

ISSN 2522-9729 (online)

2019

ІМІДЖ
сучасного педагога

IMAGE OF THE MODERN PEDAGOGUE

№6 (183)

2018

Педагогічна освіта та освіта дорослих

Pedagogical and Adult Education

Web-site: isp.poippo.pl.ua

Проблематика публікацій: актуальні питання педагогіки, педагогічних технологій навчання та виховання, післядипломної педагогічної освіти, педагогічної майстерності, освіти та навчання дорослих, педагогічного менеджменту

Наукова сфера: педагогічні науки

Міжнародний стандартний номер: ISSN 2522-9729 (online)

УДК 37:004

Періодичність видання: 6 разів на рік

Рукописні мови: українська, англійська, польська, російська

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

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

- **BASE**
- **Google Академія**
- **WorldCat**
- **OpenAIRE**
- **Наукова періодика України**

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР

Білик Надія Іванівна, доктор педагогічних наук, доцент,

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

ЗАСТУПНИКИ ГОЛОВНОГО РЕДАКТОРА

Зелюк Віталій Володимирович, кандидат педагогічних наук, доцент, ректор,

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

Лук'янова Лариса Борисівна, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, заслужений діяч науки і техніки України, директор, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Язюна НАПН України

ВІДПОВІДАЛЬНИЙ СЕКРЕТАР

Курмишева Ніна Іванівна, кандидат педагогічних наук,

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

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Засновники

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

Видавець

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

Адреса редакції

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

Контактна інформація

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

Web-site: isp.poippo.pl.ua

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

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

Неживий Олексій Іванович, доктор філологічних наук, професор, Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського

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

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

Самодрич Анатолій Петрович, доктор педагогічних наук, доцент, Кременчуцький інституту Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля

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

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

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

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

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

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

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

Журнал включено до Переліку електронних наукових фахових видань України у галузі «Педагогічні науки», у яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук, на підставі рішення Атестаційної колегії Міністерства від 12 грудня 2017 року (додаток 7 до наказу МОН України від 28.12.2017 № 1714)

Рекомендовано вченою радою

Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (протокол № 10 від 19.11.2018 року)

Редакційна рада:

Білик Н.І., Зелюк В. В. (голова ради), Льченко В. Р., Канівцев З. М., Кирилюк М. В., Корягіна Н. В., Хомич Л. О.

Підписано до друку: 11.12.2018 р.

Формат: 60x84 1/8.

© «Імідж сучасного педагога», 2018

© ПОППО, 2018



№ 6 (183) 2018

«IMAGE OF THE MODERN PEDAGOGUE» –
electronic scientific professional journal,
which provides readers with open access content

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

Scientific field: pedagogical sciences

International Standard Number: ISSN 2522-9729 (online)

Periodicity: 6 issues per year

Manuscript languages: Ukrainian, English, Polish, Russian

The magazine was officially founded on June 1, 1999,
as a scientific electronic edition – May 22, 2017

**Electronic Scientific Specialty zhurnal
«Image of the Modern Pedagogue»
is indexed professional associations:**

- BASE
- Google Scholar
- WorldCat
- OpenAIRE
- Science Periodicals of Ukraine

EDITOR IN CHIEF

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

DEPUTIES OF THE MAIN EDITOR

Vitaliy Zeliuk, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Rector,
M.V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher Training, Ukraine

Larysa Lykyanova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the National Academy
of Sciences of Ukraine, Honored Worker of Science and Technology of Ukraine, Director,
Ivan Zyazun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine

EXECUTIVE SECRETARY

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

MEMBERS OF EDITORIAL BOARD:

Olena Anischenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ivan
Zyazun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine

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

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

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

Halyna Elnikova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Ukrainian Engineering and Pedagogical Academy

Olena Zhdanova-Nedil'ko, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate
Professor, Poltava National Pedagogical University named after
V.G. Korolenko

Vira Ilchenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member
of National Academy of Sciences of Ukraine, M.V. Ostrogradsky Poltava
Regional Institute of In-Service Teacher Training

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

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

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

Alexander Kucheryavyi, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ivan
Zyazun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine

Alexander Lavrynenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ivan
Zyazun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine

Mariya Leshchenko, Doctor of Pedagogical Sciences, professor,
Institute of Information Technologies and Training Equipment of the
National Academy of Sciences of Ukraine

Helena Mazes, habilitated Doctor, Professor, University of Humanistic and
Natural Sciences, Kielce, branch of Piotrkow Trybunalski (*Republic of Poland*)

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

Oleksiy Nezhyvnyi, Doctor of Philology, Professor, M.V. Ostrogradsky
Poltava Regional Institute of In-Service Teacher Training

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

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

Anatoliy Samodryn, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate
Professor Kremenchuk Institute of Alfred Nobel University,
Dnipropetrovsk

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

Halyna Sotska, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ivan Ziaziun
Institute of Pedagogical and Adult Education, NAES of Ukraine

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

Andriy Tkachenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate
Professor, Poltava National Pedagogical University named after
V. G. Korolenko

Olha Fediy, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Poltava
National Pedagogical University named after V. H. Korolenko

Lidiya Khomych, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ivan
Zyazun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine

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

Founders

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

Publisher

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

Address

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

Contact information

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

Web-site: isp.poippo.pl.ua

Journal is included in the List of electronic scientific
professional editions of Ukraine in the field of «Pedagogical sciences»,
where the results of dissertation for obtaining scientific degrees
of a doctor and a candidate of sciences may be published on the basis
of the decision of the Attestation Board of the Ministry, December 12, 2017
(Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine,
No 1714 of December 28, 2017, Annex 7)

Recommended by the Academic Council

Ivan Zyazun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine
(protocol № 10, 19.11.2018)

Editorial Board

Bilyk Nadia, Zeliuk Vitaliy (Chairman of the Board), Ilchenko Vira,
Kanivets Zoya, Kyrlyuk Marina, Koryagina Natalia, Khomych Lidiya

Signed for print: 11.12.2018

Format: 60x84 1/8

© «Image of the Modern Pedagogue», 2018
© Poltava-INSETT, 2018



ПЕДАГОГІЧНА ВІТАЛЬНЯ

Керманіч розвитку української педагогічної освіти і освіти дорослих (до 25-річчя Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України) 5



ТОЧКА ЗОРУ

Підготовка педагогічного персоналу для роботи з дорослими: досвід Польщі для України **Лук'янова Л. Б.** 7
Педагогічна майстерність учителя як основа педагогіки добра І. А. Зязюна **Гриньова М. В.** 14



ПІСЛЯДИПЛОМНА ОСВІТА

Інноваційний підхід до навчання дорослих у післядипломній педагогічній освіті **Зелюк В. В., Білик Н. І.** 19
Problematyka ewaluacji dokształcania zawodowego **Franz Malgorzata** (Республіка Польща) 24
Науково-методичний супровід професійної діяльності педагогічних працівників ЗЗСО в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа» **Мельник Н. А.** 29
Просторова організація класу: як зонувати кабінет початкової школи **Водолазська Т. В.** 33
Науково-методичний супровід підвищення кваліфікації педагогів закладів позашкільної освіти **Вороніна Г. Л.** 36
До питання про сутність і структуру професійної компетентності керівників гуртків закладів позашкільної освіти **Копилець Є. В.** 40



ПЕДАГОГІЧНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ

Інформаційна відкритість закладу освіти як ознака транспарентності управління **Назаренко В. С., Назаренко Л. М.** 43



ДОСВІД ЗАРУБІЖНИХ КРАЇН

Особливості підготовки вчителів середньої школи до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в країнах Західної Європи (початок XXI століття) **Іванова О. В.** 48



ВИЩА ШКОЛА

Стан і перспективи розбудови системи вищої освіти України в умовах національно-визвольної боротьби (1917–1919 рр.) **Калініченко Т. М.** 52
Використання сучасних фізкультурно-оздоровчих технологій як один зі способів покращення викладання фізичного виховання **Слухенська Р. В., Куліш Н. М., Решетілова Н. Б.** 57
Особливості застосування проектної технології в процесі іншомовної освіти майбутніх правознавців **Чижикова О. В.** 61



ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Підвищення кваліфікації як запорука результативної професійної діяльності педагогів закладів професійної (професійно-технічної) освіти **Сілаєва І. Є.** 66



КАЛЕЙДОСКОП МОВ

British English accents – linguistic and cultural implications **Baybakova Inessa, Drapaluk Galyna** (Україна) 70
Зміст формування іншомовної комунікативної компетентності особистості в сучасних умовах **Миронець Д. К., Мизрова А. М.** 73
Вербалізація концепту «їжа» засобами сучасної англійської фразеології **Дмитренко О. В., Зінченко І. Ю.** 77



ПОРАДИ СПЕЦІАЛІСТА

Психологічні особливості розвитку духовних цінностей майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій **Шкіренко О. В., Гандзюра Л. О.** 80



ВІНОК МИТЦІВ І МИСТКИНЬ

Особистісний підхід у диригентсько-хоровій підготовці студентів-магістрів **Цюряк І. О., Роговська Є. В.** 84
Становлення професійних виконавських шкіл гри на баяні: український контекст **Лузан О. В., Самолюк В. М.** 89
Методичні аспекти напрацювання вокально-виконавських навичок на початковому етапі навчання **Снопко О. Л., Марченко В. В.** 93
Українська народнопісенна виконавська традиція: педагогічний аспект **Скопцова О. М.** 97
Символіка та колористичні особливості традиційних жіночих сорочок полісся **Шнуренко Т. В.** 101



ІМІДЖ-ІНФОРМАЦІЯ

Відомості про авторів 101



CONTENT
electronic scientific professional journal
«IMAGE OF THE MODERN PEDAGOGUE»
№ 6 (183) 2018



PEDAGOGICAL LIVING ROOM

Leader of the Ukrainian Pedagogical and Adult Education (to the 25-th Anniversary of the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine) 5



POINT OF VIEW

Teaching Staff to Work with Adults: Experience of Poland for Ukraine **Lukyanova Larissa** 7
Pedagogical Teacher's Mastery as the Basis of I. A. Ziaziun Pedagogy of Good **Grynova Maryna** 14



EDUCATION POSTGRADUATE

Innovative Approach to Adult Education in Postgraduate Pedagogical Education **Zelyuk Vitaliy, Bilyk Nadiya** 19
Problematyka ewaluacji dokształcania zawodowego **Franz Malgorzata** 24
Scientific and Methodological Support for the Professional Development of Teachers of General Secondary Education Institutions in the Context of the Implementation of the Concept of «New Ukrainian School» **Melnyk Nadiya** 29
Master Classroom: How to Zone Classroom for Primary School **Vodolazska Tatiana** 33
Scientific and Methodological Support for Teachers of Out-of-School Institutions' Professional Development **Voronina Halyna** 36
To the Question of the Essence and Structure of Professional Competence of the Trainers of Groups of Institutions of Non-Formal Education **Kopylets Evgenij** 40



PEDAGOGICAL MANAGEMENT

The Information Openness of Education Establishment as Sign of Transparency Management **Nazarenko Vadym, Nazarenko Lyudmyla** 43



EXTERNAL EXPERIENCE

Peculiarities of Secondary School Teachers' Training to Work with Children with Special Educational Needs in Western European Countries (at the Beginning of the Twenty-First Century) **Ivanova Helena** 48



HIGH SCHOOL

State and Perspectives of Development of Higher Education System in Ukraine in the Conditions of National Liberation Struggle (1917–1919) **Kalinichenko Tetiana** 52
Modern Physical Education and Sanative Technologies as One of the Ways of Improvement of Physical Education Teaching **Slukhenska Ruslana, Kulish Natalia, Reshetilova Natalia** 57
Features of the Use of Project Technology in the Process of Foreign Education of Future Lawyers **Chyzyhkova Olha** 61



PROFESSIONAL EDUCATION

Advanced Training as a Guarantee of Effective Professional Activity of Teachers of Vocational Education Establishments **Silaieva Iryna** 66



RANGE OF LANGUAGES

British English accents – linguistic and cultural implications **Baybakova Inessa, Drapaluk Galyna** 70
Formation of the Contents of Personality's Foreign Language Communicative Competence in Modern Conditions **Myronets Dmytro, Myzrova Alla** 73
The Verbalization of the Concept «Food» by Means of Modern English Phraseology **Dmytrenko Olena, Zinchenko Inna** 77



SPECIALIST'S ADVICE

Psychological Peculiarities of the Development of Spiritual Values of Future Specialists in the Field of Information Technologies **Shkirenko Olena, Gandziura Lyudmyla** 80



TALENT POOL

Personal Approach to Conducting and Choral Training of the Students of Master Degree **Tsiuriak Iryna, Rogovska Yelyzaveta** 84
Formation of Professional Performing Schools of the Bayan Performance: Ukrainian Context **Luzan Oleksandr, Samoliuk Vadym** 89
Methodological Aspects of Developing Vocal-executive Skills at the Initial Stage of Training **Snopko Olha, Marchenko Vitaliy** 93
Ukrainian Folk Song Singing Tradition: Pedagogical Aspect **Skoptsova Olena** 97
Symbolics and Coloristic Features of Traditional Women's Shirts of Polissya **Shurenko Tatyana** 101



IMAGE-INFORMATION

Information About the Authors 101



КЕРМАНІЧ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ (до 25-річчя Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної академії педагогічних наук України)



Дорогі друзі!

*Вітаємо з ЮВІЛЕЄМ – 25-річчям становлення і професійного розвитку
Вашого закладу вищої освіти України!*

28 вересня 2018 року офіційно було присвоєно закладу ім'я Івана Зязюна, тож тепер – це є Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (далі – Інституту) (Постанова Президії Національної академії педагогічних наук України від 20. 09. 2018 №1-2/10-240).

Нагадаємо, що академік **Іван Андрійович Зязюн** – визначна, непересічна, велична постать на теренах української освіти. Його таланти були багатогранні: учений, філософ, педагог, психолог, організатор освіти, провідник культури, активний пропагандист ідей особистісно зорієнтованої, гуманної педагогіки, автор теорії педагогічної майстерності і Педагогіки Добра. Перший Міністр освіти і науки України (1990–1992), доктор філософських наук, професор, академік Національної академії педагогічних наук України, директор Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (1993–2014).

Нині гідно продовжує очолювати колектив науковців Інституту **Лук'янова Лариса Борисівна**, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, заслужений діяч науки і техніки України. Це невтомний трудівник, який плекає сучасних учених, особистостей із високою методологічною культурою, фундаментальною підготовкою, гуманістичним стилем наукового мислення.

Протягом 25 років вдосконалювалася структура та кадрове забезпечення Інституту.

На сьогодні у його структурі діють: **наукові відділи** (андрагогіка; теорія і практика педагогічної освіти імені І. Зязюна; психологія праці; зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих); **наукові центри**: кафедра ЮНЕСКО; Центр підвищення кваліфікації; Психологічний консультативно-тренінговий центр; Академія педагогічної майстерності та навчання дорослих; Центр порівняльної професійної педагогіки.

У штаті Інституту працює 83 наукових працівників: з них 3 академіки, 3 члени-кореспонденти НАПН України, 25 докторів і 32 кандидати наук. Провідні вчені, котрі працюють в інституті, є засновниками та керівниками наукових шкіл із проблем педагогіки і психології професійної освіти. Результати планових науково-дослідних робіт за останні 5 років висвітлені майже у 2000 друкованих працях, у тому числі: 47 монографій, 95 підручників і навчальних посібників, понад 100 методичних посібників і рекомендацій, 62 збірники наукових праць тощо.

Науковці Інституту досліджують і розробляють найсучасніші технології професійної педагогічної освіти та освіти дорослих. Уперше в Україні запроваджено дослідження проблем порівняльної професійної педагогіки і психології в країнах Європи й Америки, проблем мистецької освіти, теорії й практики педагогічної майстерності, педагогічних інноваційних технологій неперервної професійної освіти, андрагогіки, професійного виховання.

Інститут виступив ініціатором та основним розробником вагомих для розвитку української освіти документів, які визначають стратегію і тактику на багато років, а саме:

- «Концепція педагогічної майстерності»;
- «Концепція педагогічної освіти»;
- «Концепція професійно-художньої освіти»;
- «Концепція розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні»;
- «Державної програми «Вчитель» тощо.

Інститут є засновником і співзасновником 5 наукових видань, які затверджені Державною атестаційною комісією України як провідні, з педагогіки, психології, мистецтвознавства:

– міжнародний науковий фаховий журнал «ПОРІВНЯЛЬНА ПРОФЕСІЙНА ПЕДАГОГІКА», 2011. Засновники: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України та Хмельницький національний університет;

– науково-методичний фаховий журнал «ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ», 1997. Засновники: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Національний університет «Львівська політехніка», Львівський науково-практичний центр професійно-технічної освіти НАПН України;

– електронний науковий фаховий журнал «ІМІДЖ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА», 1999 (ел. видання з 2017). Засновники: Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського та Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України;

– збірник наукових праць «ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ: ТЕОРІЯ, ДОСВІД, ПЕРСПЕКТИВИ», 2010. Засновник: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України;

– збірник наукових праць «ЕСТЕТИКА І ЕТИКА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ», 2011. Засновники: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України та Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка.

В Інституті функціонують аспірантура і докторантура, дві спеціалізовані вчені ради. За час діяльності спеціалізованими вченими радами розглянуто 594 дисертації: 157 – на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних (психологічних) наук, 437 – кандидата педагогічних (психологічних) наук.

Тісні творчі й наукові зв'язки поєднують Інститут з навчальними закладами та науковими установами низки зарубіжних країн. Широком є співробітництво з Комітетом педагогічних наук Польської академії наук, Люблінським університетом ім. М. Кюрі-Склодовської, Вищою педагогічною школою в Кельце, Пьотркові Трибунальським, Академією імені Яна Длугоша в Ченстохові, Радомською Політехнікою ім. К. Пу-ласького (Польща), кафедрою «Гендер і культура» Центрально-Європейського університету (Будапешт, Угорщина), Центром освітніх технологій штату Айова (США), Університетом м. Веллінгтон (Нова Зеландія), Українським Вільним Університетом у Мюнхені (Німеччина) тощо.

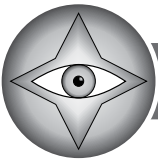
Із моменту свого заснування Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України бачить свою місію у підготовці високоосвічених і соціально відповідальних професіоналів із єдиним розумінням того, що це має бути визначальною рисою Інституту. Колектив науковців визнає, що найважливіший внесок у наукові відкриття, освіту та суспільство залежить від сили ідей та відкритості задля їхнього втілення.

Вагомий педагогічний ужинок, створений в Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, приносить значну користь науці і практикам.

Педагогічному колективу зичимо творчої наснаги, життєстверджуючої сили на довгі роки!

Педагогічний колектив Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського

Редакційна колегія електронного наукового фахового журналу «Імідж сучасного педагога»



ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ ДЛЯ РОБОТИ З ДОРОСЛИМИ: ДОСВІД ПОЛЬЩІ ДЛЯ УКРАЇНИ

А Презентовано підготовку педагогічного персоналу для роботи з дорослими як важливу сферу діяльності суспільства. Обґрунтовано нагальність розвитку системи підготовки фахівців для освіти дорослих, подиктовану різноманітністю виконуваних професійних ролей із урахуванням вимог формальної (викладачі педагогічних і андрагогічних дисциплін; викладачі вузькоспеціалізованого профілю; спеціалісти-дослідники в галузі освіти дорослих; консультанти, методисти, експерти, організатори, тьютори, інспектори; соціальні працівники, працівники апарату управління) і неформальної (андрагог-експерт; андрагог-консультант; інспектор; андрагог-організатор; андрагог-агент по зв'язках; андрагог-стимулювальник; андрагог-генератор ідей) складників системи освіти дорослих. Розкрито особливості становлення і розвитку професійної підготовки андрагогів у Польщі. Проаналізовано та узагальнено сучасні підходи щодо організації професійної підготовки педагогічного персоналу для роботи з дорослими у Польщі; обґрунтовано сучасні польські тенденції, притаманні цьому процесу. Визначено особливості цієї підготовки на бакалаврському і магістерському рівнях; описано цільові та організаційно-змістові аспекти професійної підготовки андрагогів в університетах Польщі. Придільено увагу теоретико-методологічному, законодавчому та технологічному аспектам цієї підготовки, спрямованій на формування і розвиток професійної компетентності андрагогів. Проаналізовано навчальні плани окремих університетів, які здійснюють професійну підготовку педагогічного персоналу для роботи з дорослими, окреслено зміст післядипломної практико-орієнтованої андрагогічної підготовки. Виокремлено позитивні ідеї досвіду Польщі, які доцільно імплементувати в освітнє середовище України.

Ключові слова: андрагог; педагогічний персонал для роботи з дорослими; професійна підготовка; післядипломна освіта; навчальний план; освітня програма

Вступ. У сучасному освітньому просторі підготовка фахівців для сфери освіти дорослих набуває ознак провідної форми соціальної практики та важливої сфери діяльності суспільства. Як складова системи освіти дорослих вона виконує об'єднувальну функцію, гуртуючи освітян навколо спільної справи, ідей та інтересів. Так, за С. Хаул, «педагоги дорослих теоретично належать не до однієї професії, їх радше треба віднести до цілої сім'ї професій» [6, с. 126].

Необхідно підкреслити, що нині в Європейських країнах розгортається жвава дискусія щодо найраціональніших шляхів розвитку системи підготовки й удосконалення педагогічного персоналу для роботи з дорослими. Йдеться як про теоретико-методологічний, законодавчий, так і технологічний рівні такої підготовки, спрямованій на формування і розвиток професійної компетентності андрагогів. У США цій проблемі також приділяється серйозна увага, зокрема ще у 1957 р. було створено Комісію професорів освіти дорослих (Commission of Professors of Adult Education – CPAE). Головною метою її діяльності стали розвиток і координація програм на здобуття бакалаврського, магістерського та докторського ступенів у галузі освіти дорослих [13].

За М. Ноулзом першочерговим завданням світової педагогічної спільноти є «підготовка компетентних фахівців

у сфері освіти дорослих (adult educators), які здатні використовувати свої знання у постійно змінюваних умовах, займатися самовдосконаленням і самоосвітою впродовж життя». Вчений зауважує, що у суспільстві ... «дуже мало фахівців-професіоналів з освіти дорослих, саме тих, хто отримав спеціальну професійну підготовку з навчання дорослих і здійснив успішну кар'єру у цій сфері» [11].

Обґрунтовуючи нагальність розвитку системи підготовки фахівців для освіти дорослих наведемо думку П. Джарвіса щодо різноманітності професійних ролей, які виконують андрагоги у суспільстві, зокрема це:

- викладачі педагогічних і андрагогічних дисциплін;
- «викладачі вузькоспеціалізованого профілю (наприклад, з етики, психології, економіки), які, окрім спеціальних предметних знань, володіють андрагогічними знаннями й технологіями;
- спеціалісти-дослідники в галузі освіти дорослих;
- консультанти, методисти, експерти, організатори, тьютори, інспектори;
- соціальні працівники, працівники апарату управління і т. п. (в установах, організаціях, на підприємствах виробничої і соціальної сфери) [8].

Поряд із формальною освітою нині дедалі більшої актуальності набувають різні форми неформальної та

позаформальної освіти дорослих. Так на основі структурно-функціонального аналізу професійної діяльності фахівців-андрагогів, які працюють у системі неформальної освіти дорослих, білоруські вчені розробили рольову карту і функції спеціаліста-андрагога: *андрагог-експерт* (оцінює ситуації та рівні розвитку досвіду дорослих, дає рекомендації); *андрагог-консультант* (надає консультаційні послуги з індивідуального і організаційного розвитку); *інспектор* (оцінює динаміку індивідуально-особистісного розвитку дорослих); *андрагог-організатор* (регулює процес освітньо-професійної діяльності); *провайдер* (надає науково- та навчально-методичні й інформаційні ресурси); *андрагог-агент по зв'язках* (встановлює контакти, створює партнерські мережі); *радник* (здійснює підтримку професійних і ініціативних проектів); *андрагог-стимулювальник* (мотивує дорослих на особистісний і професійний розвиток, надає супровід у груповій динаміці й індивідуальній кар'єрі членів організації); *андрагог-генератор ідей* (інтелектуальний лідер, інноватор).

Отже, таке різноманіття типології кадрів системи освіти дорослих зумовлено їхньою професійною діяльністю у різних інституціональних установах і вимагає специфічних компетенцій, спрямованих на досягнення мети, через виконання різноманітних завдань і функцій. Саме у цьому сенсі у діяльності андрагогів С. Качор вбачає певний політичний контекст, оскільки вважає, що андрагоги виконують виховну, дидактичну, наукову, суспільно-опікунську, суспільно-діяльнісну та інноваційну функції [9].

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Як свідчить аналіз дослідницьких матеріалів, наукових джерел, у яких безпосередньо розкрито статус та описано ролі й функції андрагога, дуже мало, зазвичай «значно більше уваги в освіті дорослих приділяється учню, а не педагогу [2]. Проблемою підготовки педагогічного персоналу для системи освіти дорослих опікувалися вітчизняні (С. Архипова, С. Бабушко, Н. Білик, В. Олійник, В. Пуцов, Л. Тимчук, О. Чугай та ін.) та зарубіжні (М. Громкова, А. Жданов, А. Кукуєв, С. Брукфілд, П. Джарвіс, М. Ноулз, Н. Міллер, Ф. Пеглер, Р. Свансон, Р. Сміт, Ю. Укке, Р. Фаултіш та ін.) вчені. Проблему професіоналізації освіти дорослих докладно розкрито у працях польських учених: Т. Александера, Г. Беднарчика, М. Марчука, С. Качора, Л. Копцієвич, Л. Туроса, а також Б. Войтасік і У. Ярушки та ін.

Високо оцінюючи здобутки вітчизняних науковців і педагогів-практиків у галузі освіти дорослих, зауважимо, що проблема підготовки педагогічного персоналу для роботи з дорослими ще не стала предметом окремого наукового вивчення. У закладах вищої освіти професійна підготовка педагогів-андрагогів системно не здійснюється, у закладах післядипломної педагогічної освіти освітні програми з розвитку андрагогічної компетентності не набули поширення.

Водночас Міністерство соціальної політики, враховуючи світовий досвід реалізації освіти впродовж життя й зростання потреби в освіті дорослих, а також формування андрагогіки як наукового напрямку в системі педагогічно-

го знання підтримало пропозицію МОН щодо затребуваності нової професії (лист № 1/12-2537 від 13.03.2018) й до проекту Зміни № 8 до Класифікатора професій було внесено нову назву професії «Андрагог» з кодом 2359.2 (професійне угруповання «Інші професіонали в галузі навчання»).

Підтримуючи точку зору вчених, вважаємо, що зарубіжні країни мають певний досвід підготовки педагогів для системи освіти дорослих. Тоді як створення європейського освітнього простору, спільність педагогічних цілей й завдань, схожість проблем, зумовлюють актуальність поглибленого вивчення та узагальнення досвіду Польщі у сфері професійної підготовки педагогічного персоналу для дорослих. Викладене вище й зумовило вибір теми статті.

Метою статті є вивчення, аналіз й узагальнення підходів щодо організації професійної підготовки педагогічного персоналу для роботи з дорослими у Польщі; обґрунтування сучасних польських тенденцій, притаманних цьому процесу, та виокремлення позитивного досвіду, який можна було би використати в освітньому полі України.

Викладення основного матеріалу. Визначимося з використовуваною термінологією.

Зазвичай *педагогів для дорослих* у зарубіжних джерелах називають «тренером дорослих» (adult trainer) або «викладачем дорослих» (adult educator), тоді як у вітчизняній педагогічній літературі переважно йменують андрагогом. У міжнародних програмних документах з освіти дорослих можна знайти узагальнене визначення цієї категорії працівників – педагогічний персонал/кадри для роботи з дорослими – це фахівці з організації процесу навчання, цілеспрямованого поетапного керівництва і супроводу учнів/слухачів у процесі набуття знань, умінь, навичок; створення простору для самостійної діяльності, допомоги у визначенні їхніх освітніх потреб; помічники, «поводирі» учня в процесі його навчання, використовуючи для цього всі когнітивні та ціннісні стосунки у навчальному спілкуванні [5]. Тоді як *професійну підготовку педагогів для роботи з дорослими* в англійській літературі називають «training of trainers», у процесі якої за Д. Мерфі готують педагогів до виконання ролі наставників дорослих, їх менторів [14]. Однак у зарубіжних джерелах зустрічається і термін «trainer of trainers», дослівний переклад якого звучить як «тренер для тренерів» й означає підготовку тих, хто сам буде навчати педагогів дорослих [4].

У публікації будемо послуговуватися термінами «андрагог» (переважно для системи формальної освіти) та узагальненішим «педагогічний персонал для роботи з дорослими», а також «професійна андрагогічна підготовка».

Отже, як показала наукова розвідка, Польща має давні традиції й новаторські форми підготовки андрагогів. Системна підготовка й підвищення кваліфікації педагогів для дорослих розпочалася ще у 1919 р. у центральному Бюро Курсів для дорослих, яке з часом було трансформовано в Інститут освіти дорослих. Від самого початку діяльність Інституту відбувалася за різними напрямками, зокрема видавничо-методичним, дорадництвом, інструкторська справа. Безпосередньо академічну підготовку андрагогів було

започатковано у 1925 р. у Відкритому університеті Польщі. Заклад без перебільшення належав до інноваційного типу, оскільки тут могли навчатися особи, які не отримали атестат про середню освіту.

Нині фах андрагога у Польщі вважається професією нового покоління, розвиток якої спонукала економічна ситуація в країні, потреба постійного особистого й професійного розвитку людини, набуття додаткових компетентностей задля конкурентоспроможності на ринку праці. У новий державний класифікатор професій і спеціальностей професію андрагога було введено за номером 235101 [7] й доволі велика кількість навчальних закладів різних форм власності пропонують підготовку фахівців за цією спеціальністю. Окрім того, в університетах відбувається також підготовка фахівців до роботи з дорослими за спорідненими професіями, зокрема: едукатор дорослих, тренер, тренер-консультант, які також є офіційно визнаними й зафіксованими у новому класифікаторі професій та спеціальностей.

На сайтах польських університетів зазначено, що напрям підготовки «Андрогогіка» призначений для тих, хто хоче зосередитися у професійній діяльності саме на роботі з дорослими, а не «працювати з дітьми або молоддю». Ідеальним кандидатом на навчання є людина, переконана, що можете вчитися все своє життя й у майбутньому хотіла б навчати дорослих. Серед інших важливих характеристик, потрібних майбутньому фахівцеві мають бути терпіння, здатність до аналізу та вміння слухати [10]. У цьому сенсі можна навести думку Н. Бірюкової, за якою концептуальна ідея професійної підготовки андрагогів фактично зводиться до переоцінки внутрішнього «Я», тобто наприкінці навчання викладачі повинні усвідомити, що позиція шкільного вчителя у жодному разі не може бути трансльована на роботу з дорослим контингентом [1, с. 45–46]. Думку підтверджує й визначена мета професійної підготовки за цією спеціальністю, що полягає у набутті знань у таких сферах як участь дорослих у навчанні; специфіка функціонування дорослої людини в різні періоди дорослості; особливості освіти та навчання дорослих. Звісно, що й уміння визначати стилі навчання дорослих також не залишаються поза увагою.

Підкреслимо, що з другої половини 90-их рр. ХХ ст. система підготовки фахівців у Польщі, зокрема й андрагогів, має рівневу структуру: *трирічний ліценціат* (бакалаврський рівень) і *дворічна магістратура*.

Перший цикл навчання триває три роки і завершується здобуттям ступеня бакалавра. Другим рівнем базової академічної освіти є магістратура, успішне закінчення якої надає поглиблені вузькопрофільні фахові знання й практично всі університети Польщі, де здійснюється бакалаврська підготовка андрагогів, мають магістерські програми з цього фаху. Доцільність упровадження й розвитку магістерського рівня у підготовці андрагогів підтверджує А. Хартерс, за яким визнання будь-якої галузі підготовки фахівців відбувається саме із упровадженням магістерських і докторських ступенів [3, с. 23–25].

Випускникам, які мають ступінь бакалавра з інших спеціальностей пропонуються додаткові, факультативні заняття (наприклад, «Методика дидактичної роботи з дорослими»; «Кар'єрне консультування»; «Процеси самоосвіти» тощо), що дозволяє їм надолужити знання та навички, здобутими випускниками першого циклу навчання.

Наразі багато закладів вищої освіти Польщі готують фахівців для освітньо-просвітницької роботи з дорослими. Додамо, що спеціальність не завжди називається «Андрогогіка», як це має місце на педагогічному факультеті Варшавського університету. Доволі часто у назві зустрічається словосполучення «освіта дорослих» («Освіта та управління кар'єрою дорослих» в УАМ (Університет ім. Адама Міцкевича в Познані); «Освіта дорослих, коучинг» на УЛ (Університет Лодзький) або «Освіта дорослих та геронтологія» у WSB (Вища банківська школа у Щецині).

Наприклад, Варшавський університет здійснює підготовку андрагогів на рівні ліценціату і магістратури. На педагогічному факультеті (відділі) на ліценціаті є спеціальність «Андрогогіка – організація освіти дорослих» [19]. На магістерському рівні навчання може бути продовженим за спеціальностями: «Андрогогіка – Позаформальна освіта дорослих – Організація навчання», «Андрогогіка – професійне та освітнє дорадництво дорослих» та «Аніматор культури – консультування освітньо-професійне у мультикультурному суспільстві».

Факультет освітніх досліджень Університету ім. Адама Міцкевича в Познані також здійснює підготовку ліценціатів на денній формі навчання за спеціальністю «Професійне та особисте консультування» й магістрантів за спеціальністю «Освіта дорослих та управління кар'єрою» [22].

В Університеті міста Лодзі у Відділі наук про виховання на стаціонарі та заочно готують ліценціатів з педагогіки за спеціальністю «Освіта дорослих, коучинг» [15]. У магістратурі цього відділу на стаціонарному й заочному відділеннях готують магістрів педагогіки у сфері освіти дорослих і коучингу.

Зазначимо, що у Польщі не тільки класичні університети здійснюють підготовку андрагогів. Так Вища банківська школа у Щецині має напрям підготовки «Педагогіка», де є спеціальність «Освіта дорослих з геронтологією».

Навчальна діяльність з дорослими ґрунтується на демократичних цінностях, толерантності та солідарності, використанні свободи з відповідальністю [20]. Тому як суб'єкт діяльності та суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагог-андрагог повинен мати широкий спектр знань, володіти різноманітними вміннями й навичками, спрямованих на допомогу у виявленні і розвитку освітнього потенціалу різних соціальних груп дорослих людей.

Отже, у процесі професійної підготовки за андрагогічними спеціальностями навчальними планами зазвичай передбачено набуття знань, пов'язаних із функціонуванням дорослої людини в різних сферах життя, зокрема у професійній сфері, освіті та соціальної/громадської діяльності, а також набуття компетенцій, необхідних для ефективного функціонування дорослих в освітньо-професійній

діяльності. Оскільки андрагогіка нерозривно пов'язана з педагогікою, у процесі професійної підготовки майбутніх андрагогів у польських університетах реалізують навчальний план, дуже схожий на той, за яким навчаються за педагогічними напрямками підготовки. Студенти набувають теоретичних знань і практичного досвіду, необхідні їм для професійної діяльності [19], що дозволяє працювати з різними категоріями дорослих людей. Це знання з соціології, психології, педагогіки, охорони здоров'я. Набуту теоретичну підготовку студенти у подальшому використовують під час проведення семінарів і практичних занять. Оскільки випускники повинні вміти діагностувати проблеми, з якими стикаються дорослі, виявляти їх освітні потреби, розвивати у них мотивацію до навчання і самореалізації, у майбутньому вони зможуть працювати з літніми людьми, особами, які мають певні проблеми соціального характеру. Такий досвід виявляється надзвичайно корисним у вирішенні поточних життєвих ситуацій [18].

Зауважимо, зазвичай зміст навчальних дисциплін охоплює педагогічну, психологічну й андрагогічну сфери, а також сферу управління, соціології, культури [10]. Психологічній підготовці заслужено відводиться дуже важливе місце, а її реалізацію забезпечують такі предмети: «Психологічні концепції дорослого віку»; «Психологія розвитку дорослих»; «Методологія психолого-педагогічної роботи з безробітними». Важливе місце посідають предмети, що висвітлюють досвід неперервної освіти в країнах ЄС, соціально-ідеологічні контексти освіти, а також навчання в робочому середовищі; дидактику дорослих, методологію професійного розвитку тощо [21].

Безумовно, програма підготовки залежить від спеціалізації та передбачає стажування і практичне навчання у державних й приватних установах різних галузей і секторів економіки, що займаються освітньою та навчальною діяльністю дорослих. Отже, в залежності від спеціалізації до навчального плану можуть бути включено й інші предмети. Наприклад, в університеті міста Лодзі план підготовки ліценціатів з педагогіки «Освіта дорослих, коучинг» [15] включає предмети, що забезпечують професійну підготовку саме в цьому напрямі: «Андрагогіка з професійним коучингом»; «Коучинг – розвиток професійних і особистих компетенцій»; «Андрагогіка вільного часу»; «Андрагогіка родини і life coaching»; «Coaching w ZZL»; «Кар'єра, консультування та дорадництво: дослідження, теорія»; «Дистанційна освіта дорослих»; «Кар'єра і професійний розвиток» [17].

Підготовка за спеціальністю «Освіта дорослих з геронтологією» також спонукала включення предметів, що уможливають ефективність професійної діяльності зі старшими дорослими («Соціальна геронтологія, методологія»; «Хронічні захворювання у процесі дорослого життя»; «Геронтологічна освіта»; «Можливості саморозвитку – зміни у людини і людина у зміненому середовищі»).

Особлива увага у процесі підготовки майбутніх андрагогів зазвичай приділяється комунікативним умінням, оскільки саме комунікативний аспект андрагогічної діяльності передбачає вміння, готовність і прагнення встановлювати

партнерські стосунки з дорослими учнями, вміти прийняти їх знання, досвід. Із цією метою до програми навчання включено такі предмети як: «Освіта дорослих», «Біографічність в Андрагогіці», «Андрагогічна діагностика», «Діагностика дорослих», «Принципи і стратегії роботи з групою».

Загалом вивчення цих предметів дасть можливість студентам дізнатися про тенденції та напрями розвитку й практичні рішення в освіті дорослих у зарубіжних країнах; теорії виховання/навчання дорослих (теорії трансформаційного навчання, навчання через досвід, ситуативне навчання, навчання через повсякденне життя); концепції старіння людини та особливості адаптації до пенсійного життя, феномен дискримінації (ageism) та маргіналізація людей похилого віку [21]. Окрім цього, студенти набувають ґрунтовних знань щодо сучасних ринків праці; е-економіки, як нового промислового простору та нового виклику для освіти; моделей професійного розвитку / кар'єри; концепцій суспільства та організацій, що навчається; освітні рішення з використанням сучасних технологій; специфіку діяльності неурядових організацій (третій сектор) як спеціальну сферу освіти для дорослих.

У ході професійної підготовки особливу роль відіграють ті сфери знань, які впливають із дій суб'єктів навчального процесу. Тому необхідним завданням професійної підготовки є розвиток емоційних, комунікаційних і методичних компетенцій, а також уміння правильно використовувати інструменти оцінювання навчальних досягнень. За таких умов найважливішими компетенціями, яких студенти мають набути у процесі навчання, є компетенції щодо створення індивідуальних проектів; професійного розвитку / кар'єри, ефективного функціонування в середовищі праці; пояснення власного навчального процесу у контексті новітніх андрагогічних теорій; створення освітніх програм; визначення наслідків змін ринків праці для освіти дорослих та кар'єри; використання сучасних технологій навчання дорослих [10].

Проаналізуємо детальніше особливості підготовки андрагогів, здійснюваної у Варшавському університеті. Як було зазначено вище, на ліценціаті спеціальність називається «Андрагогіка – організація освіти дорослих», навчання відбувається за стаціонарною і заочною формою [21]. Випускники стають фахівцями у галузі процесів організації й управління, освіти й навчання дорослих. Ця підготовка, у рамках Національної програми з акредитації напрямів навчання «Навчання з майбутнім» 2016 р. здобула сертифікат, яким засвідчується, що концепція підготовки вирізняється високою якістю навчальних програм із урахуванням потреб ринку праці та очікувань соціально-економічного оточення, а набуті знання завжди актуальні й сучасні, навички та соціальні компетенції – затребувані роботодавцями.

Навчання на ліценціаті триває шість семестрів і складається з трьох етапів. Кожен етап (один рік навчання) охоплює відповідні модулі. Перехід до наступного етапу навчання (наступного року) вимагає заліків з усіх модулів, передбачених на цьому етапі навчання, й здобуття мінімум 60

пунктів ECTS. Кількість обов'язкових годин становить 1699. Водночас частину предметів, що належать до модулю загальнопедагогічних предметів (kształcenia ogólnego) студенти мають можливість вибирати [10].

Окрім обов'язкових модулів із загальнопедагогічних дисциплін, фахових предметів і предметів зі спеціалізації, студент має вибрати факультативні курси (додаткове навчання), що пропонуються на факультеті, та загальноуніверситетські курси (з інших галузей знань), які у разі нестачі доповнюють кількість пунктів ECTS.

Аналіз змісту підготовки показав, що на ліценціаті значна кількість предметів (перший блок) загальнопедагогічних дисциплін є спільною для основних соціально-педагогічних спеціальностей педагогічного напрямку. Другий – це теоретичні й практичні предмети, що забезпечують ґрунтовну фахову підготовку. До блоку входять чотири фахових модулі з 15 предметів, які вивчаються від першого до третього року навчання [16] (їх розподіл представлено на рис. 1):



Рис. 1. Фахові модулі спеціальності «Андрагогіка – організація освіти дорослих»

Зазначимо, що перший фаховий модуль включає як теоретичні предмети («Історія і сучасність освіти дорослих в Польщі»; «Освітні форми сприяння розвитку дорослих»), так і методичні, зокрема «Методика організації навчальних заходів». Із першого курсу вивчаються і практико орієнтовані предмети, наприклад, «Педагогічні практики – студійні візити». Другий і третій фахові модулі зорієнтовані на вивчення особливостей дорослої людини на ринку праці та відповідні технології навчання, що уможливають адаптацію дорослої людини у середовищі праці. На третьому році навчання, у межах четвертого фахового модулю акцент зроблено на вивченні предметів, які розкривають специфіку роботи з дорослою аудиторією. Не без уваги залишаються логістичні й маркетингові процеси в освіті дорослих.

Значна увага у змісті професійної підготовки майбутніх андрагогів відводиться практичному компоненту як можливості випробування власних педагогічних, дидактичних та організаторських дій, відтак велика кількість практичних занять відбувається на базах практики. Завершується навчання написанням дипломної роботи, розпочати яку можна після отримання дозволу, що передбачає залік усіх модулів, складання іспиту з іноземної мови на рівні B2, залік із дипломного семінару й здобути загалом 180 пунктів ECTS [21].

Продовжити навчання, розширити наукові інтереси й набутти додаткових компетенцій можна в магістратурі Університету за трьома вищезазначеними спеціальностями.

Навчання в магістратурі триває 4 семестри і включає 2 етапи. Предметом магістерської андрагогічної практико

орієнтованої спеціальності виступають основи та методи поведінки з дорослими учнями, методи трансляції та презентації фахових знань, інституційні, правові й організаторські аспекти освіти дорослих і необхідні компетенції та ключові кваліфікації для здійснення подальшої успішної фахової діяльності.

Як і в процесі навчання на ліценціаті, в магістратурі кожний етап (один рік навчання) передбачає опанування певних модулів. Окрім обов'язкових модулів з професійного і спеціального навчання, дидактичного модулю (для осіб, які не мають педагогічної освіти), як і на першому етапі студент вибирає також факультативні предмети, якими доповнюються кількість пунктів ECTS. Аналіз змісту навчальних модулів та їхніх характеристик показує наявність вагомої частини годин на самостійну роботу в порівнянні з аудиторною роботою.

Продовжити науковий розвиток можна в аспірантурі (студії докторантські).

Після завершення навчання випускники працюють у різних компаніях, обіймаючи високі посади, займаються підготовкою працівників, набором персоналу, консультуванням, плануванням шляхів професійного розвитку та умінням успішно керувати власними компаніями (навчання, брокерські послуги, людські ресурси) [21]. Затребуваність цієї професії зумовлена можливістю знайти роботу у численних навчальних компаніях на посадах тренерів, спеціалістів з управління кар'єрою та професійного розвитку тощо. Багато з них працюють в інтернет-порталах, як

редактори навчально-виховного контенту, призначеного для дорослих різних галузей. Найталановитіші можуть також брати участь у різних програмах державних і неурядових установ, спрямованих на активізацію дорослих і заохочення їх до створення свого власного майбутнього.

Значимо, що окремий напрям підготовки педагогічного персоналу для роботи з дорослими в Польщі становить післядипломне навчання. Наприклад, у Варшавському університеті здійснюється післядипломна підготовка тренерів-андрагогів [18], мета якої полягає у комплексній підготовці слухачів до виховної роботи з дорослими.

Курси мають характер удосконалення і призначені для людей, професійна діяльність яких пов'язана із навчанням дорослих (внутрішніх і зовнішніх тренерів), керівників і фахівців навчання й розвитку персоналу, а також для тих, хто в майбутньому планує працювати тренером/тьютором. Під час занять учасники мають можливість опанувати професійний тренерський семінар, набути знання та навички в галузі андрагогіки, щоб допомогти людям, які працюють з дорослими, краще пізнати себе й усвідомити специфіку навчання й розвитку людини у різні періоди її життя. Випускники підготовлені для проведення тренінгів і семінарів із дорослими людьми.

Підготовка включає знання про специфіку розвитку і навчання дорослих, а також уміння використовувати ефективні методи та інструменти як для проектування, реалізації, так і оцінювання освітніх заходів. Загалом навчальна програма включає 244 дидактичних години, розподілених на три модулі (рис.2) плюс обов'язковий 40-годинний міжособистісний тренінг, який триває впродовж чотирьох днів:



Рис. 2. Навчальні модулі післядипломної підготовки тренерів-андрагогів у Варшавському університеті [18]

Акцент у навчальному плані зроблено на питаннях, пов'язаних із навчанням дорослих різного віку, активізації пізнавальних процесів окремих осіб і груп на різних стадіях розвитку, функціонування дорослої людини на різних етапах життя, тренерського коучингу, керування розвитком власного потенціалу, особисті навички тренера, зокрема й комунікаційних і логістичних компетенцій.

Кувявсько-поморська Вища школа в Бидгощі також здійснює післядипломну підготовку андрагогів. Програма називається «Тренер андрагог, професійний консультант» [12].

Навчання триває три семестри, а адресатами програми є випускники закладів вищої освіти другого ступеня, хто працює або планує працювати викладачами й прагне підготуватися до роботи з дорослими у шкільній і позашкільній діяльності, а також у сфері соціальної допомоги.

Оскільки мета навчання полягає у підготовці слухачів до дидактичної роботи з дорослими, у навчальному плані зроблено акцент на сучасних теоріях навчання дорослих, співпраці та веденні соціальної групи, управлінні освітніми проектами, оцінці та самооцінці власної роботи. Загалом рамкова програма навчання у вимірі 360 год., передбачає вивчення як теоретичних предметів («Основи знань та вмінь андрагога»; «Сучасні напрями розвитку андрагогіки та консультування» тощо), так і практико орієнтовані («Специфіка активності дорослої людини»; «Основи соціальної та психологічної розробки» тощо) та включає 60 год. професійної практики. На завершення навчання слухачі захищають підсумкову залікову роботу.

Висновки. Професійній підготовці педагогічного персоналу для роботи з дорослими у Польщі приділяється значна увага й наразі країна накопичила цікавий досвід із цього напрямку. Професію андрагога можна здобути як у педагогічних, так і непедагогічних закладах вищої освіти. На основі аналізу університетських довідників були виявлені спільні характеристики програм академічної освіти (бакалаврату і магістратури) за андрагогічними спеціальностями в університетах Польщі. Аналіз програм підготовки майбутніх фахівців андрагогічних спеціальностей, зіставлення змісту їх теоретичної і практичної підготовки показав, що у процесі навчання студенти набувають знання про особливості освітньо-просвітницької роботи з дорослими різних вікових груп і соціальних категорій у сферах формальної, позаформальної та неформальної освіти, а також вчать підтримувати мотивацію до навчання у дорослих. Вагому частину професійної підготовки становлять знання про функціонування людини на сучасному ринку праці, принципи розвитку і навчання співробітників організацій та особливості сучасних технологій навчання дорослої людини.

На нашу думку, у Польщі підготовці педагогічного персоналу фахівців приділяється значна увага, країна має давні традиції, вагомі напрацювання, прогресивні ідеї у цій галузі, використання яких сприятиме розбудові практичної діяльності щодо підготовки організаторів навчання дорослих в Україні.

Список використаних джерел

1. Бирюкова Н. А. Подготовка преподавателя сферы образования взрослых как актуальная педагогическая проблема. *Казанский педагогический журнал*. 2008. № 1. С. 45–51.
2. Boud D., Miller N. Animating Learning: New Conceptions of the Role of the Person Who Works with Learners. *Annual Adult Education Research Conference Proceedings*. 1998. URL: <http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/1998/98boud.htm> (дата звернення: 20.02.2018)
3. Charters A. N., Cassara B. B. Papers on comparative adult education. Syracuse, NY: The Coalition of Adult Education Organization, Syracuse University and University of the District of Columbia, 1989. 215 p.

4. Delaney S., Noten T. Training the trainer. A Guide to Training Trainers. Amsterdam, Bangkok : ECPAT, Netherlands, 2008. 69 p.
5. Diaz C. B. Una propuesta para formar educadores de adultos: Programa de especialización en educación de adultos // Revista de Ciencias Humanas – UTP – Pereira – Colombia, 2000. P. 56–73.
6. Houle C. O. The education of adult education leaders. In M. S. Knowles (Ed.), Handbook of adult education in the United States. Chicago: Adult Education Association of the USA, 1960. P. 117–137.
7. Indeks alfabetyczny zawodów i specjalności, Warszawa, 22.12. 2014 r. [https://leszno.praca.gov.pl/documents/2654177/2663900/Alfabetyczny%20indeks%20zawodow%20\(дата%20звернення:12.05.2018\)](https://leszno.praca.gov.pl/documents/2654177/2663900/Alfabetyczny%20indeks%20zawodow%20(дата%20звернення:12.05.2018))
8. Jarvis P. Sociological perspectives on lifelong education and lifelong learning. Athens, Georgia, 1986. 196 p.
9. Kaczor S. Kształcenie i doskonalenie zawodowe w okresie przemian. Radom: Wydaw. i Zakład Poligrafii. Międzyresortowe Centrum Naukowe Eksploatacji Majątku Trwałego, 1993. 181 s.
10. Kierunek Studiów: Andragogika. URL: <http://studiowac.pl/11507/kierunek-studiow-andragogika> (дата звернення: 20.12.2017)
11. Knowles M.S. Towards a Model of Lifelong Education. New York, 1972. 302 p.
12. Kujawsko-Pomorska Szkoła Wyższa w Bydgoszczy <http://kpsw.edu.pl/studia-podyplomowe/studia-przygotowania-zawodowego-i-wspomagania-terapeutycznego/trener-andragog-doradca-zawodowy> (дата звернення: 15.05.2018)
13. Mc Carron J. J. Crisis or opportunity: An investigation to determine the state of graduate programs in adult education in the United States and recommendations for survival in the 21st century: A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education. School of Education, Duquesne University, 2006. 116 p.
14. Murphy J.C. Mentoring adult learners. Train-the-Trainer Manual. Chicago, IL: Chicago State University, 2012/ URL: <http://www.csu.edu/TLMP/documents/TLMPTraining-the-TrainerManual2.pdf> (дата звернення: 20.02.2018)
15. Pedagogika studia stacjonarne 1-go stopnia. URL: [https://informatorects.uni.lodz.pl/pl/programmes-all/P/DLP\(07\)](https://informatorects.uni.lodz.pl/pl/programmes-all/P/DLP(07)) (дата звернення: 09.11.2017)
16. Plan studiów dla osób przyjętych od roku 2017/18 specjalność Andragogika – organizacja edukacji dorosłych. URL: <https://www.pedagog.uw.edu.pl/fckeditor/userfiles/file/PLANY-2017/plan-andragogika.pdf> (дата звернення: 09.02.2018)
17. Przedmioty prowadzone przez Wydział Nauk o Wychowaniu. URL: <https://informatorects.uni.lodz.pl/pl/faculties/0700000000/courses/?page>
18. Studia Podyplomowe Trener – Andragog. URL: <https://irk.oferta.uw.edu.pl/pl/offer/PODYPL2018/programme/SP-PE-TRAND/?from=field:SP-PE-TRAND> (дата звернення: 20.02.2018)
19. Studia stacjonarne I stopnia. Specjalność Organizacja edukacji dorosłych (program dla studentów przyjmowanych od roku 2016/17). URL: <https://www.pedagog.uw.edu.pl/fckeditor/userfiles/file/PROGRAMY%20PROGRAMY-2017/program-andragogika-podstawy.pdf> (дата звернення: 22.09.2017)
20. Towards becoming a good adult educator: Recourse Book for Adult Educators: edited by J. Irons. Project «A Good Adult Educator in Europe». No 1092. CP, 2006. 64 p.
21. Uniwersytet Warszawski. Wydział pedagogiczny. URL: <https://www.pedagog.uw.edu.pl/pedagog.php?id=973> (дата звернення: 22.09.2017)
22. Wydział Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. URL: <https://rekrutacja.amu.edu.pl/Strona/Kierunki/Lista/Lista?dostepnosc=A> (дата звернення: 22.06.2018)

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 30.10.2018

Лукьянова Л. Б. Подготовка педагогического персонала для работы со взрослыми: опыт Польши для Украины.

Представлена подготовка педагогического персонала для работы со взрослыми как важную сферу деятельности общества. Обоснована актуальность развития системы подготовки специалистов для образования взрослых, подиктованную разнообразием выполняемых профессиональных ролей с учётом требований формальной (преподаватели педагогических и андрагогических дисциплин; преподаватели узкоспециализированного профиля; специалисты-исследователи в области образования взрослых; консультанты, методисты, эксперты, организаторы, тьюторы, инспекторы; социальные работники, работники аппарата управления) и неформальной (андрагог-эксперт; андрагог-консультант; инспектор; андрагог-организатор; андрагог-агент по связям; андрагог-стимулятор; андрагог-генератор идей) составляющих системы образования взрослых. Раскрыты особенности становления и развития профессиональной подготовки андрагогов в Польше. Проанализированы и обобщены современные подходы к организации профессиональной подготовки педагогического персонала для работы со взрослыми в Польше, обоснованы современные польские тенденции, присущие этому процессу. Определены особенности этой подготовки на бакалаврских и магистерских уровнях; описано целевые и организационно-содержательные аспекты профессиональной подготовки андрагогов в университетах Польши. Уделено внимание теоретико-методологическому, законодательному и технологическому аспектам этой подготовки, направленной на формирование и развитие профессиональной компетентности андрагогов. Проанализированы учебные планы отдельных университетов, осуществляющих профессиональную подготовку педагогического персонала для работы со взрослыми, определено содержание последипломной практико-ориентированной андрагогической подготовки. Выделены позитивные идеи опыта Польши, которые целесообразно имплементировать в образовательную среду Украины.

Ключевые слова: андрагог; педагогический персонал для работы со взрослыми; профессиональная подготовка; последипломное образование; учебный план; образовательная программа

Lukyanova Larissa. Teaching Staff to Work with Adults: the Experience of Poland for Ukraine.

The article presents the training of pedagogical staff for working with adults as an important sphere of society activity. There is substantiated the necessity of the development of the system of training specialists for adult education which is dictated by the variety of their professional roles. In formal education they are teachers of pedagogical and andragogical disciplines, highly specialized profile teachers, specialists in the field of adult education, consultants, methodologists, experts, organizers, tutors, inspectors, social workers, management employees. In non-formal adult educational environment, they are andragogues - experts; andragogues-consultants; inspectors; andragogues-organizers; andragogue-communication agents, andragogues-stimulators, andragogues-idea generators). The peculiarities of formation and development of vocational training of andragogues in Poland are revealed. The modern approaches to organizing the vocational training of pedagogical staff for working with adults in Poland are analyzed and summarized; the modern Polish tendencies typical to this process are substantiated. The features of this training on the bachelor's and master's levels are determined. There is also described the target and organizational-content aspects of the vocational training of andragogues at the universities of Poland. The attention is paid to the theoretical-methodological, legislative and technological aspects of this training aimed at the formation and development of professional competence of andragogues. The curricula of several universities, which carry out vocational training of pedagogical staff for working with adults are analyzed, the content of postgraduate practice-oriented andragogical training is outlined. There are identified positive ideas of Poland's experience which should be implemented in the educational environment of Ukraine.

Key words: andragogue; pedagogical staff for working with adults; vocational training; postgraduate education; curriculum; educational program



ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ЯК ОСНОВА ПЕДАГОГІКИ ДОБРА І. А. ЗЯЗЮНА

А Розглядається педагогіка добра академіка Івана Зязюна, яка стала змістом його життя, глибоким переконанням ученого в тому, що в педагогічній дії є два рівнозначні суб'єкти Людина і Людина, які мають створювати один одному відчуття спокою, рівноваги, благополуччя, щастя. Педагогічна майстерність спрямована на розвиток гуманізму вчителя і є на межі людської культури, а культура людини знаходиться на межі гуманізму. Культура і гуманізм, які є основою педагогічної майстерності, висвітлюють красу педагогічної технології та неповторність особистості вчителя в реальному освітньому процесі.

Ключові слова: педагогічна майстерність; педагогіка добра; І. А. Зязюн; гуманізм; моральні переконання; педагогічний талант

Актуальність дослідження. Педагогіка добра І. Зязюна включає такі напрями: створення системи педагогічної освіти, що задовольняла б потреби суспільства у педагогах різних спеціальностей і кваліфікаційних рівнів, здатних виконувати основну соціальну функцію формування цілісної, всебічно розвиненої особистості, відданої інтересам української держави; глибоке реформування змісту, форм, методів підготовки педагогічних працівників усіх ланок освітньої галузі; забезпечення неперервної освіти педагогічних працівників, підвищення їхнього професійного, освітнього і загальнокультурного рівнів; вироблення стандартів педагогічної освіти, системи оцінок професійної компетентності педагогічних працівників; створення цілісної системи неперервної післядипломної освіти педагогів із урахуванням вітчизняного досвіду тенденцій розвитку світових освітніх систем; підготовка педагога, здатного забезпечити всебічний розвиток учня як особистості та найвищої цінності суспільства.

За І. Зязюном, добро-дія учителя реалізується під впливом морального мотиву, тобто безкорисливого бажання допомогти учневі у його становленні й зростанні. Водночас засоби, обрані для реалізації моральної мети, не повинні наголошувати або піддавати сумніву моральний вчинок. Він керувався правилом, що педагог повинен навчати і виховувати інших «своєю Поведінкою, своїм Статусом, своїм Знанням, своєю Людяністю, своєю Свободою, своєю Любов'ю, своїм і Щастям, своїм Талантом». Своє професійне і громадянське кредо він сформулював чітко і переконливо: «Я прошу у Бога одного – часу для Добра Людям» [5].

Аналіз сучасних педагогічних досліджень. Сучасні педагогічні дослідження спираються на класичні твори вітчизняної педагогічної думки І. Зязюна: «Педагогічна майстерність»; «Краса педагогічної дії»; «Філософія педагогічної дії»; «Педагогіка добра»; «Українська та зарубіжна культура»; «Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз» тощо. Предметом його досліджень стали праці таких видатних особистостей освіти, навчання і виховання як Я. Коменський, Р. Декарт, Ж.-Ж. Руссо, Г. Сковорода, П. Юркевич, М. Гоголь, Ф. Достоевський, В. Бехтерев, З. Фрейд, В. Короленко, Дж. Морено, А. Луначарський, А. Макаренко, Д. Узнадзе, В. Сухомлинський, Т. Новацький, О. Захаренко та ін.

Пошук у сфері людського духу і моралі універсальних способів культурного оновлення вчений розробляє і викладає у таких працях: «Філософські засади освіти: освітні і виховні парадигми, освітні технології, діалектика педагогічної дії»; «Філософія поступу і прогнозу освітньої системи»; «Філософські проблеми гуманізації і гуманітаризації освіти»; «Філософія, освітні стратегії і якість національної освіти». На особливу увагу заслуговують положення, які І. Зязюн обґрунтовує на концептуальному рівні: «Концептуальні засади теорії освіти в Україні»; «Концепція гуманізму в становленні та розвитку професійної освіти»; «Національна державна комплексна програма естетичного виховання» тощо [11].

Мета дослідження – розкрити зміст педагогіки добра Івана Андрійовича Зязюна.

Викладення основного матеріалу. Добро – категорія етики, якою позитивно оцінюють певну поведінку, явища чи події. Добро – благо, моральне, правильне, стверджувальне, позитивний початок, корисне. Бажання добра, яке б зробило людину щасливою, не є чисто гіпотетичним бажанням, це вроджена основа в самій людській природі, а природа є постійною і стабільною, знаходиться в усіх людях, в усіх місцях, в усіх часах. І. Зязюн розкриває знання наук як добро. Навіть, коли знання правильне і безпомилкове, добро знання залишається лише добром інтелекту. Знання як відображення дійсності, зміст яких (добутий людиною) не залежить від людини, називають об'єктивними. Для визначення таких знань користуються поняттям «істина». Істиною називають відповідність уявлень, висловлювань об'єктивній дійсності. Істина – це знання, що відповідає дійсності і має підтвердження цієї відповідності. Саме наука, орієнтуючись на відкриття об'єктивних (незалежних від уявлень) властивостей дійсності, ставить за мету досягнення істини [9].

Здатність людини свідомо спрямовувати свою діяльність спочатку реалізується через створення в уяві двох образів світу: об'єктивно існуючого (недосконалого) і бажаного (омріяного). Перший не збігається з уявленнями про ідеали добра, краси, істини. Другий відповідає цим ідеалам. Тотожність між ними здійснюється через поняття «правда». Правда – поняття, яким визначається відношення об'єктивної дійсності до людських ідеалів буття [2].

Добро є пов'язаним з волею людини і залежить від якості волі людини. Така інтерпретація представляє зовнішнє добро непостійним і мінливим у залежності від того чи іншого хотіння людини. Добро – це досконалість. У цю категорію входить і моральне добро людини, її моральна досконалість згідно з універсальною природою. Людина розуміє цю природню правду, що необхідно чинити добро і уникати зла [6].

За І. Зязюном, навчання має бути організоване таким чином, щоб воно формувало в учнів моральні переконання. Формування правильних моральних переконань допомагає засвоїти ідеали людської моралі, які сприяють розвитку і становленню особистості. Вчитель повинен в однаковому ступені впливати на душу і інтелект учня. На думку Івана Андрійовича, лише гармонійно розвиваючи перше і друге, можна досягти найвищої й найблагороднішої педагогіки добра, яка має такі педагогічні основи [8]:

- основне педагогічне кредо: твоє щастя у твоїх руках;
- найважливіший з психолого-педагогічних законів: чим більше почуттєвості одержує дитина в перші шкільні роки, тим необхіднішою буде потреба у самоствердженні її життєвою радістю і любов'ю від процесу навчання, від спілкування з учителем, з учнями у школі;
- найважливіша освітня закономірність: життєві досягнення учнів зумовлюватимуться напруженою працею саморозвитку власних здібностей упродовж усього життя. Особистісна ініціатива та її самореалізація – рушійний чинник життєвого поступу Людини;
- учитель – основоположна сила соціального відтворення, економічного, політичного. Без нього унеможлиблюється соціальний поступ, будь-які досягнення держави і народу. Він є безпосередньо продуктивною силою. Так виявляє себе педагогічний талант;
- учитель має бути вчителем протягом усього життя;
- Молодість естетичними позитивними почуттями швидко катарсизує душу від негативізмів і врівноважує її із середовищем.
- безталанних педагогів немає. Не подобається педагог за певними якостями – вчись у нього не повторювати його помилки. Працюй постійно над собою – це чи найважливіша ознака таланту, а отже, педагогічних досягнень. Посередній викладач чи нижче від посереднього рівня завжди недопрацьовує і через це не досягає вершин майстерності, а отже, і впливу на психологію суб'єктів навчання;
- догматика навчання знаннєвого цілеспрямування обмежує свободу людини, не дає їй можливості самореалізуватися творчо, індивідуально, неповторно, ненав'язливо, суб'єктивно;
- навчити своєю Поведінкою, своїм Статусом, своїми Знаннями, своєю Людяністю, своєю Свободою, своєю Любов'ю, своїм Щастям, своїм Талантом.

Педагогіка добра – це справжня гармонія взаємин учителя і учня в єдиному пориванні цілеспрямованих до пізнання істини [12].

Освіту, І. Зязюном розглядає, і як педагогічне явище, і як одну із найважливіших підсистем суспільства. Як історично-

ко-культурний феномен, як сутнісна характеристика етносу, освіта є процесом й умовою розвитку духовних начал народу і кожного індивіда. Будучи, як правило, національною за змістом, її метою є виховання людини як суб'єкта культурно-історичного процесу, який відображає в собі історичний розум, культуру людства і відчуває свою відповідальність перед майбутнім, яке залежить від його поведінки сьогодні [9].

Учений обґрунтовує думку, згідно з якою самореалізація в освітній системі має чіткі психологічно зорієнтовані методичні моделі, що ґрунтуються на розробках зарубіжних і вітчизняних дослідників.

Вільна модель. Учень за допомогою вчителя сам визначає інтенсивність і пролонгованість у часі навчальних занять, вільно планує час, самостійно обирає засоби учіння.

Особистісна модель. Психологічна мета – дати загальний розвиток учням, у тому числі пізнавальний, емоційно-вольовий, моральний і естетичний. Учіння відбувається на високому рівні складності, проте, при цьому створюються умови для формування на уроці атмосфери довірливості, варіативності освітнього процесу з урахуванням індивідуальних особливостей до навчання.

Розвивальна модель. Націлена на перебудову навчальної діяльності учня для забезпечення теоретичного мислення, рефлексії, самостійності у вирішенні різних навчальних завдань.

Активізуюча модель. Спрямована на підвищення рівня пізнавальної активності учнів за рахунок включення в освітній процес проблемних ситуацій, опори на пізнавальні потреби та естетичні почуття.

Формувальна модель. Вплив на розумовий розвиток учня означає здійснення цілеспрямованого управління процесом засвоєння знань і вмінь.

Інноваційні процеси, що відбуваються в освіті, наголошують І. Зязюном, потребують інтелектуальної, емоційної і вольової взаємодії. Розвиток і узгодженість цих компонентів значною мірою визначають ефективність освітніх процесів. Важливо також, щоб ураховувалися інтелектуальна компетентність, ініціатива, творчість, саморегуляція, унікальність розумового розвитку суб'єктів освітнього процесу.

Досліджуючи сутність і зміст освітніх технологій, І. Зязюном зазначає, що вони «беруть на себе» загальну стратегію розвитку єдиного державного освітнього простору. До основних їхніх функцій учений відносить прогностичну, проективну, оскільки технології безпосередньо пов'язані з плануванням безпосередніх цілей і результатів, основних етапів, способів і організаційних форм освітнього і виховного процесів, спрямованих на підготовку висококваліфікованих кадрів. Оскільки технологічний процес, на думку вченого, завжди передбачає певну послідовність операцій з використанням необхідних засобів і умов і з цього погляду є мистецтвом, то він органічно пов'язаний із педагогічною майстерністю [4].

За І. Зязюном, педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексив-

ній основі. Він підкреслює, що майстерність – це найвищий вияв активності особистості вчителя в професійній діяльності, активності, що базується на гуманізмі і розкривається в доцільному використанні методів і засобів педагогічної взаємодії у кожній конкретній ситуації навчання і виховання. Педагогічна майстерність – це вияв педагогом свого «Я» у професії, це самореалізація вчителя у педагогічній діяльності, що забезпечує саморозвиток особистості учня. Вона знаходить свій вияв у педагогічній техніці вчителя, його мовленні, мистецькій дії, організації педагогічної взаємодії тощо. Значне місце у системі педагогічної майстерності посідає діалоговий характер спілкування вчителя з учнями [13].

У 80-х роках ХХ століття у межах комплексної цільової програми «Вчитель», започаткованої у Полтавському державному педагогічному інституті ректором І. А. Зязюном, сформувалися інноваційні науково-практичні засади особистісно зорієнтованої професійної підготовки майбутнього вчителя, було розроблено програму розвитку педагогічної майстерності фахівця. Відтоді і стартувало вивчення базової дисципліни «Основи педагогічної майстерності». Автор теорії педагогічної майстерності, майстер педагогічної дії І. Зязюн, започаткувавши означений курс, забезпечив підготовку висококваліфікованих фахівців нової генерації, чим випередив історичний розвиток освіти України. Заснування оригінального концептуального підходу до навчання майбутніх учителів основам педагогічної майстерності, запровадження однойменного курсу, створення його навчально-методичного забезпечення та новаторські ідеї розробників знайшли широкий відгук в освітянському середовищі, сприяли активізації наукових досліджень різноманітних аспектів високопродуктивної праці педагога – творчості, культури, компетентності, професіоналізму тощо та створенню мережі аналогічних кафедр, центрів, лабораторій, результати діяльності яких знайшли відображення у численних публікаціях, захищених дисертаціях, матеріалах науково-методичних форумів і конференцій, заклавши фундаментальне підґрунтя розбудови багатьох нових перспективних векторів теорії і методики професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів і створення їхнього педагогічного забезпечення – підручників, посібників, методичних розробок. Отже, унікальний за своїм людино-, дитино- і професійно-центрованим змістом, особистісно зорієнтованими технологіями опанування студентами курс основ педагогічної майстерності, за нашим глибоким переконанням, є центральним, системотвірним чинником у сучасному змісті підготовки вчителя в педагогічному університеті, особливо в Полтавському, який визнаний опорним закладом освіти для кафедр такого типу всієї України.

Курс «Основи педагогічної майстерності» відповідає таким положенням Концепції нової української школи: спрямований на реалізацію головного положення Концепції – підготовку вчителя, вмотивованого до ефективної педагогічної діяльності та конкурентоспроможного на ринку освітніх послуг. Курс компенсує такі зазначені у Концепції

негативні тенденції, як зниження соціального престижу професії вчителя, слабка фахова підготовка абітурієнтів тощо; зміст курсу фокусується на розробленні, обґрунтуванні та втіленні моделі професійної підготовки вчителя Нової української школи на засадах партнерства, оскільки передбачає особистісно зорієнтовані форми роботи на заняттях, формування емпатії, рефлексії, почуття «ми»; особистісно зорієнтований і компетентнісний підходи до управління освітнім процесом, сприяння усвідомленню нової ролі вчителя, що запроваджується на заняттях з курсу, дають можливість відчути себе у професії як коуч, фасилітатор, тьютор, модератор в індивідуальній освітній траєкторії дитини.

У межах дисципліни формуються такі програмні компетентності: усвідомлення призначення вчителя в розвитку суспільства і його місії у становленні особистості школяра; усвідомлення основних характеристик педагогічної майстерності, здатність здійснювати аналіз майстерності вчителя; знання основних видів словесного сугестивного впливу, їхньої ролі у педагогічній взаємодії; володіння прийомами діалогізації педагогічного монологу; знання прийомів організації взаємодії на завершальному етапі уроку і вміння логічно й емоційно виправдано завершити взаємодію на уроці; моделювання педагогічних ситуацій, різні форми мікророзкладання створюють квазіпрофесійне освітнє середовище, яке формує внутрішню мотивацію, потребу в удосконаленні знань і вмінь, особистісно-професійному розвитку і стимулює студентів презентувати власні досягнення; дисципліна спрямована на неперервний професійний розвиток, що передбачає лонгитюдний процес навчання та удосконалення професійних компетентностей майбутніх фахівців.

Головними труднощами викладання курсу «Основи педагогічної майстерності» є: обмеженість обсягу годин на аудиторну роботу, необхідну для формування практичних компетентностей майбутнього вчителя; велика наповнюваність академічних груп не дозволяє індивідуалізувати роботу зі студентами, що зумовлює необхідність заміни практичних занять на лабораторні і відповідний поділ груп на підгрупи.

Порівняльний аналіз програми курсу «Основи педагогічної майстерності» з програмами інших психолого-педагогічних дисциплін засвідчує: курс педагогічної майстерності має оригінальний предмет, виконує специфічні завдання та формує унікальні професійні компетентності, характер яких відповідає головним вимогам Концепції нової української школи; структура, тематичне наповнення та зміст курсу «Основи педагогічної майстерності» не дублює матеріалів курсів «Педагогіка», «Психологія» та інших дисциплін; за своєю практичною спрямованістю, особистісно- і студентоцентричною сутністю курс «Основи педагогічної майстерності» виконує інтегруючу функцію щодо інших дисциплін психолого-педагогічного циклу, забезпечуючи цілісність і неперервність підготовки майбутнього вчителя Нової української школи [1].

Мета навчальної дисципліни: усвідомлення сутності педагогічної майстерності й стимулювання потреби професійного саморозвитку майбутнього вчителя в її досягненні. Завданнями навчальної дисципліни є: навчитися розпізнавати, розуміти і правильно оцінювати найсуттєвіші характеристики педагогічної діяльності в контексті вимог концепції Нової української школи; вміти орієнтуватися у критеріях, які розкривають рівень майстерності вчителя; освоїти шляхи організації педагогічної взаємодії на засадах гуманності, толерантності, полісуб'єктності, ненасилля, що стало провідною ідеєю освітньої ідеології педагогіки XXI століття; аналізувати педагогічні ситуації, спираючись на теоретичні засади професійної педагогічної взаємодії; професійно грамотно конструювати і реалізувати педагогічну взаємодію (під час розповіді, бесіди, фрагменту уроку), обираючи доцільні засоби для її ефективності; орієнтуватися у системі вправ для професійного зростання; володіти технікою управління своїм психічним станом і прийомами налагодження контакту у педагогічній взаємодії; усвідомити необхідність об'єктивного самоаналізу, самоконтролю, самовиховання, постійної праці над своєю професійною майстерністю вже в процесі навчання в університеті.

Отже, у межах дисципліни формуються такі програмні компетентності:

– *загальні:* вміння гідної самопрезентації, здатність управляти своїм зовнішнім виглядом, доцільно використовуючи невербальні засоби у спілкуванні; володіння системою вправ для вдосконалення техніки мовлення; розуміння сутності професійного педагогічного спілкування як діалогу і вміння реалізувати критерії діалогічної взаємодії; усвідомлення сутності психолого-педагогічних вимог до переконування; усвідомлення сутності і професійних особливостей уваги та уяви вчителя, шляхів їхнього розвитку;

– *фахові:* усвідомлення призначення вчителя в розвитку суспільства і місії в становленні особистості школяра; засвоєння основних характеристик педагогічної майстерності, здатність здійснювати аналіз майстерності вчителя; знання основних видів словесного сугестивного впливу, їхньої ролі у педагогічній взаємодії; оволодіння прийомами діалогізації педагогічного монологу; опанування прийомів організації взаємодії на завершальному етапі уроку і вміння логічно й емоційно виправдано завершити взаємодію на уроці.

Результатами вивчення дисципліни є здатність: описувати структуру й визначати сутність компонентів педагогічної майстерності (гуманістична спрямованість, професійна компетентність, педагогічні здібності, педагогічна техніка); аналізувати й усвідомлювати призначення вчителя в розвитку суспільства і його місію у становленні особистості школяра; демонструвати вміння гідної самопрезентації, доцільно використовуючи комплекс засобів зовнішньої виразності у спілкуванні; застосувати засоби виразності мовлення, створювати образні бачення в педагогічній розповіді; демонструвати вміння долати бар'єри у спілкуванні, забезпечувати єдність співрозмовників, знаходячи

спільне поле інтересів, формуючи почуття «ми»; аргументувати доцільність використання різних стилів, моделей, позицій у спілкуванні; розробляти творчий задум уроку, продемонструвати володіння технікою взаємодії на початковому етапі уроку, прийомами діалогізації педагогічного монологу, активного слухання, етичного захисту у спілкуванні, володіння технікою «Я – висловлювання»; аналізувати й застосовувати педагогічний потенціал навчального матеріалу з позиції потреб та інтересів учнів, забезпечуючи стимулювання їхньої пізнавальної активності. Навчальна дисципліна є обов'язковою. Кількість кредитів ЄКТС – 3. Загальна кількість годин – 90. Кількість змістових модулів – 2: «Майстерність управління собою в педагогічній взаємодії»; «Майстерність педагогічної взаємодії».

На даний час програма навчальної дисципліни «Основи педагогічної майстерності» розроблена для підготовки здобувачів освітнього ступеня бакалавр за різними спеціальностями напряму підготовки 014 «Середня освіта».

I. Зязюн акцентує, що для вчителя доцільно включити наступні групи знань і вмінь: *спеціально-теоретичні* – знання про методи і наукові принципи наукового пізнання у галузі – детермінізм, причинність, системність, історизм; уміння конкретизувати теоретичні ідеї, вміння доводити правильність чи хибність наукових теорій, урахування необхідності плюралізму думок; *спеціально-методичні* – вміння виділяти наукову проблему і бачити у ній суперечності; вміння формулювати завдання дослідження і розробляти план пошуку, висувати гіпотезу; знання методики організації роботи з учнями; *спеціально-технологічні* – вміння використовувати інформацію з методології знань в освітньому процесі, конструювати ідеальні й матеріальні моделі і користуватися ними, застосовувати відповідні методи наукового дослідження в освітньому процесі, в ході педагогічної практики.

Таким чином, педагогічне мислення і педагогічна дія, спрямовані на розвиток особистості, набирають вартості тоді, вважає I. Зязюн, коли вони у своїй основі є гуманістичними. Отже, необхідна побудова цілісного процесу набування знань, адекватних життю, побудова органічного комплексу гуманітарно-соціально-історичних, природничонаукових і художніх дисциплін, об'єднаних єдністю гуманістичних смислів і духовно-моральних цілей [11].

Висновки. Освіта – культуровідповідна система, що відображає, такі фундаментальні властивості культури, як єдність у її багатогранності як універсуму, культури як цілісності [3].

Педагогічна майстерність спрямована на розвиток гуманізму вчителя і є на межі людської культури, а культура людини знаходиться на межі гуманізму. Культура і гуманізм, які є основою педагогічної майстерності висвітлюють красу, неповторність особистості вчителя в реальному освітньому процесі.

Шукаючи істину, I. Зязюн розглядає проблему педагогіки добра в її духовному, морально-естетичному вимірах. Цю ідею він обґрунтовує на засадах діалектичного розвитку,

взаємозв'язку людини з усім навколишнім світом, своїм власним «Я», своїм призначенням.

Відданість освіті – ознака таланта Івана Андрійовича Зязюна. Кожній людині притаманне об'єднуюче вихідне начало – людська спільнота, у якій людина формується, розвивається, досягає вершин творчої зрілості. І. Зязюн дотримувався духовного заповіту А. Макаренка: «У людини має бути єдина професія – вона повинна бути великою і справжньою людиною». Я прошу у Бога одного – часу для Добра Людям... Я робив і продовжую робити Добро – моє основне і єдине багатство на цій грішній і жорсткій Землі [5].

Список використаних джерел

- Гриньова М. В., Пивовар Н. М. Сучасний стан розвитку навчальної дисципліни «Основи педагогічної майстерності». Наукова школа академіка Івана Зязюна у працях його соратників та учнів: матеріали IV Міжн. наук.-практ. конфер. Харків: НТУ «ХПІ», 2018. С. 221–225.
- Зязюн І. А. Безсвідоме і творча інтуїція. *Професійна освіта: педагогіка і психологія*: укр.-польськ. журнал за ред. І. Зязюна, Т. Левовицького, Н. Нічкало, І. Вільш. Чехонстова – Київ: Вид-во Вищої Педагогічної Школи у Чехонстові, 2003. Вип. 4. С. 121–135.
- Зязюн І. А. Концептуальні засади теорії освіти в Україні. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2000. № 1. С. 11–24.
- Зязюн І. А. Технологізація освіти як історична неперервність. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*: наук.-метод. журнал. 2001. №1. С. 73–85.
- Зязюн І. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посіб. Київ: МАУП, 2000. 312 с.
- Зязюн І. А. Естетичний досвід особи: формування і сфери вияву. Київ: Вища школа, 1976. 174 с.
- Зязюн І. А. Естетичні регулятиви педагогічної майстерності. *Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей*: зб. матеріалів VII педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О. П. Рудницької / [за заг. ред. О. М. Отич]. Чернівці: Зелена Буковина, 2010. С. 17–23.
- Зязюн І. А. Людина в контексті гуманітарної філософії. *Професійна освіта: педагогіка і психологія*: укр.-польськ. журнал за ред. І. Зязюна, Т. Левовицького, Н. Нічкало, І. Вільш. Ченстохова – Київ: Вид-во Вищої Педагогічної школи у Ченстохові, 1999. Вип. № 1. С. 323–333.
- Зязюн І. А. Освітні парадигми в контексті філософських ідей. *Професійна освіта: педагогіка і психологія*: укр.-польськ. журнал за ред. І. Зязюна, Т. Левовицького, Н. Нічкало, І. Вільш. Ченстохова – Київ: Вид-во Вищої Педагогічної школи у Ченстохові, 2003. Вип. № 5. С. 213–226.
- Зязюн І. А. Роль підсвідомості у розвитку особистості. *Професійна освіта: педагогіка і психологія*: укр.-польськ. журнал. За ред. І. Зязюна, Т. Левовицького, Н. Нічкало, І. Вільш. Київ – Ченстохова: Вид-во ЗАТ «Віпол» ДК № 15, 2000. Вип. 2. С. 183–215.
- Концепція гуманізму в становленні та розвитку професійної освіти. Матеріали Міжн. наук.-практ. конференції 1–2 жовтня 1997 р. / І. А. Зязюн (ред.); Ін-т пед. і психолог. Професійної освіти. О.: Істро-Принт, 1998. 212 с.
- Лещенко М. П. Ідеали педагогіки добра в життєвих реаліях Івана Зязюна. *Рідна школа*. 2001. №8. С. 49–51.
- Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна. Київ: Вища школа, 1997. 349 с.
- Сухомлинський В. О. Будьте доброзичливими. *Сто порад учителям*. Вибр. твори у 5-ти т. Т. 2. Київ: Рад. школа, 1976. 670 с.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 13.10.2018

Гриньова М. В. Педагогическое мастерство учителя как основа педагогики добра А. И. Зязюна.

Рассматривается педагогика добра академика Ивана Зязюна, которая стала смыслом его жизни, глубоким убеждением учёного в том, что в педагогическом воздействии есть два равнозначных субъекта Человек и Человек, которые должны создавать друг другу ощущение покоя, равновесия, благополучия, счастья. Педагогическое мастерство направлено на развитие гуманизма учителя и находится на грани человеческой культуры, а культура человека находится на грани гуманизма. Культура и гуманизм, которые являются основой педагогического мастерства, освещают красоту педагогической технологии и неповторимость личности учителя в реальном образовательном процессе.

Ключевые слова: педагогическое мастерство; педагогика добра; И. А. Зязюн; гуманизм; нравственные убеждения; педагогический талант

Grynova Maryna. Pedagogical Teacher's Mastery as the Basis of I. A. Ziaziun Pedagogy of Good.

The paper is about pedagogy of the good of academician Ivan Ziaziun, which became the essence of his life. Scientist believed that there are two equivalent entities in the pedagogical action: Person and Person, those should create a sense of calm, balance, well-being happiness for one another. Pedagogical mastery is directed at the development of the teacher's humanism and is on the verge of human culture, and human culture is on the edge of humanism. Culture and humanism, which are the basis of pedagogical mastery, show the beauty of pedagogical technology and the uniqueness of a teacher's personality in a real educational process.

Key words: pedagogical skill; pedagogy of good; I. A. Ziaziun; humanism; moral values; pedagogical talent



УДК 378.046-021.68:374.7

Зелюк В. В.Білик Н. І.ORCID iD <http://orcid.org/0000-0001-6359-9936>ORCID iD <http://orcid.org/0000-0003-2344-5347>

ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ

А Досліджено стан розробленості в науково-педагогічних дослідженнях України андрагогічної проблеми навчання дорослих у закладах післядипломної педагогічної освіти. Розкрито вагомість існування чинних закладів, особливості навчання слухачів курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників, організації освітнього процесу з ними, проблеми їхнього навчання, необхідності підготовки викладачів до роботи з ними. Представлено інтегровану форму підвищення кваліфікації педагогічних працівників – курси як пролонгована ділова гра «Розвиток творчого потенціалу особистості вчителя-дослідника». Це свого роду персоналтехнологія розвитку творчого потенціалу вчителя-дослідника, яка будується на колективній діяльності викладацької команди та слухачів курсів у міжестабліційний період за доігровим, конструктивним, тренувально-ігровим, післяігровим етапами і відповідними компонентами (цільовим, змістовим, організаційно-процесуальним, контрольно-розвивальним і результативним).

Ключові слова: післядипломна педагогічна освіта; інноваційний підхід; курси як пролонгована ділова гра; творчий потенціал; міжестабліційний період; слухачі курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників

Актуальність проблеми. На сучасному етапі модернізації системи післядипломної педагогічної освіти (ППО) існуюча практика навчання дорослих у чинній системі не забезпечує соціально-економічної стабільності та перспектив розвитку суспільства в цілому й особистості фахівця зокрема. Останнє зумовлює потребу пошуку нових підходів до організації навчання в чинній системі, а також їх теоретичного осмислення та обґрунтування. Особливої інтенсивності набули дослідження на початку XXI століття, вочевидь, у зв'язку з кризою післядипломної педагогічної освіти.

Проблема ППО постала в останні десятиліття під впливом докорінних змін, які відбулися в суспільстві та в самому соціальному статусі освіти як в Україні, так і за її межами. У публікаціях дедалі більше розкриваються важливі проблеми та колізії навчання дорослих у системі ППО.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Серед найвідоміших теорій навчання дорослих є андрагогіка і самокероване навчання, що домінують у реальному світі практики. Проте на цей час теорія самокерованого навчання, як установив Р. Броккет, перебуває в стані переоцінки. Провідне місце в тематиці новітніх досліджень освіти для дорослих посідає теорія трансформативного навчання Дж. Мезіроу, що відкриває нові горизонти освіти. А із суспільного горизонту доби пізнього Модерну лунає імператив П. Слотердайка «Ти мусиш змінити своє життя!», який можна вважати заклик до формування нового «порядку денного» в дискурсі післядипломної освіти.

Ураховуючи погляди теоретиків і практиків щодо місії закладів післядипломної педагогічної освіти, визначення концептуальних основ нової якості навчання дорослих у системі підвищення кваліфікації, підготовки керівних кадрів освіти до управлінської діяльності в нових умовах, теоретичного осмислення європейського виміру та компетентнісного підходу в педагогічній освіті вітчизняних дослідників М. Артюшиної, В. Базелюка, М. Згуровського, А. Зубка, Н. Клясен, О. Ляшенка, С. Ніколаєнка, В. Олійника, Н. Протасової, Л. Пуховської, О. Снісаренко, Л. Сніцар, Т. Сорочан та ін., констатуємо, що як у вітчизняних, так і в зарубіжних дослідників немає єдиної теорії або моделі навчання для дорослих у післядипломній педагогічній освіті.

Однак питання становлення й розвитку освіти дорослих глибоко вивчали (А. Даринський, С. Вершловський, С. Коваленко, Л. Лук'янова, О. Огієнко, Л. Сігаєва) та ін., підвищення кваліфікації педагогів (В. Бондар, М. Красовицький, А. Кузьмінський, Ю. Кулюткін, М. Кухарева, В. Онушкін, О. Тонконога, П. Худоминський, Т. Шамова) та ін. Останнім часом у педагогічній і методологічній літературі висвітлюються питання інноваційного розвитку в освіті, інноваційних освітніх технологій організації роботи з педагогами в закладах післядипломної педагогічної освіти, інноваційних моделей організації курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників (Н. Білик, Л. Ващенко, Г. Вознюк, Л. Гаєвська, В. Гравіт, І. Драч, Л. Даниленко, І. Жорова, В. Курило, Л. Ляхощька, В. Маслов, М. Романенко, В. Шепотько, А. Чміль та ін.); становлення вчителя як суб'єкта інноваційного освітнього процесу (О. Козлова, Н. Клокар та ін.).

Натомість недостатнім є вивчення проблеми застосування нових підходів до навчання дорослих у післядипломній педагогічній освіті.

Викладення основного матеріалу. Нині можна констатувати наступну тенденцію: стан справ в освіті вже такий, що відчувається дефіцит справжніх майстрів, знижується професійний потенціал викладачів – працівників системи післядипломної освіти, – їхня мотивація. На жаль, конкурс «Учитель року», який щороку проводить Міністерство освіти і науки України за різними номінаціями, не забезпечує значних та якісних змін в освіті й проблему педагогічних кадрів загалом не вирішує.

Система післядипломної педагогічної освіти в Україні перебуває на такому етапі свого функціонування, коли ми ще продовжуємо розв'язувати наявні проблеми неадекватними, застарілими методами.

На наш погляд, з одного боку існує невідповідність між швидко змінюваним соціально-педагогічним контекстом України й відповідно потребою керівників шкіл в оволодінні теорією управління закладом освіти, а з іншого – недостатньою впорядкованістю змісту організаційних форм і нових технологій підвищення кваліфікації.

Одночасно не вивчені можливості міжтестастійного періоду в ППО. Йдеться про те, що проходження курсів педагогом один раз на 5 років протягом двох-трьох тижнів в умовах стрімких змін у системі освіти не може вирішити проблему розвитку його професіоналізму, педагогічної майстерності, а лише забезпечує мінімальну можливість підтримання фахового рівня.

Погоджуємося з В. Довбнею, що «симфонія післядипломної педагогічної освіти» – це надзвичайно багатий матеріал для роздумів, для розуміння ситуації освітніх трансформацій як індикатора і каталізатора суспільних змін. Інститут післядипломної педагогічної освіти – дуже складна амальгама педагогічних, соціологічних, філософських і психологічних аспектів навчальної діяльності, перетворення образів дійсності в умовах нових комунікативно-освітніх практик. Співпрацюючи із учителем упродовж

десятиліть, ми бачимо, що чи не найменш підготовленим до подолання маніфестацій «відчуження» в навчальній діяльності є саме вчитель. Неперервна післядипломна педагогічна освіта має стати нагальною потребою вчителя – психологічно налаштованого до інноваційного типу діяльності. Розв'язання проблеми формування вчителя нового типу для нової України, який сам спроможний навчатися протягом усього життя, дасть змогу повернути в суспільстві повагу до вчителя [2, с. 177].

Освітній компас указує, що нам потрібно подолати інерційний сценарій, не чекаючи поки кадровий педагогічний ресурс вичерпається. Адже йдеться не лише про формування вчителя, йдеться радше про народження учня як людини, що буде вирішувати проблеми XXI століття [6].

Серед чинників створення дієвих механізмів вирішення протиріч, закладених у системі післядипломної освіти, є добровільні науково-педагогічні об'єднання. Таким механізмом є Консорціум закладів післядипломної освіти, керівництво якого, на нашу думку, готове до корінного реформування відповідного сегменту освіти на засадах сучасних підходів і технологій.

Розуміння ППО як «навчити вчитися вчителя» має більш ніж півстолітню історію, а виняткова роль неперервної освіти в житті сучасної людини достатньо повно й розмаїто висвітлена в науково-дослідницькій літературі. Щоправда питання, пов'язані із заохоченням креативності та розвитком інноваційності в системі післядипломної освіти, залишаються недостатньо осмисленими.

На думку Л. Лук'янової, дорослість пов'язують не стільки з віком людини, скільки із соціально-психологічними чинниками, які усвідомлює сама людина й визнає суспільство [4, с. 73].

Учені, які досліджують проблеми освіти дорослих, виділяють низку їх особливостей, які становлять підґрунтя побудови освітнього процесу у відповідних закладах освіти та регламентовані базовими принципами андрагогіки (табл. 1):

Таблиця 1

Особливості освіти дорослих

Особливості освіти дорослих	Зміст
Цілеспрямованість	Дорослі, як правило, знають з якою метою розпочали навчання.
Обґрунтування потреби навчання	Доросла аудиторія уважно вибирає ту чи іншу інформацію, завжди ставить перед собою запитання: «А навіщо це нам потрібно?».
Наявність досвіду та використання його в навчальному процесі	Наявність у дорослого життєвого досвіду.
Практична спрямованість.	Дорослий відчуває користь від навчання, поки воно безпосередньо пов'язано з його роботою.

Враховуючи зазначене вище, В. Пуцов конкретизує вигоди до організації процесу, залежно від особливостей навчання дорослих [8, с. 49–51]: мотивація тих, хто навчається; оптимізація типу навчання; чітке обґрунтування необхідності навчання; практична спрямованість навчального процесу; використання у навчальному процесі педагогічних ситуацій, близьких до життєвого досвіду слу-

хачів; урахування педагогічного досвіду тих, хто навчається; опора на власний досвід і (досвід слухачів); створення максимально комфортних умов під час навчання; використання інтерактивного навчання під час організації навчально-виховного процесу; налаштування слухачів на самооцінку власної діяльності; залучення дорослих учнів до планування та організації навчально-виховного про-

цесу; формування здатності до самоуправління в педагогічній діяльності; використання отриманої інформації в практичну діяльність слухача; врахування потреб слухачів; забезпечити індивідуалізацію навчання з посиленням акценту на самонавчання.

У контексті свого дослідження Н. Сидорчук, О. Орлова стверджують, що основною метою освіти дорослих на рівні суспільства є формування соціально активної та адаптованої до життя особистості; на рівні економіки – підготовка компетентного, ефективного працівника; а на рівні окремої особистості – самовдосконалення, що фактично підтверджує основну мету навчального пошуку [9].

Розглядаючи післядипломну освіту як могутній чинник поглиблення професійного досвіду, взаємозбагачення спеціаліста новими перспективними знаннями, нескінченного творчого пошуку, порівняно з базовою професійною, В. Олійник визначає її певні переваги, а саме: вона є менш інерційною і здатна реагувати на швидкі соціально-економічні та техніко-технологічні умови; має, як правило, безпосередній двосторонній зв'язок із практикою, що дає змогу швидше отримати освітній результат; контингент, що навчається, здатний критично оцінювати пропонувані інновації і може безпосередньо брати участь у їх апробації, розвитку і реалізації. Таким чином, система післядипломної освіти має свої особливості, зокрема вона орієнтована на ринок освітніх послуг і створює конкурентне освітнє середовище» [7, с. 26].

Отже, необхідно створювати андрагогічне середовище шляхом дотримання низки провідних орієнтирів: утвердження позиції кожного педагога як рівноправного учасника освітнього процесу, що сприяє виникненню неформального, доброзичливого мікроклімату, співробітництва між педагогами; забезпечення повноцінної життєтворчості особистості, яка сприяє максимальному саморозкриттю можливостей індивідуального розвитку педагога, стимулює його внутрішні сили до творчого зростання і самовдосконалення; культивування діалогічної форми суб'єкт-суб'єктної взаємодії на основі особистісного спілкування, що спонукає до взаєморозуміння, співпереживання, вільного обміну думками; прояв кожним педагогом активної життєвої позиції, позитивного суб'єктного досвіду, самовизначення, творчості, «комунікації як кооперації», установки на іншого; створення ситуації успіху, захищеності, підтримки, позитивних емоційних переживань.

Таким чином, у навчанні на андрагогічних засадах на перший план висувається проблема організації освітнього процесу в системі ППО шляхом створення умов для самовизначення, смореалізації кожного педагога як конкурентоспроможного фахівця. Отже, основною вимогою до організації навчання на андрагогічних засадах у системі ППО є створення гуманного соціокультурного середовища для самовираження, самоактуалізації, самоствердження та самореалізації кожного педагогічного працівника, повноцінного професійного розвитку становлення його індивідуальності.

Отже, модернізація системи освіти України спрямовує увагу педагогічної громадськості на неперервне професійне самовдосконалення. Система ППО є важливою і невід'ємним складником неперервної освіти. Її метою є забезпечення поглиблення, розширення й оновлення професійних компетентностей фахівців.

За І. Трубавіною, освіта дорослих – проблема андрагогічна, що актуальна в контексті нових вимог до атестації закладів освіти, підвищення їхньої якості. Проблема навчання дорослих полягає в тому, що викладачі закладів вищої освіти не готові навчати дорослих у групах, де вік слухачів варіюється від 21 до 70 років, а пізнавальні процеси слухачів різняться за швидкістю і розвитком. У них різний стан здоров'я, сімейний і матеріальний стан, різний життєвий і пізнавальний досвід, різна перша вища освіта за фахом: технічна, гуманітарна, біологічна, політична. У всіх слухачів є досвід навчання в першому закладі вищої освіти, як правило, на денному відділенні, висока мотивація отримати диплом, реально оволодіти спеціальністю, за якою вже працюють [10, с. 133].

Сьогодні вимагає від закладів ППО серйозних кроків щодо реформування та оновлення змісту освіти, застосування нових педагогічних підходів до регіональної освітньої системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Нова соціокультурна функція закладів ППО як центрів розвитку освітніх практик вимагає докорінної перебудови структури і змісту роботи їх кафедр, діяльність яких спрямовується на забезпечення педагогічної дії, озброєння вчителів засобами методологічної діяльності, на розвиток проектно-культури педагогів. Ця функція може бути реалізована за рахунок:

- адаптації і поширення досвіду альтернативної педагогіки;
- аналізу і розробки актуальних і перспективних проблем реформування освіти (підтримка і моніторинг перспективних досліджень та експериментів, допомога у реалізації практичних педагогічних ініціатив);
- навчання авторів інноваційних освітніх проектів;
- колективно-ігрових і тренінгових способів підвищення кваліфікації вчителів;
- розгортання в закладах ППО випереджувальних стратегічних розробок із проблем змісту і методів освіти нового типу [5, с. 33].

Також важливим напрямом модернізації педагогічної освіти стає поширення дистанційних форм навчання та підвищення кваліфікації вчителів із застосуванням сучасних інформаційних технологій. Це полегшує доступ педагогів до освітніх послуг, що надаються педагогічними закладами вищої освіти та закладами ППО, дозволяє зекономити значну частину коштів.

Важливо сформувати новий тип навчання слухача закладу ППО, що відповідатиме двом вимогам: навчання повинно бути проектно-діяльнісним, а також інноваційно-рефлексивним.

Нові підходи до змісту розвитку акмеологічної, креативної культури вчителя вимагають пошуку адекватних інноваційних методів і технологій підвищення його кваліфікації. Якщо у традиційному освітньому процесі слухач – пасивний реципієнт знань, то в проектно-рефлексивному, діяльнійсному він – суб'єкт різноманітної навчальної активності.

Провідне місце в активному навчанні належить організаційно-діяльнійсним іграм, найрізноманітнішим тренінгам, беручи участь у яких педагогічні працівники не просто розмовляють, але й діють, рефлексують свої дії, реалізують розроблені проекти. Діяльнійсно-рефлексивне навчання як засіб підвищення професійної компетентності знаходить свою оптимальну організаційну форму у модульній організації освітнього процесу, що передбачає застосування активних методів групового навчання.

На наш погляд, не можливо дати педагогічним працівникам необхідну інформацію за 108 год., не оновлюючи її протягом 5 років (від атестації до атестації).

Ми пропонуємо до вашого розгляду інтегровану форму курсової підготовки у вигляді пролонгованої (довготривалої) ділової гри – курси-ПДГ (курси як пролонгована ділова гра), які можна проводити для вчителів гуманітарних, природничих, фізико-математичних предметів, керівників ЗЗСО. Це щорічне проходження (3 рази по 36 год. – 108 год.) Свідоцтво про підвищення кваліфікації слухачі отримують після проходження курсів.

Мета інтегрованих курсів-ПДГ: персонологічна зацікавленість слухача курсів підвищити свою педагогічну майстерність під час їх проходження; спрямувати освітній процес на розвиток та саморозвиток творчого потенціалу вчителя (чи зуміє він, знаючи свій кваліфікований рівень, зробити стрибок у переосмисленні себе як творчої особистості).

Визначальна мета – професійна підготовка за науково-педагогічним спрямуванням учителя-дослідника.

Завдання: через інтеграцію філософії, менеджменту, педагогіки та психології ознайомити з досягненнями вчених, педагогів-практиків про «педагогічну творчість» і «творчий потенціал»; з актуальними педагогічними технологіями та, головне, сприяти розвитку професіоналізму, здобуттю знань організації науково-дослідної роботи та підвищити рівень його загальної культури.

Головна проблема курсів: «Розвиток творчого потенціалу особистості вчителя-дослідника».

Як бачимо, важливим поняттям організації та проведення відповідних курсів є планування ігрових етапів (доігровим, конструктивним, тренувально-ігровим, післяігровим) і відповідними компонентами (цільовим, змістовим, організаційно-процесуальним, контрольним-розвивальним і результативним) освітнього процесу в системі ППО.

Характеристика змістово-процесуальної сутності даних етапів:

Доігровий (підготовчий) – мотиваційно-цільовий компонент. Для успішного забезпечення високої якості ППО

необхідно використати мотиваційний механізм зацікавленості всіх учасників освітнього процесу, який допомагає розглянути чинники підвищення і зникнення мотивації навчання, що істотно впливає на ефективність різноманітних видів освітнього процесу, визначає якість кінцевого результату, а також ті чинники, які кардинально впливають на людину як суб'єкта. Процесуальною сутністю цього етапу є вивчення і формування викладачами мотивації навчання у слухачів курсів:

1. Визначити й уточнити соціальне замовлення, ті вимоги, які гарантують досягнення цілі ППО – це висококваліфікований учитель-професіонал, гармонійно розвинена особистість із відповідним рівнем розвитку знань, творчого потенціалу, моральних якостей і фізичного стану.

2. Вирішити проблему ППО можна через розуміння тих показників мотивації, що потрібні вчителям різних кваліфікаційних категорій.

3. Вивчати персонологічні мотиви особистості вчителя. Цей етап психологічного вивчення означає виявити, що переслідує вчитель, яких цілей він хоче досягти, які його професійні знання, педагогічні вміння, перспективи розвитку та саморозвитку.

4. Аналізувати причини зниження мотивації до навчання в системі ППО. Це можуть бути: домашні обставини; незадоволеність програмою навчання; несумісність стилю навчання слухача курсів і стилю викладання; фінансові проблеми тощо.

5. Формувати мотивацію слухачів курсів у ході освітнього процесу.

6. Навчати прийомам самостійно ставити цілі й досягати їх в умовах затруднень і перешкод через уміння контролювати й оцінювати себе.

7. Оцінювати ефективність своєї роботи за реальними результатами викладачів і слухачів курсів.

Для цього можна використовувати цілу систему діагностування слухачів курсів, а також виконання ними творчих завдань тощо. Не менш важливі на цьому доігровому етапі формування цілей, постановка завдань навчання, підготовка та оформлення відповідної документації, проведення вхідного діагностування.

Конструктивний – змістовий компонент. Найголовніше визначити зміст дидактичного модуля, а також окремо зміст кожного міні-модуля, що входять до програми курсів. На цьому етапі потрібно внести певні зміни до змісту дидактичного модуля; визначити склад лектури, який забезпечить його якісну реалізацію. Розподілити слухачів на мікрогрупи для виконання певних навчальних завдань під час проходження курсів.

Тренувально-ігровий – компонент модуля організаційних форм навчання, методичний компонент модуля. Він забезпечує проведення курсів, а саме: дотримання визначених цілей і завдань, принципів, чітке виконання програми та регламенту роботи курсів. А також здійснення модульно-персонологічного підходу до слухачів курсів і проведення рефлексії в кінці робочого дня.

Міжігровий – контрольньо-діагностичний компонент. У міжігровий період слухачі курсів-ПДГ переносять свої знання з моделі для розв'язку обраних ними педагогічних проблем.

Заключний – результативний компонент. Передбачає захист випускних творчих робіт слухачами курсів (на закінчення роботи курсів). А також проводиться аналіз результативності даних курсів.

За кожним етапом потрібно включати тренінги, розрахованих на 4–8 год., що сприятиме дієвому розвитку професійної компетентності, професіоналізму та творчого потенціалу слухачів курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників протягом міжатакційного періоду до їхніх потреб.

Висновок. Сучасна післядипломна педагогічна освіта має величезні резерви невикористаних можливостей для підвищення якості підготовки професіоналів для закладів загальної середньої освіти, початкової та дошкільної. Нова українська школа чекає на вчителя, здатного формувати в учнів навички самостійного наукового пізнання світу, самоосвіти й самореалізації особистості. Такий учитель повинен сам бути дослідником, визначати стратегію власного розвитку і саморозвитку, постійно, послідовно й неперервно вдосконалюватися.

Зелюк В. В., Билык Н. И. Инновационный подход к обучению взрослых в последипломном педагогическом образовании.

А Исследовано состояние разработанности в научно-педагогических исследованиях Украины андрагогической проблемы обучения взрослых в учреждениях последипломного педагогического образования. Раскрыта значимость существования этих заведений, особенности обучения слушателей курсов повышения квалификации педагогических работников, организации образовательного процесса с ними, проблемы их обучения, необходимость подготовки преподавателей к работе с ними. Представлена интегрированная форма повышения квалификации педагогических работников – курсы как пролонгированная деловая игра «Развитие творческого потенциала личности учителя-исследователя». Это своего рода персоналотехнология развития творческого потенциала учителя-исследователя, которая строится на коллективной деятельности преподавательской команды и слушателей курсов в межатакционный период за доигровым, конструктивным, тренировочно-игровым, послеигровым этапами и соответствующими компонентами (целевым, содержательным, организационно-процессуальным, контрольньо-развивающим и результативным).

Ключевые слова: последипломное педагогическое образование; инновационный подход; курсы как пролонгированная деловая игра; творческий потенциал; межатакционный период; слушатели курсов повышения квалификации педагогических работников

Zelyuk Vitaliy, Bilyk Nadiya. Innovative Approach to Adult Education in Postgraduate Pedagogical Education.

С The state of development in scientific and pedagogical researches of Ukraine and the educational problem of adult education in institutions of postgraduate pedagogical education is researched. The significance of the existence of institutions, some peculiarities of training the students of training courses for pedagogical staff, organization of the educational process with them, the problems of their training, the need for teachers to work with them is revealed. The integrated form of advanced training of pedagogical workers is presented – courses in a form of prolonged business game «Development of creative potential of the personality of teacher-researcher». This is a kind of technology of creative potential of a teacher-researcher personnel development, which is based on the collective activity of the teaching staff and students of courses in the period between courses in pre-game, design, train and game, post-game stages and relevant components (target, content, organizational, procedural, control and evaluation).

Key words: postgraduate pedagogical education; innovative approach; courses as a prolonged business game; creative potential; period between courses; students of the courses for the improvement of the qualifications of the teaching staff

Список використаних джерел

- Білик Н. І. Персоналотехнологія розвитку творчого потенціалу особистості вчителя-дослідника. *Імідж сучасного педагога*. 2001. №2. С. 6–11.
- Довбня В. Післядипломна педагогічна освіта в контексті цивілізаційної проблематики. URL: <https://www.sites.google.com/site/clusterumo1/eksperimentalna-baza/i-vseukraienska-vistavka-ppo/dopovidi-rektoriv-akademij-ta-institutiv-ppo-a-m-zubka-v-m-dovbni>.
- Зелюк В. В., Білик Н. І., Новак О. О. Теорія і практика удосконалення педагогічної майстерності дорослих у системі підвищення кваліфікації: навч. модуль каф. пед. майст. *Педагогічна майстерність: виклики XXI століття: портфоліо каф. пед. майст.* / [упор.: В. В. Зелюк, Н. І. Білик, Т. А. Устименко]. Полтав. обл. ін-т післядипл. пед. осв. ім. М. В. Остроградського. Полтава: ТОВ «АСМІ», 2013. С. 401–407.
- Лук'янова Л. Провідні особливості навчання дорослих. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*: зб. наук. пр. Київ; Ніжин: Вид. ПП Лисенко М. М., 2009. Вип. 1. С. 72–79.
- Модернізація вищої та післядипломної педагогічної освіти на засадах застосування інноваційних методів навчання і педагогічних технологій. URL: <https://studfiles.net/preview/5604090/page/12/>.
- Олійник В., Гравіт В. Чи потрібен післядипломній педагогічній освіті відкритий університет європейського типу? *Післядипломна освіта в Україні*. 2015. С. 3–7.
- Олійник В. В. Проблеми та шляхи розвитку системи післядипломної педагогічної освіти України в сучасному полікультурному суспільстві. *Вища освіта України*. 2009. № 4. С. 24–34.
- Пуцзов В. Вчити дорослого по-дорослому. *Післядипломна освіта*. 2011. № 2. С. 49–51.
- Сидорчук Н. Г., Орлова О. А. Післядипломна педагогічна освіта як структурний компонент освіти дорослих. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. Вип. 7, 2013. С. 231–242.
- Трубавіна І. М. Стан розробленості проблеми організації навчання слухачів післядипломної педагогічної. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2017. № 5. С. 133–138. URL: ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/2140.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 27.10.2018



PROBLEMATYKA EWALUACJI DOKSZTAŁCANIA ZAWODOWEGO

A *Potrzebą współczesnych firm jest posiadanie wykształconych pracowników, stale doszkalających się oraz samostanowiących, samourzeczywistniających się. Tylko tacy pracownicy mogą zagwarantować rozwój firmy, podnoszenie jej rangi na arenie rynkowej. Nadrzędnym celem szkoleń powinno być przekształcanie wiedzy teoretycznej w rzeczywiste wartości praktyczne. Częstym uchybieniem, mającym wpływ na jakość szkolenia, jest niedostosowanie programów szkoleń do specyfiki danego zakładu pracy oraz do rodzajów i warunków prac wykonywanych na poszczególnych stanowiskach. Znaczącym problemem jest także brak programów ewaluacyjnych tych szkoleń. Całkowicie poza ewaluacją pozostaje obszar rozwoju podmiotowego pracownika.*

Ключові слова: Szkolenie; kurs; ewaluacja; dokształcanie zawodowe

Dokształcanie zawodowe to szczególnie rodzaj edukacji przyjmujący najczęściej formy szkolenia i kursu. Nadrzędnym celem szkoleń i kursów powinno być przekształcanie wiedzy teoretycznej w rzeczywiste wartości praktyczne.

Dynamiczne zmiany na rynku pracy wpływają w znacznym stopniu na rozwój pracowników firm. Globalizacja i integracja wymaga ciągłego doskonalenia (się) pracowników i firm, aby osiągnąć pozycję na rynku i utrzymać przewagę konkurencyjną. Pracownicy nawet lokalnych firm, nie wspominając już o międzynarodowych, coraz częściej współdziałają z klientami, partnerami i kolegami różnych narodowości, co wymaga od nich uwzględniania w praktyce różnic w przyzwyczajeniach, tradycjach, regułach i normach postępowania. Oznacza to, że oprócz wiedzy i umiejętności zawodowych, które nazywane są «umiejętnościami twardymi» (*hard skills*), pracownicy muszą posiadać pewne cechy osobiste i umiejętności, tak zwane «umiejętności miękkie» (*soft skills*), pozwalające im realizować zadania pracy [1, s. 50].

Nadto, dokształcanie zawodowe winno sprostać kolejnemu zadaniu, a mianowicie wpływać na rozwój podmiotowy pracownika. Podmiotowość jest pojmowana jako potencjał rozwojowy człowieka, jako popęd do spontanicznej aktywności i rozwoju. Wiedza, którą zdobywa jednostka, musi być produktem własnym, wynikiem wysiłku indywidualnego, intencjonalnego. Tylko tak – na wskroś współcześnie – ujęty cel szkoleń i kursów zawodowych może przynieść wymierne korzyści pracownikowi aktualizującemu jego wiedzę, zwiększającemu repertuar umiejętności oraz korzyści firmie w postaci polepszenia lub ugruntowania jej miejsca na rynku.

Wyjaśnienie pojęcia: szkolenie i terminów pokrewnych. Aby zdefiniować szkolenie, należy przyjrzeć się znaczeniu słowa «trening». Wywodzi się ono z języka angielskiego (*training* – od: *train*) i oznacza «ćwiczenie» [8, s. 1185]. Z pewnością nie jest zupełnie przypadkowe, że pod tymi określeniami kryje się też sposób uczenia się i nabywania umiejętności innych niż sportowe. Słowo «ćwiczenie» nie odnosi się bowiem tylko do aktywności fizycznej, ale także umysłowej. Innym tłumaczeniem słowa *training* jest «szkolenie». M. Łaguna terminem tym określa «wiele

różnorodnych działań i form doskonalenia umiejętności, podnoszenia wiedzy i kwalifikacji w bardzo różnych obszarach. Najczęściej chodzi tu o rozwijanie umiejętności u osób dorosłych, zwłaszcza o podnoszenie kompetencji związanych z wykonywaną pracą (...)» [6, s. 13]. Można ująć szkolenie także jako «formę aktywności zaprojektowaną w celu wzbogacenia wiedzy, umiejętności czy zdolności uczestników lub dla zmiany ich postaw i zachowań społecznych w jakimś określonym kierunku» [tamże, s. 15]. Specyfikę szkolenia podkreśla również definicja, jaką sformułował wykładowca Irlandzkiego Uniwersytetu w Maynooth, G. Titley: «Szkolenie to wyposażanie innych w narzędzia, które mają umożliwić im osiągnięcie określonych celów. Szkolenie to wykształcanie umiejętności i zdolności do działania» oraz «szkolenie polega na angażowaniu ludzi i przygotowywaniu ich do usamodzielnienia» [9, s. 11]. Pojęcie szkoleń precyzuje również rozporządzenia Komisji (WE) dzieląc je na dwa rodzaje: specjalistyczne i ogólne. Zatem zgodnie z art. 38 pkt.1 nr 800/2008 z 6 sierpnia 2008 r. za szkolenie specjalistyczne należy uznać szkolenie polegające na przekazywaniu wiedzy głównie i bezpośrednio związanej z obecnym lub przyszłym stanowiskiem pracy pracownika w danym przedsiębiorstwie. Z kolei szkolenie ogólne oznacza szkolenie polegające na przekazywaniu wiedzy, która nie jest wyłącznie związana z obecnym lub przyszłym stanowiskiem pracy w danym przedsiębiorstwie.

Na podstawie pracy T. Kupis, doradcy zawodowego Centra Informacji i Planowania Kariery Zawodowej Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Krakowie można wskazać definicje różnych rodzajów szkoleń oraz kursu: szkolenia, szkolenia otwarte, szkolenia zamknięte, szkolenia e-learningowe, kurs [5].

Szkoleniasątoorganizowane działania i formy doskonalenia umiejętności, podnoszenia wiedzy i kwalifikacji zawodowych w wielu obszarach, prowadzone w określonym miejscu i czasie, prowadzone według określonej metodyki i zgodnie z przyjętym programem, którego celem jest dostarczenie wiedzy i/lub doskonalenie, ćwiczenie umiejętności i/lub kształtowanie postaw, czyli zwiększenie poziomu/zakresu kompetencji posiadanych przez uczestników.

Szkolenia otwarte to stosunkowo nowa forma szkoleń. Szkolenia otwarte są z reguły ogólnodostępne bez konieczności uiszczania opłat. Zazwyczaj są one skierowane do firm, managerów, specjalistów, ale także i innych grup zawodowych.

Szkolenia zamknięte przeznaczone są zazwyczaj dla ściśle grupy odbiorców, reprezentujących zazwyczaj jedną firmę lub instytucję. Służą one do kształcenia oraz podnoszenia kwalifikacji osób działających wewnątrz organizacji zamawiającej szkolenie. Szkolenia zamknięte mają bardzo często charakter szkoleń „szytych na miarę”, a więc ściśle dostosowanych do potrzeb odbiorców.

Szkolenia e-learningowe polegają na wykorzystaniu technik multimedialnych i Internetu do ulepszenia jakości nauczania. E-learning umożliwia współpracę i wymianę informacji na odległość, a co za tym idzie uczący się ma dostęp do naukowców i zasobów wiedzy z całego świata. Wyrównuje także szanse edukacyjne umożliwiając szeroki, publiczny dostęp do treści.

Inaczej zdefiniowany jest już kurs, o którym mówi się, że to nabycie nowych umiejętności lub rozwijanie i ulepszanie już istniejących; powinien być zaplanowany i organizowany z zamysłem nauczania. Jest szkoleniem dłuższym (obejmującym minimum 30 godzin dydaktycznych). Kurs może być realizowany w „bloku” lub w ramach kolejnych sesji jako pozaszkolne kształcenie w zakresie pewnej specjalności kładące nacisk na praktyczny aspekt nauczanej wiedzy. Może przybrać formę doskonalenia się w pewnej dziedzinie i zdobywanie coraz większych umiejętności (<http://wupkrakow.pl/>). Definiując szkolenie nie sposób pominąć terminów pokrewnych, takich jak: uczenie się, wychowanie, edukacja, kształcenie czy rozwój.

Ewaluacja formatywna i sumatywna. «W literaturze przedmiotu najczęściej stosuje się niezwykle praktyczne wyróżnienie na tzw. ewaluację formatywną i ewaluację sumatywną (...). W przypadku pierwszej z nich nacisk kładziony jest na rozwijanie kompetencji dydaktycznych prowadzącego. Na podstawie zgromadzonych danych (m.in. z ankiet studenckich, obserwacji przez zaprzyjaźnionych wykładowców, hospicji) prowadzący, wspomagany przez doradcę edukacyjnego lub inną kompetentną osobę, podejmuje refleksję dotyczącą mocnych i słabych stron swojego stylu nauczania, możliwych obszarów poprawy jego jakości i kierunku rozwoju. W ewaluacji formatywnej punktem wyjścia i celem, na którym się koncentrujemy, jest zatem sam proces dydaktyczny. Ewaluacja sumatywna ma natomiast na celu dostarczenie danych, które mogą zostać wykorzystane w rozstrzygnięciach o charakterze personalnym (...)» [7, s. 38].

Ewaluacje typu formatywnego stanowią podstawę dla podejmowania działań na rzecz rozszerzania gamy metod kształcenia. O konieczności wzbogacania warsztatu pedagogicznego przez prowadzących szkolenia i kursy przekonani są teoretycy i praktycy edukacji.

Jednocześnie należy zauważyć, że nowatorskie rozwiązania metodyczne są najmniej rozpowszechnione – szkolenia

i kursy przyjmują postać wykładów, ćwiczeń. Mają one niewątpliwie swój sens i uzasadnienie dydaktyczne. Rzadko jednak wykraczają poza przyjęte standardy i procedury prowadzenia zajęć danego typu. Powyższe stwierdzenie wydaje się wiarygodne, bowiem – jak pokazują wyniki badań prowadzonych przez Kuratorium Oświaty i Wojewódzki Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Łodzi – innowacje pedagogiczne w największym procencie dotyczą działalności placówek przedszkolnych, edukacji wczesnoszkolnej i pozaszkolnej. Ilość innowacji zmniejsza się wraz ze zmianą poziomu kształcenia, im wyższy poziom kształcenia, tym innowacji mniej. Próżno zatem szukać nowatorstwa dydaktycznego na kursach czy szkoleniach. Spośród różnego rodzaju innowacji najmniej pozostaje innowacji o charakterze organizacyjnym i metodycznym.

Nikła jest także znajomość wśród prowadzących szkolenia i kursy wielości aktywnych metod nauczania. Prowadzący szkolenia i kursy pozostają specjalistami w swojej dziedzinie, nie mają obecnie obowiązku zdobywania podstawowej wiedzy dydaktycznej, kształtowania i rozwijania umiejętności prowadzenia zajęć w sposób maksymalnie aktywizujący uczestników szkolenia czy kursu.

Mówiąc o ewaluacji nie należy zapominać o uczestnikach kursów czy szkoleń. Praktyka podpowiada, że najczęstszymi formami ewaluacyjnymi są ankiety. Rozprowadzone wśród uczestników zaraz po zakończeniu kursu czy szkolenia mają dać odpowiedź czy szkolenie podobało się, czy odpowiadało na zapotrzebowanie, czy zaprezentowano w sposób jasny i zrozumiały treści itp. Niekiedy na zakończenie kursu czy szkolenia uczestnicy mają do wykonania pisemne testy, sprawdzające dopiero co przekazaną wiedzę. Nie spotyka się projektów ewaluacyjnych rozciągniętych w czasie, które mogłyby w sposób pełny określić przydatność danego szkolenia czy kursu dla uczestnika. Całkowicie poza ewaluacją pozostaje obszar rozwoju podmiotowego pracownika.

Idea podmiotowości, orientacja podmiotowa. Psychologia i pedagogika pod pojęciem podmiotowości ukrywa człowieka, który jest «kimś», który jest świadom, że odróżnia się od innych, i którego własna działalność zależy w znacznym stopniu od niego samego.

Edukowanie nastawione na formowanie podmiotowości sprzyja pełnemu rozwojowi osobowości jednostki. Wiedza, którą zdobywa jednostka, musi być produktem własnym, wynikiem wysiłku indywidualnego, intencjonalnego. Z wiedzy tej powinna wynikać koncepcja własnego sensownego życia. Każdy człowiek może stać się podmiotem, jednak musi dokonać wielu świadomych założeń, dotyczących samego siebie i ich realizowania, wyboru drogi własnego rozwoju, a nie wegetacji według reguł i prawideł narzuconych z zewnątrz.

Z pojęciem podmiotowości zatem łączą się m.in. takie cechy, jak suwerenność bytowa, świadomość, celowość działania, indywidualna autonomiczność, skłonność do opierania się na własnych przekonaniach i poczuciach moralnych, samodzielność w urzeczywistnianiu wartości, autoteliczność, wolność w łączeniu się ze wspólnotą [4].

Zdaniem M. Kofty [2], podmiotowość jest pojmowana jako potencjał rozwojowy człowieka, jako popęd do spontanicznej aktywności i rozwoju. Podmiotowość w tym ujęciu oznacza, że zachowania człowieka dążą do skutecznego zaspokajania własnych pragnień, nie są zaś odpowiedzią na bezpośrednią stymulację pochodzącą ze środowiska czy produktem uprzedniego uczenia. Zaspokajanie tych pragnień wiedzie przez swobodny wybór form zachowania i posiadanie kontroli nad efektami własnych działań.

M. Kofta przyjmuje także, iż podmiotowość jest szczególną formą ustosunkowania do siebie i świata w danej sytuacji. Podmiotowość zatem zostaje tu zrelatywizowana do okoliczności sytuacyjnych i wskutek tego staje się cechą stopniowalną, która zależnie od różnych czynników zewnętrznych, a także od wcześniejszych doświadczeń przybiera różne wartości.

Podmiotowość jest szczególnym rodzajem regulacji stosunków człowieka z otoczeniem. Jej istotą jest to, że to właśnie człowiek reguluje stosunki, a nie jest miejscem, w którym przebiegają procesy regulacyjne. Aby jednostka mogła być podmiotem swojej działalności, musi spowodować kontrolę poznawczą nad otoczeniem i sobą, w tym zaś co szczególnie istotne, musi być świadoma swojego osobistego systemu wartości.

Kształcić podmiotowo to budować orientację podmiotową: formować sytuacje edukacyjne nastawione na aktywność sprawczą wychowanka, aby ujawniły się:

- generatywność, czyli spontaniczną emisję zachowań wychowanka, próbowanie przez niego nowych schematów zachowań i działania;
- optymizm, czyli nastawienie na zdarzenia pozytywne, oczekiwanie przez wychowanka powodzenia, sukcesu;
- zaufanie do siebie, czyli świadomość własnych możliwości i preferencji, pomysłów i inteligencji;
- selektywność, wyrażająca się jasnym, zdecydowanym wartościowaniem, ukierunkowaniem uwagi tylko na pewne aspekty otoczenia, selektywnym odbiorem i przetwarzaniem informacji;
- poszukiwanie przyczynowości, czyli nastawienie na wykrywanie związków przyczynowo-skutkowych między zjawiskami, zwłaszcza związków między własnym zachowaniem a możliwymi następstwami [3].

Kształtowanie orientacji podmiotowej jest procesem długotrwałym i trudnym, trzeba bowiem wielu sytuacji, aby składniki orientacji podmiotowej wytworzyły się i utrwaliły. Niemniej, efektem takiego działania jest ukształtowanie się w jednostce poczucia podmiotowości, czyli sprawowania kontroli poznawczej i sprawczej rzeczywistości, opartej na własnych kategoriach (celach, standardach, wartościach).

Dokształcanie zawodowe to szczególny rodzaj edukacji, który ma przynieść korzyść pracownikowi aktualizując jego wiedzę, zwiększając repertuar jego umiejętności oraz korzyść firmie w postaci polepszenia lub ugruntowania jej miejsca na rynku. Kursy i szkolenia zawodowe winny sprostać kolejnemu

zadaniu, a mianowicie wpływać na rozwój podmiotowy pracownika.

Potwierdzeniem niniejszych ustaleń jest koncepcja projektu ewaluacyjnego: «Ja w czasie...», skierowanego do pracowników.

Zdaniem autorki projekt ewaluacyjny powinien składać się z dwóch etapów:

- pierwszego, zatytułowanego: *Wczoraj*, który przedstawiany jest nowo zatrudnionym pracownikom na jednym z pierwszych spotkań organizacyjnych;

- drugiego, o tytule: *Jutro*, który zostaje przedłożony pracownikom na ostatnich zajęciach szkolenia branżowego.

Każdy z etapów powinien składać się z dwóch części, nazwanych kolejno: *Ja – podmiot* i *Moja droga*.

W części *Ja – podmiot* podmiotowość winna pozyskać informacje dotyczące:

- poczucia tożsamości, suwerenności bytowej, indywidualnej autonomiczności, samostanowienia;
- skłonności do opierania się na własnych przekonaniach i wycuciu moralnym.

Wyznaczniki te łączą się bowiem z cechami orientacji podmiotowej: optymizmem i zaufaniem do siebie.

W części *Moja droga* podmiotowość powinny wyznaczać działania jednostki polegające na ich inicjowaniu i rozwijaniu według własnych wartości i przekonań:

- samodzielność w urzeczywistnianiu wartości;
- zaczepność wobec świata we wszystkich jego obszarach i wymiarach;
- odwaga w podejmowaniu ryzyka i gotowość do ponoszenia odpowiedzialności;
- operatywność w działaniu samodzielnym i zbiorowym;
- wyobraźnia i zdolność przewidywania (predyktowność).

Wyznacznik: «samodzielność...» zyskuje oparcie w cesze orientacji podmiotowej: selektywność, wyznacznik: «operatywność...» sprzęgnięty jest z cechą: generatywność, zaś «zaczepność...», «odwaga...», «wyobraźnia...» – z poszukiwaniem przyczynowości.

Każda z części projektu ewaluacyjnego powinna mieć charakter opisowy, umożliwiający pracownikom wyrażenie własnej opinii w interesującym badacza temacie. Zachętą do wypowiedzi powinny być zaproponowane pracownikom pytania stymulujące.

Do części *Ja – podmiot* w etapie pierwszym: *Wczoraj* pytania stymulujące brzmiały – dla przykładu – następująco:

1. Co myślisz o pracy w firmie?
2. Czy decyzję o pracy w firmie podjąłeś samodzielnie?
3. Jakimi motywami kierowałeś się przy wyborze firmy?
4. Co Cię do tego skłoniło?
5. Jak Ci się wydaje, czy będziesz miał okazję na otwartość i ogłoszenie swoich opinii?
6. Jak Ci się wydaje, czy znajdziesz sprzymierzeńców i będziesz miał okazję na innowacyjność własnych działań?

Do części *Moja droga* w etapie pierwszym: *Wczoraj* powinny pojawić się kolejne pytania stymulujące:

1. Jakie masz oczekiwania w związku z pracą w firmie?

2. Jak sądzisz, co zyskasz?, co chcesz zyskać?

3. Kim zamierzasz zostać w firmie?

W etapie drugim: *Jutro*, w części: *Ja – podmiot* stymulującymi heurystykę powinny być pytania:

1. Jak zmienił się Twój punkt widzenia na temat pracy w firmie?

2. Czy miałeś okazje na głoszenie swoich poglądów?

3. Czy znalazłeś zrozumienie dla swoich innowacyjnych działań?

4. Czy zyskałeś większą wiedzę i świadomość własnych możliwości i preferencji?

W etapie drugim: *Jutro*, w części: *Moja droga* pytaniami stymulującymi mogłyby być:

1. Czy zmieniły się Twoje oczekiwania w związku z pracą w firmie?

2. Co zyskałeś dzięki pracy w firmie?

3. Kim zamierzasz zostać w przyszłości?

Część pierwsza: Ja – podmiot

I Etap: <i>Wczoraj</i>	II Etap: <i>Jutro</i>
– co myślisz o pracy w firmie? – czy decyzję o pracy w firmie podjąłeś samodzielnie? – jakimi motywami kierowałeś się przy wyborze firmy? – co Cię do tego skłoniło? – jak Ci się wydaje, czy będziesz miał okazję na otwartość i głoszenie swoich opinii? – jak Ci się wydaje, czy znajdziesz sprzymierzeńców i będziesz miał okazję na innowacyjność własnych działań?	– jak zmienił się Twój punkt widzenia na temat pracy w firmie? – czy miałeś okazje na głoszenie swoich poglądów? – czy znalazłeś zrozumienie dla swoich innowacyjnych działań? – czy zyskałeś większą wiedzę i świadomość własnych możliwości i preferencji?

Część druga: Moja droga

I Etap: <i>Wczoraj</i>	II Etap: <i>Jutro</i>
– jakie masz oczekiwania w związku z pracą w firmie? – jak sądzisz, co zyskasz?, – co chcesz zyskać? – kim zamierzasz zostać w firmie?	– czy zmieniły się Twoje oczekiwania w związku z pracą w firmie? – co zyskałeś dzięki pracy w firmie? – kim zamierzasz zostać w przyszłości?

Zakończenie. Podmiotowość uznaje się za świadomą działalność jednostki, podejmowaną przez nią na rzecz rozwoju osobowości w zgodzie z własnym systemem wartości i standardami w zakresie samostanowienia, samourzeczywistniania, samokontroli. Poczucie podmiotowości opiera się na wykształconych dyspozycjach podmiotowych, m.in. takich jak: wolność, odpowiedzialność, sprawczość, autonomia, suwerenność.

Potrzebą współczesnych firm jest posiadanie wykształconych pracowników, stale doszkalających się oraz samostanowiących, samourzeczywistniających się. Tylko tacy pracownicy mogą zagwarantować rozwój firmy, podnoszenie jej rangi na arenie rynkowej.

Niestety, można zauważyć wielość uchybień szkoleń i kursów proponowanych przez firmy swoim pracownikom, a wśród nich najważniejsze:

- niedostosowanie programów szkoleń do specyfiki danego zakładu pracy;
- niedostosowanie programów szkoleń do rodzajów i warunków prac wykonywanych na poszczególnych stanowiskach;
- brak innowacji dydaktycznych kursów i szkoleń;
- brak znajomości aktywnych metod kształcenia wśród prowadzących kursy i szkolenia;

– brak systemu ewaluacji szkoleń i kursów, w tym ewaluacji rozciągniętych w czasie;

– brak projektów ewaluacji podmiotowości pracownika.

W związku z brakiem ewaluacji podmiotowości pracownika autorka zaproponowała projekt pt.: «Ja w czasie».

 **Bibliografia**

1. Banit O., *Edukacyjny aspekt rozwoju zawodowego menedżera*, «Edukacja Humanistyczna» nr 2/2016. S. 49–63.
2. Kofta M., *Orientacja podmiotowa: zarys modelu*, (w:) Podmiotowość w wychowawczych doświadczeniach dzieci i młodzieży, t.1., (red.) A. Gurycka, Warszawa, Wydawnictwo UW, 1985. S. 35–58.
3. Kofta M., *Wychowanek jako podmiot działań*. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 1989. S. 35–65
4. Kołodziejska D., *Kształtowanie poczucia podmiotowości*. URL: http://www.eid.edu.pl/archiwum/2001_99/luty,166/ksztaltowanie_poczucia_podmiotowosci,1088.html. (dostęp: 10.09.2018)
5. Kupis T. *Kursy i szkolenia*. URL: http://wup-krakow.pl/uslugi-ryнку-pracy/poradnictwo_zawodowe/informacjezawodowe-1/kursy-szkolenia-edukacja-pliki/. (dostęp: 10.09.2018)
6. Łaguna M., *Szkolenia*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2004. 186 s.
7. Przybylski W., Rudnicki S., Szwed A. *Ocenianie oceniających. Trzy pytania o ewaluację zajęć dydaktycznych*. (w:) Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym. (red.) Kraków: Wyższa Szkoła Europejska im. ks. Józefa Tischnera, 2010. S. 35–50.
8. Słownik Wyrazów Obcych. Warszawa: Wydawnictwo PWN, 1997. 2024 s.
9. Tittle G., *Zasadnicze elementy szkolenia*, Strasbourg, Cedex – Rada Europy, Komisja Europejska, 2002. 129 s.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 30.10.2018

Франц Малгожата. Проблематика оцінювання професійної перепідготовки.

Ⓐ Сучасні компанії потребують освічених співробітників, здатних постійно вчитися, розвиватися та вдосконалюватися. Тільки такі працівники можуть гарантувати розвиток компанії, підвищувати її конкурентоспроможність на ринку. Нині є безліч тренінгів і курсів для навчання персоналу. Однак не всі вони є ефективними. Головним завданням навчання повинна бути трансформація теоретичних знань у реальні практичні цінності. Часто недоліком, що впливає на якість навчання, є недосконалість навчальних програм щодо специфіки місця, видів й умов роботи на окремих посадах. Значною проблемою є також відсутність програм оцінювання цього навчання. Суб'єктивний розвиток працівника взагалі залишається поза оцінюванням.

Ключові слова: тренінг; курс; оцінювання; професійна перепідготовка

Франц Малгожата. Проблематика оценки профессиональной переподготовки.

Ⓐ Современные компании нуждаются в образованных сотрудниках, способных постоянно учиться, развиваться и совершенствоваться. Только такие работники могут гарантировать развитие компании, повышать её конкурентоспособность на рынке. Сейчас есть множество тренингов и курсов для обучения персонала. Однако не все они эффективны. Главной задачей обучения должна быть трансформация теоретических знаний в реальные практические ценности. Часто недостатком, влияющим на качество обучения, является несовершенство учебных программ о специфике места, видов и условий работы на отдельных должностях. Значительной проблемой является отсутствие программ оценки этого обучения. Субъективное развитие работника вообще остаётся вне оценивания.

Ключевые слова: тренинг; курс; оценивание; профессиональная переподготовка

Franz Malgorzata. Problematics of Evaluation Professional Training.

Ⓐ Modern companies need educated staff that can continuously learn, develop and improve. Only such employees can guarantee the development of the company, increase its competitiveness in the market. There are plenty of trainings and training courses for staff. However, not all of them are effective. The overriding objective of the training should be the transformation of theoretical knowledge in real practical values. A frequent deficiency affecting the quality of training is the maladjustment of training programs to the specifics of a given workplace and to the types and conditions of work performed at individual positions. A significant problem is also the lack of evaluation programs for these trainings. The field of subjective development of the employee remains entirely outside the evaluation.

Key words: training; course; evaluation; professional training



НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗЗО В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ «НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА»

А Розглядаються питання вдосконалення системи науково-методичної роботи з педагогічними працівниками в умовах Нової української школи; напрямів та форм діяльності працівників методичних служб у регіональній неперервній педагогічній освіті, їхньої ролі в удосконаленні професійної компетентності педагогічних працівників; сучасних проблем трансформації методичних кабінетів у сервісно-методичні центри.

Ключові слова: науково-методичний супровід; професійний розвиток; професійна компетентність; методична служба; мережева взаємодія; методичний сервіс

Актуальність проблеми. Сучасний інформаційний світ зумовив потребу переходу від усталеної системи знань до компетентної освіти. Домінантною за такої умови стає підготовка педагога, значуща роль у супроводі якого відводиться методичній службі. Серед сучасних тенденцій щодо ролі методичних служб в удосконаленні професійної компетентності педагогічних працівників – створення нових методичних служб в умовах децентралізації освіти, переформатування існуючих у науково-методичні установи, сервісні центри, спрямованість їхньої діяльності на підготовку вчителів, від професіоналізму та компетентності яких залежить реалізація Концептуальних засад реформування середньої освіти «Нова українська школа», якість і ефективність змін.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Питання науково-методичного супроводу професійного розвитку педагогічних працівників, ролі методичних служб в удосконаленні їхньої професійної компетентності в умовах модернізації системи освіти розкриті в працях таких науковців, як В. Бондар, Л. Даниленко, О. Зайченко, А. Зубко, Г. Єльнікова, Л. Колосова, Н. Клокар, В. Луговий, Н. Любченко, В. Маслов, В. Олійник, Н. Побірченко, Л. Покроєва, Н. Протасова, В. Пуцов, М. Романенко, С. Сисоєва, Т. Сорочан, А. Фасоля та ін.

Питання формування системи науково-методичного супроводу педагогічних працівників в умовах об'єднаних територіальних громад, освітніх округів та опорних закладів частково порушувалися у працях М. Артюхова, Л. Ільєнко, Н. Лукіної, О. Чернишов.

Проте докорінна зміна парадигми освіти, нові законодавчі акти потребують оновлення змісту і форм здійснення науково-методичного супроводу професійного розвитку педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти, особливо в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа».

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Як свідчать реалії післядипломної педагогічної освіти, в останні роки відбувається знецінення ролі методичних служб у розвитку професійної компетентно-

сті педагогів в умовах функціонування об'єднаних територіальних громад, освітніх округів та опорних закладів як важливого компонента регіональної системи підвищення кваліфікації. Оскільки серед пріоритетних напрямів оновлення системи освіти – досягнення якості освіти, її відповідності потребам країни та світовим стандартам є потреба впровадження нових підходів у підготовку педагогів у закладах вищої освіти, формування нових моделей науково-методичного супроводу в системі післядипломної педагогічної освіти, оновлення змісту та форм діяльності методичних служб у напрямі підвищення професійного рівня педагогічних працівників, розкриття і розвитку їхнього творчого потенціалу.

Мета статті: розкрити роль методичних служб у формуванні професійної компетентності педагогічних працівників в умовах Нової української школи, значущість науково-методичного супроводу як важливого чинника якісних освітніх реформ.

Викладення основного матеріалу. Стратегічним напрямом діяльності методичних служб стає пошук технологічних шляхів формування успішного вчителя як агента змін, його готовності до інноваційної діяльності в умовах реалізації компетентної парадигми. Такі сучасні тенденції щодо ролі методичних служб в удосконаленні професійної компетентності педагогічних працівників постають у контексті нового Закону України «Про освіту» та Концептуальних засад реформування середньої освіти «Нова українська школа», якими педагогам надано значну академічну свободу, «учитель зможе готувати власні авторські навчальні програми, власноруч обирати підручники, методи, стратегії, способи і засоби навчання; активно виражати власну фахову думку. Держава гарантуватиме йому свободу від втручання у професійну діяльність» [3, с. 16].

Оскільки в зв'язку з реформуванням освітньої галузі закономірно виникають питання щодо здійснення науково-методичного супроводу професійного розвитку педагогічних працівників, ролі й місця методичних служб у системі післядипломної освіти, вважаємо, що на ці служби

покладається особлива місія – підвищення професіоналізму педагогів, які мають усвідомити, що акцент сьогодні ставиться не на засвоєнні учнями певної кількості знань, а насамперед на розвитку особистості, її здібностей, формуванні наскрізних умінь і ключових компетенцій, що визначають якість змісту загальної середньої освіти. Таким чином, методичні служби на сучасному етапі покликані максимально задовольнити професійні, соціальні й культурологічні запити педагогів-практиків, спонукати їх до постійного самовдосконалення у професійному та особистісному вимірах, стати своєрідним випереджувальним механізмом у процесі стабілізації та адаптації системи освіти до нових вимог соціально-економічного розвитку України. Особливу увагу варто приділити формуванню методичних служб, їх ролі в удосконаленні професійної компетентності педагогів в умовах функціонування об'єднаних територіальних громад, освітніх округів та опорних закладів як важливого компонента регіональної системи підвищення кваліфікації, створення нових моделей мережевої взаємодії. У листі МОН України № 1/9-633 від 30. 12. 2015 року «Про формування органів управління освітою» зазначається, що «Методична служба сьогодні має стати центром реформування освіти при формуванні структури органів управління освітою в умовах децентралізації».

З огляду на це, заклади післядипломної педагогічної освіти повинні спрямувати свою діяльність на оновлення системи науково-методичного супроводу освітніх округів та опорних закладів, на мережеву взаємодію та скоординованість дій усіх методичних служб, на підготовку керівних і педагогічних кадрів до реалізації Концепції «Нова українська школа». Що ж передбачає науково-методичний супровід у сучасних умовах? Це підготовка вчителів до впровадження нових державних освітніх стандартів, оновлених навчальних програм, підручників; сприяння їх участі у всеукраїнських і міжнародних проєктах, програмах, виставках; допомога у використанні нових педагогічних технологій, методик, форм навчання дітей із метою підвищення якості освіти; організація роботи з обдарованою молоддю; здійснення інклюзивного навчання; організація профільного навчання в старшій школі; здійснення експертизи навчальних програм і підручників; проведення моніторингових досліджень, організація та проведення ЗНО; залучення до участі в професійних конкурсах; допомога в реалізації нової моделі виховної роботи, що базується на формуванні патріотизму. Це науково-методичний супровід нового типу керівника, спроможного передбачити та реалізувати стратегічні вектори розвитку закладу освіти в умовах автономії. Перелік функцій методичної служби можна продовжувати, проте всі вони підпорядковані одній меті: формуванню сучасного вчителя та керівника закладу освіти, без яких поступ в освіті неможливий, не може бути сучасної школи.

Компетентнісна освіта знайшла своє втілення у Концепції «Нова українська школа» з чітко визначеними першо-

черговими завданнями сучасної школи: створення умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, виховання покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя [3, с. 5]. Та чи готовий сьогодні педагог працювати в ситуації вибору педагогічної позиції, технології, методики, підручників, змісту, форм навчання, реагувати на вимоги часу, інноваційні процеси, що відбуваються у суспільстві, та приймати адекватні рішення, спрямовані на підвищення якості освіти? Опитування педагогічних працівників свідчать, що не зовсім. Учителі та керівники ЗЗСО потребують якісного сучасного науково-методичного супроводу. З огляду на це заклади післядипломної педагогічної освіти повинні працювати над оновленням змісту та напрямів діяльності щодо підтримки педагогічних працівників, що є необхідною складовою реформування освіти, спрямованою на якісне покращення всіх ланок цілісного освітнього процесу, дієвим засобом реалізації нової освітньої парадигми, державних освітніх стандартів.

Рівненський ОІППО визначив для науково-методичного супроводу професійного розвитку в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа» такі категорії педагогічних працівників: працівники методичних і психологічних служб, керівники закладів дошкільної, загальної середньої та позашкільної освіти, керівники районних, міських та в ОТГ методичних об'єднань, педагоги-предметники закладів освіти, адже загальновідомо, що якість шкільної освіти багато залежить від рівня підготовки вчителя, а його професійна спроможність – від професіоналізму працівників методичних служб. З огляду на це, саме методичні служби мають створювати оптимальні умови для всебічного неперервного особистісного розвитку педагога, бути орієнтиром його професійного становлення, зростання і подальшого розвитку. У свою чергу професіоналізм працівників методичних служб безпосередньо залежить від того, наскільки ефективно здійснюється науково-методичний супровід їхньої діяльності закладами післядипломної педагогічної освіти.

У зв'язку з цим постало питання про створення інноваційних методичних структур для формування професійної компетентності працівників методичних служб у закладах післядипломної педагогічної освіти (лабораторій, технопарків, шкіл новаторства, шкіл технологічної майстерності, консалтингових служб), запровадження нової системи надання освітніх послуг та оцінювання їхньої якості, розроблення власної стратегії освітнього інформаційно-інноваційного розвитку, нових моделей управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників на засадах диференційованого підходу в системі післядипломної педагогічної освіти регіону [2, с. 132].

На базі інституту функціонує Рівненський відкритий університет методиста, у структурі якого працює обласна Інтернет-школа новопризначеного завідувача та методиста, Школа наставництва та стажування новопризначеного методиста, Центр розвитку методичного активу, Школи

технологічної майстерності, мережеві творчі майстерні (за напрямками), Школи методичної майстерності, Школи педагогічного досвіду, консалтингові центри; проводяться методичні студії, майстер-класи, теоретичні та практичні навчальні семінари, творчі групи тощо.

Для забезпечення динамічного розвитку професіоналізму освітян шляхом неформального навчання дорослих створено Рівненську регіональну школу новаторства керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників післядипломної освіти та три зональні школи новаторства – Північна, Центральна та Південна.

Функціонування даних структурних підрозділів дозволяє здійснювати якісний науково-методичний супровід, супервізію, надавати методичну допомогу, підтримку в умовах освітніх змін, а також виявляти потенційні можливості кожного методиста як фахівця засобами діагностики та моніторингу. Усвідомлення того, що тільки на діагностичній, моніторинговій основі можливо забезпечити цілеспрямовану і результативну діяльність методистів, спонукало до розроблення нової регіональної моделі мережевої взаємодії методичних служб, реалізація якої дасть можливість задовольнити потреби професійного росту відповідно до індивідуальної траєкторії формування компетентностей кожного працівника методичної служби, забезпечити функціонування науково-методичної роботи в контексті сучасних викликів. Така зміна вектора підготовки методистів дозволить підвищити рівень їхньої управлінської компетентності, культури, стилю.

Наступним важливим аспектом, який потребує уваги, є науково-методичний супровід педагогічних працівників в умовах об'єднаних територіальних громад, освітніх округів та опорних закладів. Методичні служби, створені в них, повинні стати сервісно-методичними центрами роботи з підвищення кваліфікації та фахової майстерності педагогічних працівників, здійснення якісного методичного супроводу в умовах Нової української школи. Правильно організований і своєчасний супровід педагогічних працівників допоможе зорієнтуватися щодо доцільності використання тих чи інших методик і технологій у реалізації нових освітніх стандартів та особистісно зорієнтованого, компетентнісного і діяльнісного підходів у навчанні, вихованні та розвитку учнів.

Науково-методичний супровід педагогів в опорному закладі покликаний сприяти організації неперервної педагогічної освіти і плануватися з урахуванням індивідуальних потреб і запитів кожного педагога. Основними результативними формами, як свідчить практика, можуть бути Школи технологічної майстерності, методичні об'єднання, навчальні тренінги, Школи педагогічного зростання, авторські творчі майстерні вчителя, Школи прогностичних досліджень тощо. Методичний кабінет опорного закладу має стати ресурсним центром розвитку об'єднаної територіальної громади, в якій він створений, місцем, де навчатимуться педагогічні та керівні працівники з усієї громади, відбуватимуться громадські слухання,

навчальні тренінги, майстер-класи для мешканців громади, зосереджуватиметься багато цікавих проектів, що дозволить розвивати матеріально-технічну базу й організовувати на сучасному рівні професійний розвиток педагогічних працівників.

Для якісного науково-методичного супроводу професійної діяльності керівних і педагогічних працівників створюються центри дистанційної науково-методичної підтримки педагогічних працівників закладів освіти, метою діяльності яких є пропаганда новаторського досвіду та популяризація інноваційних педагогічних технологій, ознайомлення із сучасним навчально-методичним забезпеченням.

Для модернізації регіональної системи управління закладами освіти забезпечено науково-методичний супровід розвитку професіоналізму резерву керівних кадрів, новопризначених і досвідчених керівників установ освіти, навчальних закладів у міжкурсовий період продовженням діяльності проблемного семінару директорів закладів освіти; творчої групи керівників спеціалізованих шкіл (шкіл-інтернатів), гімназій, ліцеїв, колегіумів; трьох шкіл (управлінської майстерності, керівників районних, міських шкіл новопризначеного керівника ЗСО «Шлях до успіху», шкіл резерву керівних кадрів «Мій шанс»); партнер-клубу «Європейська освіта» у межах Відкритого університету керівників освіти Рівненщини (ВУКОРУ).

Формуванню професійної компетентності педагогічних працівників сприяє діяльність тренінгового центру «Рівний-рівному» у Рівному», центру практичної психології та соціальної роботи, створено консультативний пункт із дистанційного навчання.

Результати дослідження. В області створено єдине соціальне інформаційно-освітнє середовище, що забезпечує можливість професійного зростання кожному педагогу, реалізується модель підвищення кваліфікації педагогічних працівників, побудована на засадах модульно-диференційованого підходу, що задовольняє потреби педагогічних працівників різних спеціальностей і категорій. Створена система науково-методичної роботи відповідає сучасним потребам, реалізуючи нові вимоги, ідеї в освітніх інноваційних технологіях, інтерактивних формах і структурах, методах і засобах підвищення кваліфікації вчителів.

Висновки з даного дослідження. Оновлений зміст освіти зумовлює появу нових напрямів науково-методичного супроводу, покликаних забезпечити реалізацію державних освітніх стандартів, профільного, інклюзивного та інтегрованого навчання, впровадження ІКТ, удосконалення системи роботи з обдарованими дітьми та молоддю, а також наскрізного процесу виховання, спрямованого на формування цінностей, впровадження педагогіки партнерства, в основі якої спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками.

Перспективи подальших розвідок. Серед завдань науково-методичного супроводу – розроблення та реалізація

лізація нової гнучкої моделі регіонального методичного сервісу та мережевої взаємодії методичних служб для оперативного та своєчасного реагування на потреби суб'єктів педагогічної діяльності; визначення основних змістових напрямів і функцій методичного сервісу та мережевої взаємодії; основних форм підготовки кадрів в умовах Нової української школи. У процесі формування професійної компетентності педагогічних працівників очевидно є спрямовуюча, координаційна роль закладів післядипломної педагогічної освіти як регіональних сервісно-методичних центрів підвищення кваліфікації працівників методичних служб і педагогічних працівників закладів освіти.

Мельник Н. А. Научно-методическое сопровождение профессионального развития педагогических работников ЗОСО в условиях реализации Концепции «Новая украинская школа».

Ⓐ *Рассматриваются вопросы совершенствования системы научно-методической работы с педагогическими работниками в условиях Новой украинской школы; направлений и форм деятельности работников методических служб в региональном непрерывном педагогическом образовании, их роли в совершенствовании профессиональной компетентности педагогических работников; современных проблем трансформации методических кабинетов в сервисно-методические центры.*

Ключевые слова: научно-методическое сопровождение; развитие; профессиональная компетентность; методическая служба; сетевое взаимодействие; методический сервис

Melnyk Nadiya. Scientific and Methodological Support for the Professional Development of Teachers of General Secondary Education Institutions in the Context of the Implementation of the Concept of «New Ukrainian School».

Ⓐ *The article deals with issue of improving system of scientific and methodological work with pedagogical workers in the conditions of the New Ukrainian school, the directions and forms of activity of the staff of methodical services in the regional continuous education, their role in improving professional competence of pedagogical workers; modern problems of transformation of methodical cabinets into service and methodological centers.*

Key words: scientific and methodological support; professional development; professional competence; methodical service; network interaction; methodical service

📖 Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту». URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
2. Клокар Н. Теоретико-методологічні засади побудови моделі управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників на засадах диференційованого підходу в системі післядипломної педагогічної освіти регіону. Педагогічний альманах: зб. наук. праць / ред. кол.: В. Кузьменко. Херсон: РІППО. 2010. Вип. 8. С. 131–138.
3. Концептуальні засади реформування середньої освіти «Нова українська школа». URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola>.
4. Луговий В. Управління підготовкою педагогічних кадрів у системі вищої школи. Післядипломна освіта в Україні. 2013. № 2. С. 6–9.
5. Сорочан Т. Післядипломна освіта: можливі відповіді на виклики модернізації. Післядипломна освіта в Україні. 2013. № 2. С. 9–12.

*Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 27.10.2018*



ПРОСТОРОВА ОРГАНІЗАЦІЯ КЛАСУ: ЯК ЗОНУВАТИ КАБІНЕТ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

А Розглядається питання просторової організації класу початкової школи у контексті реалізації концепції Нової української школи, цілі та способи зонування навчального кабінету та створення функціональних осередків; пропонуються підходи до зонування класу та змістового наповнення його центрів, урізноманітнення варіантів організації навчального простору.

Ключові слова: освітнє середовище початкової школи; структурні компоненти освітнього середовища; просторова організація класу; навчальні центри; зонування кабінету початкової школи; навчальні зони

Постановка проблеми. Підготовка до старту Нової української школи спонукала педагогічну спільноту не тільки вивчати «Методичні рекомендації щодо організації освітнього простору Нової української школи» [3], знайомитися з досвідом колег, а й опанувати професію дизайнера, вирішуючи непрості архітектурні задачі. Предметом дискусії стало питання створення восьми повноцінних осередків в умовах стандартних за площею шкільних приміщень [1; 3; 6].

У якості аргументу на користь продуманої просторової організації класу скористаємося дослідженням Фредеріка Лалу, автора книги «Відкриваючи організації майбутнього», який зазначає, що те, як організований простір, неявно формує наше мислення і поведінку [2, с. 208]. Цей взаємозв'язок між формою простору й поведінкою людини проявляється в особливих рухах, емоційних станах, жестах, а також інших діях людини, що вказують на стан внутрішнього комфорту або дискомфорту, напруги або розслаблення. Одноманітний дизайн викликає втому, нудьгу, роздратування, гармонічний – підвищує настрій і працездатність, покращує сприйняття. Зазначимо, що формальний підхід до просторової організації класу без розуміння змісту і значення даного виду діяльності, не буде мати розвивального ефекту, працювати на освітній результат.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Концепція зонування навчальних кабінетів не є новою для педагогіки. Варто згадати школи Марії Монтесорі, Рудольфа Штайнера, що мали конкретні приписи для вчителя щодо організації простору класу, змістовного наповнення й функціоналу кожної зони. У вітчизняній педагогіці організації навчального середовища значну увагу приділено в освітній програмі «Довкілля». Поділ приміщення класу на зони у зазначених системах націлений на розширення можливостей для проектної і дослідницької діяльності, формування самостійності в учнів, налагодження продуктивної взаємодії учасників освітнього процесу.

Користуючись дослідженнями з проблем моделювання шкільного освітнього середовища, виділимо основні положення, що є значущими в рамках проблеми, що вивчається.

1. Просторова організація класу стосується просторово-предметного середовища, що розглядається науковцями

в якості структурного компонента освітнього середовища (В. Ясвін, В. Панов), включаючи приміщення для реалізації освітнього процесу, його архітектуру і дизайн, необхідне обладнання, шкільну територію. Організація окремого класу має підпорядковуватися загальній стилістиці закладу, і в той же час, маючи власні функції, реалізовувати призначення кабінету.

2. Розвивальний потенціал конкретного просторового оточення не визначається лише сукупністю предметних одиниць, тобто наявністю засобів навчання, меблів, спеціально обладнаних приміщень. Він забезпечується можливістю для всіх суб'єктів освітнього процесу взаємодіяти із середовищем, опанувати його, здійснювати просторовий і предметний вибір, змінювати, конструювати його в процесі власної діяльності.

3. Простір класу – це місце докладання зусиль дитини, спрямованих на осмислення себе, своїх потреб, інтересів, бажань. Він виступає результатом засвоєння, усвідомлення й осмислення об'єктивної реальності, яка виникає в процесі взаємодії особистості з навколишньою дійсністю.

4. Простір виступає як поле актуальних можливостей. Самі по собі об'єкти простору не створюють. Для цього необхідне специфічне «накладання» вектора особистісних або соціальних ставлень, які й структурують об'єкти відносно один одного, тобто створюють «простір» [7; 8]. Учитель забезпечує «зустріч» дитини з предметами та об'єктами середовища, виступаючи фасилітатором.

Мета статті полягає в дослідженні просторової організації класу початкової школи у контексті реалізації концепції Нової української школи, цілях і способах зонування кабінету, створення функціональних осередків і ролі вчителя початкових класів у формуванні шкільного освітнього середовища Нової української школи.

Викладення основного матеріалу. Прагнучи підвищити якість освітнього процесу, держава сьогодні заохочує вчителів створювати оптимальні середовища: поширювати ефективні методи викладання та педагогічно доцільного облаштування класів, шукати можливості для розвитку творчості.

Зонування простору використовується як декораторський прийом, що дає можливість візуально поділити приміщення на функціональні зони, не порушуючи його загальної стилістики, забезпечити відчуття безпеки і ком-

форту для всіх суб'єктів освіти. Щоб грамотно виконати ці завдання, вчителю треба чітко розуміти для чого зонувати приміщення класу і в який спосіб можна досягти найкращих результатів.

Як правило, зонування в навчальному кабінеті школи використовують для вирішення наступних завдань:

- виділення зон із різним функціональним призначенням, наприклад, ігрова, навчальний центр, бібліотека, куточок усамітнення тощо;

- забезпечення раціонального використання простору та зручності пересування приміщенням (продуманий дизайн позбавляє простір зайвого);

- підвищення функціональності корисної площі (мебле-трансформери, модулі допомагають зекономити місце, роблять простір варіативним);

- розвитку самостійності у дитини, відповідального ставлення до оточуючого середовища (дитина сама обирає центр для роботи, організовує свою діяльність);

- оптичної корекції приміщення, наприклад, за допомогою продуманого зонування класної кімнати його можна візуально збільшити або зробити затишнішим.

Організуючи простір, вчителю варто спиратися на знання про психологічні особливості дітей початкової школи, дотримуватися принципу інтеграції освітніх галузей, сприяти становленню особистості учня. Просторове середовище організовується таким чином, щоб кожна дитина знайшла собі справу до душі, воно має виконувати освітню, розвивальну, виховну, стимулювальну, комунікативну функції.

Існує декілька способів поділу приміщення класу на різні функціональні зони, серед них:

- облаштування подіуму, що дозволить візуально виділити одну або дві функціональні зони. Подіум можна облаштувати висотою від кількох сантиметрів до більш масштабних конструкцій, організовуючи таким чином додаткове місце для зберігання різних речей або майданчик для розміщення м'яких меблів, сцени тощо. При проектуванні подіуму і його розмірів треба враховувати зручність пересування в даній функціональній зоні;

- ширми – мобільні декоративні перегородки, які можна з легкістю встановлювати в потрібне місце або прибирати. Використання ширми допоможе створити затишок, забезпечить мобільність, організує центр короткотермінового використання;

- пересувні стелажі, полиці, етажерки роблять простір мобільним, здатним адаптуватися до освітніх потреб класу. Їхня наявність допомагає уникнути одноманітності, забезпечує постійне оновлення;

- штори, за допомогою яких можна відокремити затишний куточок для усамітнення, замаскувати полки, візуально ізолювати частину приміщення.

Крім того, для зонування можна застосовувати інші прийоми.

1. Кольорове маркування – виділення окремих зон за допомогою кольору – наклеювання на стіну яскравих і насичених шпалер або фарбування.

2. Різні джерела світла. Підсвічування галогенними і світлодіодними світильниками окремих зон допоможе організувати простір.

3. Різноманітність матеріалів, а також способів оброблення стін і підлоги.

4. Навігація – використання написів або інфографіки, що допомагають дитині орієнтуватися в просторі.

Зонування класу залежить від реальних потреб здобувачів освіти, ресурсів школи, кількості учнів у класі, наявності простору. Кожен ранок у Новій українській школі починається з «Ранкового кола» – місця, де діти зустрічаються, діляться інформацією, планують, обговорюють. Це може бути килимок, коло на підлозі, пуфи, стільчики, а саме головне – місце, де можна зібратися всім разом у колі. Вчителю треба заздалегідь подбати про затишне, безпечне місце для діалогу, зустрічей, планування.

За необхідності, у класній кімнаті можна облаштувати такі зони: територія математики; центр для гри; конструкторський куточок; місце для діалогу; тематичний куточок; стіна слів; бібліотека; мистецька студія; осередок інформації та комунікації; центр усамітнення тощо.

Конструкторський куточок можна об'єднати з творчою майстернею, де поруч із звичними речами (олівці, фарби, папір, пластилін) будуть зберігатися нетрадиційні матеріали (пір'я, мушлі, камінчики, зубочистки). Важливими для дослідницької діяльності є прилади природодослідника – лупа, бінокль, мікроскоп, фотокамера, щоденник досліджень. Центр гри може містити настільні ігри, а також усе для рольової гри – відрізи тканини, костюми, ляльки (настільні, пальчикові тощо). Капелюхи, парасольки, ковдри збагатять дитячу гру і порадують учнів.

Гарний дизайн класу будується на контакті дитини з навколишнім. Усі матеріали мають знаходитися в зоні доступу. Їх можна брати, з ними можна грати, по-різному компонувати. Створюючи центри, вчитель має орієнтуватися на освітні потреби дітей, матеріальні можливості школи, доцільність і раціональність використання простору. Не треба перевантажувати центри обладнанням. На полицях мають бути актуальні на даний момент матеріали, що допомагають дитині закріпити знання, підтримують мотивацію до даного виду діяльності, спонукають до нових пошуків. Велика кількість матеріалів у центрах розпоршує увагу дітей.

Важливо, щоб навчання викликало відчуття (звук, смак, дотик, пам'ять руху). Освітній процес, збагачений чуттєвими спогадами, допомагає учням зрозуміти і зберегти те, що пізнається. Кожний новий матеріал потребує презентації від учителя. Добре, якщо він буде доповнений інструкціями для самостійного використання, картками для самоперевірки, самооцінювання тощо.

Актуальним є стиль, емоційний фон, «доброзичливість простору», які формуються завдяки корпоративним кольорам школи, насиченню простору, шкільною культурою. Разом із малюнками на стінах, мотиваційними плакатами, правилами роботи в класі, піктограмами освітне

середовище веде непомітний діалог із учнями. Важливо, щоб простір не був порожнім, або наповненим виключно канцеляризмом, дієсловами в наказовому способі.

Висновки та перспективи подальшого дослідження.

Головне при зонуванні не кількість, а якість, логічність і структурованість простору. Діти мають розуміти логіку організації класу, бути учасниками створення навчальних центрів, активно працювати з матеріалами, взаємодіяти між собою. Організація освітнього середовища, ефективне використання простору класу потребують інструментів оцінки якості умов для активного й безпечного перебування дитини в школі, можливостей для прояву творчості й ініціативи.

 **Список використаних джерел**

1. Косенко Д. Освітній простір НУШ: рекомендації та реальні можливості. URL: <http://education-ua.org/ua/articles/1163-osvitnij-prostir-nush-rekomendatsij-ta-realni-mozhливostyami>.

2. Лалу Ф. Открывая организации будущего. Пер. с англ. В. Кулябиной; [науч. ред. Е. Голуб]. 3-е изд. Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2018. 432 с.
 3. Наказ МОН від 23.03.2018 № 283 «Про затвердження Методичних рекомендацій щодо організації освітнього простору Нової української школи». URL: <https://imzo.gov.ua/2018/03/25/nakaz-mon-vid-23-03-2018-283-pro-zatverdzhennya-metodychnyh-rekomendatsij-schodo-orhanizatsiji-osvitnoho-prostoru-novoji-ukrajinskoji-shkoly/>.
 4. Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
 5. Нова українська школа: порадник для вчителя. Під заг. ред. Бібік Н. М. Київ: ТОВ «Вид. дім «Плеяди», 2017. 206 с.
 6. Сім навчальних зон, які повинні бути в кожному класі. URL: <http://pedpresa.ua/161857-7-navchalnyh-zon-yaki-povynni-buty-u-kozhnomu-klasi.html>.
 7. Хасанов М. Р. Жизненное пространство человека. *Современные исследования социальных проблем*. 2011. № 4. Т. 8. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/zhiznennoe-prostranstvo-cheloveka>.
 8. Швалб Ю. М. К определению понятий среды и пространства жизнедеятельности человека. *Экологична психологія*. За ред. Гончаренко Ю. В., Швалба Ю. М. Київ: Сталкер, 2006. (Хрестоматія). С. 490.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 30.10.2018

Водолазская Т. В. Пространственная организация класса: как зонировать кабинет начальной школы.

А *Рассматриваются вопросы пространственной организации класса начальной школы в контексте реализации концепции Новой украинской школы, цели и способы зонирования учебного кабинета и создания функциональных центров; предлагаются подходы к зонированию класса и содержательного наполнения его центров, варианты организации учебного пространства.*

Ключевые слова: образовательная среда начальной школы; структурные компоненты образовательной среды; пространственная организация класса; учебные центры; зонирование кабинета начальных классов; учебные зоны

Vodolazska Tatyana. Master Classroom: How to Zone Classroom for Primary School.

S *The paper deals with the some aspects of the spatial organization of the primary school classroom in the context of the implementation of the New Ukrainian School concept, the aims and methods of classroom zoning, design of functional zones; proposes some approaches for zoning of a class and filling in content of their centers, diversification of variants of organization of educational space.*

Key words: primary school educational environment; structural components of the educational environment; spatial organization of the class; training centers; zoning of the primary school classroom; training areas



НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

А Науково-методичний супровід підвищення кваліфікації педагогів-позашкільників є актуальною проблемою якісного оновлення системи післядипломної педагогічної освіти. У статті визначено сутність, функції та подана характеристика складових науково-методичного супроводу. Підкреслено, що науково-методичний супровід курсів підвищення кваліфікації дозволяє забезпечити розвиток професійної компетентності педагогів закладів позашкільної освіти.

Ключові слова: науково-методичний супровід; підвищення кваліфікації; післядипломна освіта; заклад позашкільної освіти; професійна компетентність; освітня програма; інформаційне середовище; блог

Актуальність проблеми. В умовах інноваційно-го розвитку України актуальною є проблема якісного оновлення післядипломної педагогічної освіти та її найвагомішої складової – науково-методичного супроводу підвищення кваліфікації. У педагогічну галузь дефініція «науково-методичний супровід» введена Національної доктриною розвитку освіти в Україні. Сам термін «супровід» підкреслює невторчання одного суб'єкта у діяльність іншого, поки вони не відчують потребу у взаємодії.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблема науково-методичного супроводу в педагогічній теорії й практиці є предметом досліджень багатьох учених, зокрема Н. Бухлової, В. Головінової та В. Головінова, Н. Давидюк, О. Мариновської, В. Пуцова, Т. Сорочан, Т. Сущенко, Н. Шуляки та ін.

Учені зазначають, що науково-методичний супровід треба розглядати як сукупність різноманітних форм, технологій, підходів, процедур, заходів, які забезпечують допомогу педагогічним та іншим працівникам у подоланні труднощів протягом усієї професійної діяльності.

Цінність науково-методичного супроводу полягає в тому, що він виконує низку функцій, серед яких можна назвати:

- інформаційну, що сприяє наданню педагогам необхідної інформації з конкретних питань;
- навчальну, орієнтовану на поглиблення знань і розвиток навичок педагога в системі неперервної освіти;
- діагностичну, спрямовану на виявлення проблемних моментів у діяльності педагога;
- консультаційну, яка передбачає надання допомоги педагогу щодо конкретної проблеми шляхом вказівки на можливі способи її вирішення або актуалізацію додаткових здібностей учителя;
- корекційну, спрямовану на зміну педагогом моделі практичної діяльності, яку він реалізує, та на виправлення помилок.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє визначити, що однозначного підходу до розу-

міння поняття «науково-методичний супровід» у сучасних дослідженнях немає. В окремих роботах розглядаються поняття «супровід», «психологічний супровід», «педагогічний супровід», «науковий супровід», «науково-методичний супровід». Питання ж науково-методичного супроводу підвищення кваліфікації педагогів закладів позашкільної освіти досліджене недостатньо.

Мета стаття полягає у визначенні сутності науково-методичного супроводу підвищення кваліфікації педагогів закладів позашкільної освіти.

Викладення основного матеріалу. Термін «супровід» згідно з тлумачним словником має декілька значень: «це дія за значенням супроводжувати, супроводити разом із ким-, чим-небудь», або «те, що супроводить будь-яку дію, явище» [1, с. 1217].

У дослідженнях Т. Сорочан науково-методичний супровід розглядається в межах діяльності закладу післядипломної освіти та визначається як нова педагогічна категорія, сутність якої полягає в тому, що це педагогічна технологія професійної педагогічної взаємодії суб'єктів освітньої діяльності, визначальними ознаками якої є особистісний і професійний розвиток як викладача, так і слухача, а результатом – якісно новий рівень освіти або нова якість професійної діяльності педагогів-вихователів, яка розглядається як професійна компетентність [4].

Учений Ю. Лобода визначає педагогічний супровід як особливу, гуманістично спрямовану систему взаємодії, яку спеціально організують викладачі, що надає тим, хто навчається, як суб'єктам освітнього процесу широке орієнтаційне поле навчально-професійної та науково-дослідної діяльності, в якому вони здійснюють вибір оптимальних методів, форм і засобів свого особистісного професійного розвитку. Учений називає дидактичні принципи науково-методичного супроводу: скерованість, науковість, системність, послідовність. Дійсно, для ефективної організації освітнього процесу необхідно координувати зусилля за всіма напрямками: від узгодженості модулів навчальних програм, розроблених викладачами різних кафедр до роботи з кожною окремою групою [3, с. 248].

У нашому дослідженні методологія науково-методичного супроводу ґрунтується на ідеях оновлення змісту підготовки педагога в умовах Нової української школи та має ознаки відкритої освіти як складної соціальної системи з множинними шляхами розвитку, що впливають із законів синергетики. Процес підготовки педагогічних кадрів до реалізації технологій виховної діяльності сучасного закладу позашкільної освіти мусить відповідати стратегічним векторам розвитку позашкільної освіти та стати взаємодією партнерів, творчою лабораторією набуття спеціальної соціально-педагогічної компетенції [2; 5].

Сутність науково-методичного супроводу підвищення кваліфікації педагогів позашкільної освіти полягає в розробленні комплексу заходів, визначених на основі досягнень науки й практики та спрямованих на розроблення науково-обґрунтованих нормативно-методичних, навчально-програмних, навчально-методичних документів, інформаційних матеріалів, засобів навчання.

Науково-методичне забезпечення курсів підвищення кваліфікації педагогів закладів позашкільної освіти спрямовується на:

- обґрунтування й проектування нових моделей та організаційно-педагогічних форм і змісту курсів підвищення кваліфікації;
- запровадження гнучкої та динамічної системи підвищення кваліфікації з опанування новітніх педагогічних і виробничих технологій і матеріалів із залученням навчальних баз закладів позашкільної освіти, установ культури, громадських організацій;
- прогнозування розвитку системи підвищення кваліфікації;
- залучення науковців і педагогів-практиків до процесу створення навчальної, навчально-методичної літератури з питань підвищення кваліфікації;
- опанування й подальше впровадження педагогами-позашкільниками інноваційних технологій у практику роботи;
- оновлення навчально-тематичних планів і програм, методичних, дидактичних, інформаційних матеріалів, навчальних посібників і засобів навчання;
- здійснення моніторингу якості підвищення кваліфікації.

Для забезпечення якості освітнього процесу нами була розроблена система науково-методичного супроводу підвищення кваліфікації педагогів-позашкільників, яка має такі складові:

1. *Організаційно-методична.* Одним із завдань організаційно-методичного забезпечення є організація освітнього процесу згідно із затвердженими навчальними програмами, реалізується через складання плану-графіку курсів підвищення кваліфікації, опрацювання заявок, розрахунок годин, підготовку розкладів тощо. Важливим елементом організації навчання є якісний склад

науково-педагогічних працівників. Кадрове забезпечення навчання здійснюється за рахунок підбору фахівців, спроможних виконувати завдання, передбачені освітніми програмами.

2. *Науково-процесуальна складова* науково-методичного супроводу підвищення кваліфікації спрямована на створення освітніх програм, навчально-методичних посібників, навчально-методичних, дидактичних матеріалів для проведення занять, підготовку мультимедійних презентацій, тестових завдань, підбір і розробку анкет, вибір засобів навчання тощо.

Основними нормативними документами, що визначають організацію освітнього процесу на курсах підвищення кваліфікації, є освітня програма та навчально-тематичний план, що базуються на вимогах нормативно-правових актів і враховують специфіку й особливості навчання в системі післядипломної освіти.

Так, освітня програма курсів підвищення кваліфікації за напрямом «Керівники гуртків закладів позашкільної освіти» є модульною й складається з пояснювальної записки; курикулуму, навчально-тематичного плану; змісту програми (анотації модулів); тематики спецкурсів за вибором; тестових завдань до навчальних модулів; рекомендованої літератури.

Вибір засобів навчання під час проведення курсів підвищення кваліфікації для педагогів закладів позашкільної освіти спрямований на задоволення індивідуальних потреб слухачів в особистісному та професійному зростанні, забезпечення потреб держави у кваліфікованих кадрах високого рівня професіоналізму та культури, здатних компетентно й відповідально виконувати педагогічні функції.

Основними видами навчальних занять у системі підвищення кваліфікації є лекції, практичні та семінарські заняття тощо, а специфічними – тематичні дискусії, конференції з обміну досвідом тощо. З метою забезпечення якісного освітнього простору для слухачів курсів підвищення кваліфікації передбачено проведення занять педагогічної практики на базі опорних закладів, майстер-класів, воркшопів, тренінгів.

Зауважимо, післядипломна освіта розглядається як форма освіти дорослих, тому ґрунтується на основних положеннях андрагогіки – галузі педагогічної науки, що розкриває теоретичні й практичні проблеми навчання, виховання та освіти дорослої людини протягом життя. Забезпечення андрагогічних принципів навчання потребує від викладача розуміння особливостей дорослої аудиторії, вміння вибудовувати партнерські стосунки з педагогами; вміння формувати активно діючу навчальну групу дорослих та ефективно управляти її діяльністю; вміння розвивати соціально активні та творчі здібності педагогів; володіння специфічними методами навчання дорослих; задоволення потреб педагогів у професійному та неформальному спілкуванні.

Для педагогів закладів позашкільної освіти розробляються методичні рекомендації, спрямовані на організацію самостійного навчання, вміщують тезисний виклад тем з позначенням опорних слів, завдань і запитань для самоконтролю, список літератури. Крім того, слухачам пропонуються різноманітні навчально-методичні посібники, словники, довідники, підготовлені методистами та науково-педагогічними працівниками.

3. *Діагностична складова* науково-методичного супроводу курсів підвищення кваліфікації педагогів закладів позашкільної освіти спрямована на оцінку якості навчальної діяльності; підготовку звітів; аналітичних матеріалів.

Вивчення якості навчання на курсах підвищення кваліфікації здійснюється за допомогою методів психолого-педагогічної діагностики: анкет, тестів, бесід, педагогічного спостереження, які призначені для кількісного та якісного оцінювання досягнутого слухачем рівня сформованості професійної компетентності, світоглядних і громадянських якостей.

4. *Матеріально-технічне забезпечення* курсів підвищення кваліфікації включає наявність лекційних аудиторій, оснащених відеопроєкційним устаткуванням для презентацій, екраном, виходом в інтернет; приміщень для семінарських та практичних занять, для занять з ІКТ; бібліотеки з читальною залом; службових приміщень; холу для відпочинку.

5. *Використання інтернет-ресурсів.* У забезпеченні науково-методичного супроводу підвищення кваліфікації особливого значення набуває розвиток педагогами-позашкільниками інформаційно-комунікативної компетентності, спрямованої, перш за все, на розгалуження інформаційного середовища, що суттєво розширює можливості педагога [2].

Інформатизація освітнього середовища системи післядипломної освіти реалізується через створення моделі мережевої взаємодії, яка має обласний, районний (міський), шкільний рівні, що сприяє формуванню навичок роботи в інформаційних базах даних, мережі Інтернет, отриманню інформації щодо новітніх освітніх технологій, перспективного педагогічного досвіду тощо. До того ж, формування інформаційно-освітнього середовища є складником професійної компетентності педагогів.

Важливим елементом системи науково-методичного супроводу розвитку професійної компетентності педагогів закладів позашкільної освіти є відкриття блогу кафедри виховання й розвитку особистості.

Одним із доцільних засобів у педагогічній практиці є сервіс Веб 2.0, мережевий щоденник, тобто блог. Термін «блог» походить від англ. blog (webloggin) – мережевий журнал або щоденник подій – тип веб-сайту, основним змістом якого є записи (тексти, зображення, посилання, мультимедіа), що додаються регулярно й мають назву «пости». Пости публікують на такому сайті у зворотному

порядку (останній пост зверху) та містять особисті думки, матеріали автора. Найцікавішою для педагога є інтерактивність блогів – можливість розміщення автором навчальної інформації у будь-якому вигляді, яку інші відвідувачі можуть використовувати, поліпшувати, коментувати, оцінювати, тобто брати участь у формуванні електронних ресурсів [6, с. 2–6].

Блог кафедри має персоніфікований характер, тобто записи призначені для певних категорій слухачів, закріплених за кафедрою, зокрема керівників гуртків закладів позашкільної освіти, публікації подані за розділами: нормативно-правова база, інформації про графік проведення курсів підвищення кваліфікації, тематика спецкурсів, корисні посилання та відомості про співробітників кафедри та контакти. Блог постійно оновлюється постами – стрічками повідомлень, відгуків, коментарів відвідувачів, що створює середовище мережевого спілкування.

Результати дослідження. З метою вивчення рівня науково-методичного супроводу була розроблена анкета оцінки якості освітнього процесу на курсах підвищення кваліфікації педагогів закладів позашкільної освіти. Результати анкетування свідчать, що 320 респондентів оцінили загальну ефективність системи післядипломної педагогічної освіти, а саме, як ця система допомагає інформаційно та методично збагатити знання сучасного педагога. Так, 63% опитуваних вважають, що навчання на курсах підвищення кваліфікації дозволило значно підвищити рівень володіння методикою позашкільної освіти; 38 % респондентів зазначили, що методи навчання на курсах є сучасними; 31 % – традиційними та 31 % – орієнтованими на потреби слухача; 88 % опитуваних підкреслили, що проведення педагогічної практики на базі опорного закладу є доцільним; 12% – недоцільним.

Серед чинників, що сприяють ефективності освітнього процесу на курсах підвищення кваліфікації, 51% респондентів назвали зміни форм підвищення кваліфікації; 15% – модернізація змісту програм курсів підвищення кваліфікації керівників гуртків; 12%; – використання активних методів навчання; 10% – запровадження диференційованого підходу до навчання на курсах; 4% – зміна методів оцінювання та контролю; 2% – привабливість дизайну факультету підвищення кваліфікації.

Висновки з даного дослідження. Таким чином, створена система науково-методичного забезпечення курсів підвищення кваліфікації педагогів закладів позашкільної освіти дозволяє в повному обсязі реалізувати завдання післядипломної освіти, забезпечити організаційно-методичну підтримку розвитку професійної компетентності педагогів.

Перспективи подальших розвідок. Розроблення науково-методичного супроводу підвищення кваліфікації педагогів закладів позашкільної освіти не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми та створює

передумови для подальших наукових пошуків її вирішення. Подальшого дослідження потребує зміст підвищення кваліфікації, запровадження дистанційних форм навчання, застосування критеріїв і методів вивчення рівня розвитку професійної компетентності педагогів-позашкільників у системі післядипломної освіти.

Список використаних джерел

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2004. 1728 с.
2. Концепція нової української школи. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/>.

3. Лобода Ю. Г. Неперервний науково-методичний супровід підготовки майбутніх інженерів. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2012. № 5(23). С. 248–253.
4. Сорочан Т. М. Науково-методичний супровід – нова концепція розвитку професіоналізму вчителів початкових класів у системі післядипломної педагогічної освіти. *Наук.-методичний супровід модернізації початкової освіти*: зб. Луганськ, 2002. 236 с.
5. Стратегія розвитку позашкільної освіти. *Освіта*. 2018. 19–26 вересня (№35–36).
6. Табарчук І. Освітній блог: поняття, особливості, різновиди й алгоритм створення блогу вчителя. *Педагогічна майстерня*. 2012. №12(24). С. 2–6.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 30.10.2018

Воронина Г. Л. Научно-методическое сопровождение повышения квалификации педагогов учреждений внешкольного образования.

А Научно-методическое сопровождение повышения квалификации педагогов-внешкольников является актуальной проблемой качественного обновления системы последипломного педагогического образования. В статье описаны суть, функции и дана характеристика компонентов научно-методического сопровождения. Подчеркнуто, что научно-методическое сопровождение курсов повышения квалификации позволяет обеспечить развитие профессиональной компетентности педагогов учреждений внешкольного образования.

Ключевые слова: научно-методическое сопровождение; повышение квалификации; последипломное образование; учреждение внешкольного образования; профессиональная компетентность; образовательная программа; информационная среда; блог

Voronina Halyna. Scientific and methodological support for teachers of out-of-school institutions' professional development.

S Scientific and methodological support for teachers of out-of-school institutions' professional development is an actual of qualitative postgraduate pedagogical education system update. The article described the essence, functions and presented characteristic of Scientific and methodological support of components. It was underlined that scientific and methodological support of these courses allowed to ensure the development of teachers of out-of-school institutions professional competents.

Key words: scientific and methodological support; in-service education; post-graduate education; institution of out-of-school education; professional competence; educational program; information environment; blog



ДО ПИТАННЯ ПРО СУТНІСТЬ І СТРУКТУРУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ ГУРТКІВ ЗАКЛАДІВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

А Охарактеризовано сучасне бачення вітчизняними фахівцями сутності та структури професійної компетентності керівників гуртків закладів позашкільної освіти. Констатовано, що у низці досліджень професійна компетентність педагогів позашкільної освіти висвітлюється без диференціації за посадами. З'ясовано, що дослідники не однотайні у трактуванні сутності, змісту та структури професійної компетентності педагогів позашкільної освіти та керівників гуртків зокрема. До особливо проблемних моментів досліджень професійної компетентності педагогів позашкільної освіти віднесено інтерпретацію змісту та структури професійної компетентності.

Ключові слова: позашкільна освіта; педагог позашкільної освіти; керівник гуртків; професійна компетентність

Актуальність проблеми. Українська освіта дедалі виразніше трансформується на компетентнісних засадах. Змін зазнають як змістовий та процесуальний складники освіти, так і система оцінювання. Не залишається осторонь і позашкільна освіта, що виразно продемонстровано результатами громадського обговорення проекту Закону України «Про внесення змін до Закону України «Про позашкільну освіту» у серпні – вересні 2018 р. А затвердження у серпні 2018 р. першого компетентнісно зорієнтованого професійного стандарту у царині педагогічної діяльності – «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» – актуалізує увагу й до професійної компетентності педагогів позашкільної освіти.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Монографії [8; 10], дисертації [1], статті [3; 6; 7], інформаційно-аналітичні матеріали [11] останніх років засвідчують зростання інтересу вітчизняних фахівців до проблеми професійної компетентності педагогів позашкільної освіти. Спираючись на ті чи інші трактування професійної компетентності педагога загалом (насамперед, учителя), дослідники пропонують власне бачення сутності та структури професійної компетентності педагогічних кадрів позашкільля, конструюють на цій основі відповідні професійні стандарти та моделі підвищення кваліфікації. На нашу думку, особливу увагу доцільно приділити насамперед компетентності керівників гуртків, адже вони безпосередньо впроваджуватимуть інновації в освітній процес.

Мета статті – схарактеризувати сучасне бачення вітчизняними фахівцями сутності та структури професійної компетентності керівників гуртків закладів позашкільної освіти та виявити й досі не розроблені аспекти проблеми.

Викладення основного матеріалу. Здійснивши ґрунтовний аналіз тлумачення понять «компетентність», «компетенція», «професійна компетентність», «професійна компетентність педагога» у працях зарубіжних та вітчизняних науковців, І. І. Драч констатувала розмаїття підходів до визначення сутності, змісту і структури професійної компетентності педагога [2]. Такий плюралізм властивий і масиву вітчизняних досліджень професійної компетентності педагогів позашкільної освіти.

І. А. Зязюн указував на відмінності між категоріями «компетентність» і «педагогічна майстерність»: перша є нормативною характеристикою спеціаліста, як і «кваліфікація», друга ж насамперед указує на своєрідність та неповторність суб'єкта педагогічної діяльності [4]. С. Ф. Клепко вбачає у «майстерницькому» підході альтернативу компетентизації освіти [5]. Аналогічний підхід представлений і в царині розробки проблеми професійної компетентності педагогів позашкільної освіти, що засвідчує промовистий заголовок статті І. М. Забродської «Педагог позашкільного навчального закладу: від професійної компетенції до професійної майстерності» [3]. Проте має прихильників і протилежна точка зору: В. М. Могілевська, обстоюючи значущість моніторингових досліджень, спрямованих на вивчення професійних компетентностей педагога позашкільної освіти, паралельно вживає термін «професійна майстерність педагога» [7].

За В. В. Мачуським, компетентність у практично зорієнтованому розумінні – це досвідченість суб'єкта як умілість ефективно вирішувати практичні завдання, використовуючи при цьому відповідні наукові знання; професійна компетентність відображає готовність і здатність кваліфіковано виконувати професійні функції відповідно до прийнятих у суспільстві нормативів і стандартів [6].

У колективних монографіях «Позашкільна освіта: теоретичні і практичні аспекти розвитку» та «Формування у вихованців позашкільних навчальних закладів базових компетентностей» на підставі аналізу літератури та досвіду практичної діяльності професійну компетентність педагога визначено як комплекс професійних знань, умінь, навичок, що дають змогу реалізувати психолого-педагогічну, методичну, організаційну та просвітницьку діяльність [8, с. 135; 10, с. 34]. Утім, далі у цих же джерелах професійну компетентність педагогів позашкільних навчальних закладів інтерпретовано як професійно-творчу і трактовано як інтегративну (можливо, доречніше було б говорити про інтегративну. – Є. К.) характеристику, що визначає сформованість комплексу професійних знань, умінь і навичок, особистісних якостей педагога, його творчих здібностей, інноваційної спрямованості, ціннісних орієнтацій і став-

лень, особистісних мотивацій, важливих для забезпечення різних видів професійно-творчої діяльності – навчально-виховної, методико-технологічної, організаційно-масової, оздоровлювально-виховної, психолого-педагогічної, соціально-просвітницької тощо [8, с. 138; 10, с. 37]. Як бачимо, відмінності між наведеними трактуваннями досить значущі.

У статті В. В. Мачуського фігурує «узагальнений» педагогічний працівник позашкільного навчального закладу – невідомо, на якій посаді він працює. Ймовірно, автор вважає, що його характеристика професійної компетентності стосується як керівників гуртків, так і методистів, завідувачів відділів та адміністрації. У згаданих вище колективних монографіях окремо йдеться про адміністративний склад позашкільного навчального закладу (охарактеризовано їхню управлінську компетентність) та побіжно згадано (в цьому ж контексті) працівників методичних і психологічних підрозділів. Інформаційно-аналітичний матеріал щодо професійного стандарту педагога позашкільного навчального закладу, поширений листом Національного еколого-натуралістичного центру учнівської молоді, певною мірою диференціює компетенції та компетентності керівників гуртків і методистів, проте визначення їхньої професійної компетентності в ньому відсутні [6].

Дефініцію професійної компетентності керівника гуртка позашкільного навчального закладу дано в дослідженні Г. Л. Вороніної. Її трактовано як інтегроване утворення, що поєднує в собі систему знань, умінь, професійних та індивідуальних властивостей щодо здійснення завдань позашкільної освіти, що набули особистісного змісту в педагогічній свідомості керівника гуртка та стали спонукальними мотивами його професійної діяльності [1, с. 23]. Це визначення досить загальне, його також можна було б поширити на широкі кола педагогічних працівників позашкільля. Та автор зазначає, що професійна компетентність керівника гуртка складається із ключових, базових і спеціальних компетентностей; особливості конкретної професійної діяльності відображають спеціальні компетентності [1, с. 24].

Зміст і структура професійної компетентності – чи не найслабше місце досліджень професійної компетентності педагогів позашкільної освіти. Так, В. В. Мачуський виділяє у структурі професійної компетентності три компоненти: гуманно-особистісну орієнтацію, вміння системно сприймати існуючу реальність і системно в ній діяти, вільне орієнтування у предметній сфері. Однак, схарактеризувавши ці компоненти, він зазначає, що структурними компонентами компетентності є також технологічність, вміння інтегруватися з «іншим» досвідом, креативність і здатність до рефлексії. Як синонім до терміну «компоненти» автор уживає термін «складники», але через абзац уже відносить до складників професійної компетентності когнітивно-технологічну, методичну, комунікативну, психологічну, валеологічну, загальнокультурну тощо. Далі з'ясовується, що до цього переліку входять також соціальна, психолого-педагогічна, прогнозувально-рефлексивна, інформаційно-технологічна, управлінська, полікультурна компетентності та

компетентність у спільній творчості. Таким чином, структура професійної компетентності представлена дещо нечітко.

На нашу думку, не є оптимальним й авторське тлумачення окремих складових професійної компетентності. Зокрема, психолого-педагогічна компетентність охоплює володіння педагогічною діагностикою, вміння здійснювати індивідуальну роботу на її основі, знання вікової психології, вміння виявляти особистісні особливості дітей, визначати та враховувати емоційний стан дитини, грамотно будувати стосунки з адміністрацією, колегами, батьками вихованців. Водночас дослідник зазначає, що психологічна компетентність передбачає вміння усвідомлювати рівень власної професійної діяльності, своїх спеціальних, методичних, комунікативних спроможностей; знання про засоби професійного самовдосконалення; вміння бачити недоліки у своїй роботі, бажання самовдосконалюватися; визначати завдання та шляхи власної самоосвіти, самовдосконалення [6]. Значну частину цього змісту доречно віднести до прогнозувально-рефлексивного складника.

У колективних монографіях обстоюється виділення базових і специфічних складників професійної компетентності педагогів закладів позашкільної освіти. До базових вони відносять психолого-педагогічний, загальнометодичний, професійно-творчий, валеологічний складники. Серед основних специфічних складників – профільний освітньо-виховний, науково-методичний, інноваційний, інформаційно-комунікаційний. Важливими складниками професійної майстерності педагогів позашкільля названі також специфічні соціальні компетентності: соціально-реабілітаційна, соціально-просвітницька, соціально-професійна [8, с. 136–137; 10, с. 35–36]. Часом авторське трактування складників теж викликає запитання: скажімо, незрозуміло, чому зміст психолого-педагогічного складника професійної компетентності педагога закладу *позашкільної* освіти вичерпується опануванням знань з теорії *загальної середньої* освіти та умінням застосовувати їх на практиці. Що ж до науково-методичного складника, то з огляду на чинну нормативну базу атестації педагогічних працівників його проблематично вважати обов'язковим для всіх педагогів закладів позашкільної освіти.

У матеріалах до професійного стандарту педагога позашкільного навчального закладу, розповсюджених Національним еколого-натуралістичним центром учнівської молоді, представлено зміст професійної компетентності, але поза цілісною структурою, до того ж, неможливо розрізнити наведені поряд компетенції та компетентності. Вимоги до компетентності керівника гуртка позашкільного закладу іноді зависокі. Так, компетенції з виховної роботи передбачають «Знання змісту, методики й організації науково-технічної, естетичної, туристично-краєзнавчої, оздоровчо-спортивної діяльності, дозвілля і відпочинку для реалізації виховних можливостей цих видів діяльності» [11].

Г. Л. Вороніна характеризує професійну компетентність керівника гуртка позашкільного навчального закладу у

рамках кваліфікаційної характеристики підвищення кваліфікації. Інтегральна компетентність розвивається за такими складниками: нормативно-правова, методологічна, інформаційна, комунікативна, психолого-педагогічна, дидактична, дослідницька та аналітична компетентності. У межах кожної компетентності охарактеризовані її компоненти: знання, вміння, комунікація, автономність і відповідальність [1, с. 223–228]. Дослідниці вдалося представити досить струнку структуру професійної компетентності, хоча й до неї є певні зауваження (зокрема, володіння сучасними технологіями духовно-морального виховання та соціалізації учнів, формування їхньої української громадянської ідентичності не надто органічно виглядає у рамках дидактичної компетентності).

Висновки. Таким чином, сучасному баченню українськими фахівцями сутності та структури професійної компетентності педагога позашкільної освіти властиві плюралістичність і певна суперечливість. До особливо проблемних моментів досліджень професійної компетентності педагогів позашкільної освіти належить інтерпретація змісту та структури професійної компетентності. Попри продуктивність розгляду професійної компетентності керівників гуртків закладів позашкільної освіти, у низці досліджень вона висвітлюється без диференціації за посадами. Приклади обґрунтування досить стрункої структури професійної компетентності саме керівників гуртків одиничні, що актуалізує потребу в подальшому науковому пошуку.

Перспективи подальших розвідок. Вважаємо за доцільне наголосити на тому, що, хоча Г. Л. Вороніна розробила загальну кваліфікаційну характеристику підвищення кваліфікації керівника гуртка позашкільного навчального закладу, успіх її експериментального дослідження розвитку професійної компетентності керівників гуртків позашкільних навчальних закладів у системі післядипломної освіти значною мірою був зумовлений формуванням експериментальних груп відповідно до напрямів позашкіль-

ної освіти та відповідними особливостями навчально-тематичного плану, тоді як навчально-тематичний план, за яким проходили курси контрольні групи, не передбачав урахування диференціації за напрямами позашкільної освіти. З огляду на це, можливо, продуктивним буде дослідження професійної компетентності керівників гуртків за напрямами позашкільної освіти. Раніше подібні дослідження виконувалися на суміжному освітньому просторі [9].

Список використаних джерел

1. Вороніна Г. Л. Розвиток професійної компетентності керівників гуртків позашкільних навчальних закладів у системі післядипломної освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Переяслав-Хмельницький, 2017. 268 с.
2. Драч І. І. Управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи: теоретико-методичні засади: монографія. Київ: Дорадо-Друк, 2013. 456 с.
3. Забродська І. М. Педагог позашкільного навчального закладу: від професійної компетентності до професійної майстерності. Формування базових компетентностей у вихованців позашкільних навчальних закладів: матеріали Міжнарод. наук.-практ. конф. (25–27 лютого 2013, м. Київ), Київ, 2013. С. 242–244.
4. Зязюн І. А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2005. № 25. С. 13–18.
5. Клепко С. Ф. Поняття майстерності як альтернатива «компетентності» в освіті. *Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна: зб. наук. пр.* Київ: Богдано-ва А. М., 2013. С. 133–145.
6. Мачуський В. В. Професійна компетентність педагога позашкільного навчального закладу. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. пр.* Вип. 18, кн. 2. Київ, 2014. С. 6–15.
7. Могилевська В. М. Моніторингові дослідження в позашкільній освіті як інструмент підвищення професійних компетентностей педагогів. Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики. 2013. Вип. 59–60. С. 224–233.
8. Позашкільна освіта: теоретичні і практичні аспекти розвитку: у 3 кн.: монографія / за заг. ред. Л. В. Тихенко. Суми: Університетська книга, 2013. Кн. 1. 270 с.
9. Смирнов Д. В. Педагогические компетентность и компетенции педагога дополнительного образования – руководителя туристско-краеведческого похода. *Казанский педагогический журнал*. 2008. № 4. С. 27–36.
10. Формування у вихованців позашкільних навчальних закладів базових компетентностей: монографія / за ред. В. В. Мачуського. Харків: Друкарня Мадрид, 2015. 330 с.
11. Щодо розгляду питання про професійний стандарт педагога позашкільного навчального закладу: лист НЕНЦ від 19.11.2015 № 230. URL: <https://nenc.gov.ua/wp-content/uploads/2015/01/19-11-230.pdf>.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 27.10.2018

Копилець Е. В. К вопросу о сущности и структуре профессиональной компетентности руководителей кружков учреждений внешкольного образования.

Охарактеризовано современное видение украинскими специалистами сущности и структуры профессиональной компетентности руководителей кружков учреждений внешкольного образования. Констатировано, что в ряде исследований профессиональная компетентность педагогов внешкольного образования освещается без дифференциации по должностям. Установлено наличие разногласий между исследователями в трактовке сущности, содержания и структуры профессиональной компетентности педагогов внешкольного образования и руководителей кружков в частности. К особо проблемным моментам исследований профессиональной компетентности педагогов внешкольного образования отнесена интерпретация содержания и структуры профессиональной компетентности.

Ключевые слова: внешкольное образование; педагог внешкольного образования; руководитель кружков; профессиональная компетентность

Kopylets Evgenij. To the Question of the Essence and Structure of Professional Competence of the Trainers of Groups of Institutions of Non-formal Education.

The modern vision by Ukrainian specialists of the essence and structure of professional competence of the trainers of groups of institutions of non-formal education is generally summarized. It was stated that in a number of studies the professional competence of teachers of non-formal education is characterized without differentiation on posts. The existence of disagreements between researchers in the interpretation of the essence, content and structure of professional competence of teachers of non-formal education and also trainers of groups is founded. Interpretation of the content and structure of professional competence is among the most problematic issues in the researches of professional competence of teachers of non-formal education.

Key words: non-formal education; non-formal teacher; trainer of groups; professional competence



УДК 371.113+37.072



Назаренко В. С.,

Назаренко Л. М.

ORCID ID <http://orcid.org/0000-0002-4666-8183>

ORCID ID <http://orcid.org/0000-0003-1008-4482>

ІНФОРМАЦІЙНА ВІДКРИТІСТЬ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ ЯК ОЗНАКА ТРАСПАРЕНТНОСТІ УПРАВЛІННЯ

А Обґрунтовано сутність поняття «інформаційна відкритість» як атрибуту транспарентності управління закладом освіти, що, з одного боку, віддзеркалює повноту, доступність, достовірність, своєчасність, актуальність інформаційних ресурсів, а з іншого – забезпечує учасникам освітнього процесу та громадськості вільний доступ до інформації, необхідної для вироблення й ухвалення ефективних (законних і справедливих) управлінських рішень, а також право здійснювати контроль за їхнім виконанням.

Авторами визначено, що забезпечення інформаційної відкритості закладу освіти – це сукупність цілеспрямованих управлінських заходів, необхідних для управління інформацією про стан освітнього процесу, можливі ризики зовнішнього середовища, засоби і форми взаємодії з іншими суб'єктами ринку освітніх послуг. Саме на підставі такої інформації й ухвалюються ефективні управлінські рішення.

Здійснено аналіз нормативно-правової бази щодо порядку здійснення доступу учасників освітнього процесу до інформаційних ресурсів і забезпечення інформаційної відкритості закладів освіти. Схарактеризовано рівні забезпечення інформаційної відкритості закладу освіти: пасивний рівень передбачає інформування (формування інформаційних ресурсів та забезпечення до них відкритого доступу); активний – опрацювання інформації (консультування, діалог, вироблення спільних рішень).

Визначено критерії (мотиваційно-спонукальний; інформаційно-діяльнісний; аналітико-рефлексивний) та рівні (активний, частковий, пасивний) ефективності забезпечення інформаційної відкритості закладу освіти, встановлені їхні відповідні показники. За результатами дослідження запропоновано методику визначення ефективності забезпечення інформаційної відкритості закладу освіти; викладено результати аналізу внутрішньої структури та контенту веб-сайтів закладів загальної середньої освіти Херсонської області. Сформульовано висновки та визначені перспективи подальших наукових досліджень.

Ключові слова: інформаційна відкритість; критерії та рівні забезпечення інформаційної відкритості; транспарентність

Актуальність проблеми. Перетворення, характерні для сучасного розвитку вітчизняної освітньої галузі, свідчать про інноваційні процеси, що торкаються різних сфер управлінської діяльності, зокрема інформаційної.

В Україні сформульована відповідна законодавча і нормативно-правова база, що утверджує конституційні права громадян на інформацію й актуалізує проблему інформаційної відкритості закладу освіти шляхом надання йому вільного доступу до інформації. Зокрема, відповідно до ст. 30 Закону України «Про освіту» заклади освіти формують відкриті та загальнодоступні ресурси з інформацією про свою діяльність, оприлюднюють її на своїх веб-сайтах (у разі їх відсутності – на веб-сайтах своїх засновників) [15]. Проте, більшість суб'єктів управління цим і обмежують свої дії, штучно звужуючи сутність поняття «інформаційна відкритість» до переліку документів, новин, статистичних даних, що періодично оновлюються (у кращому випадку), а тому не відіграють основної ролі – спонукати учасників освітнього процесу до глибокого об'єктивного аналізу стану освітньої діяльності та реалізації права брати участь у виробленні та ухваленні управлінських рішень, здійснювати контроль за їхнім виконанням.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблеми інформаційної насиченості управлінських процесів при-

свячені праці Н. Білик [1], Л. Ващенко [2], Л. Даниленко [3], Г. Єльнікової [4], Л. Калініної [5], Т. Лукіної [9], С. Одайник [12], Г. Проценко [16], З. Рябової [17], О. Співаковського [18].

Ними сформульовано понятійно-термінологічний апарат інформаційного менеджменту як основи інформаційного складника управлінської діяльності й охарактеризовано різні види інформаційних потоків, ресурсів, джерел, засобів, на яких базується реалізація управлінських функцій і циклів управління.

Однак проблемі інформаційної відкритості закладу освіти в умовах реалізації Концепції нової української школи увага науковців приділена недостатньо. В основному це питання розглядається в наукових працях з основ державного управління (О. Козловська [6], А. Ліпінська [8], О. Матвієнко [10]).

Аналіз попередніх публікацій за проблематикою та **визначення невирішених раніше частин загальної проблеми** транспарентності управління закладом освіти свідчить про відсутність ґрунтовних наукових розробок, присвячених сутності, структурі поняття «інформаційна відкритість» і характеристиці критеріїв і рівнів ефективності її забезпечення в управлінській практиці.

Мета статті полягає в обґрунтуванні сутності поняття «інформаційна відкритість» закладу освіти. За результатами

дослідження запропоновано методику визначення ефективності забезпечення інформаційної відкритості закладу освіти, чинників ефективності її забезпечення в управлінні освітнім середовищем.

Викладення основного матеріалу. Оскільки одним зі складників формули нової української школи розглядаються децентралізація та ефективність управління, інформація про потреби учня в освітньому процесі, певною мірою, складає основу управлінських рішень, спрямованих на формування освітнього середовища, здатного не лише забезпечити задоволення цих самих потреб, але й передбачити сталість продуктивних змін, що відбуватимуться внаслідок цього. Звідси, інформація, яка накопичується в управлінському арсеналі, має бути справедливою (закон справедливості сталого розвитку суспільства [19]) як у відношенні до здобувачів освіти, так і соціального оточення, що й детермінує транспарентність управління закладом освіти.

Поняття «транспарентність» (від англ. *transparency* [20]) тлумачиться як достовірність, чіткість і можливість легкої перевірки відомостей про будь-що, відсутність секретності. Подекуди дослідники його вживають як синонім термінів «відкритість» (*openness*), «гласність» (*disclosure*), «прозорість» (*clarity, clearness*), «публічність» (*publicity*), «підзвітність» (*accountability*), хоча кожен із них має певну специфіку. У сукупності означені терміни глибоко характеризують сутність транспарентності та є її постійними ознаками [23]. Зокрема, у «Кодексі рекомендованої практики громадської участі у процесі прийняття рішень» Ради Європи принцип відкритості передбачає, що адміністрація відкрита для зовнішнього нагляду, а прозорість означає, що при цьому нагляді видно все наскрізь [21]. Відповідно до цього, відкритість і прозорість управління забезпечують фундамент «хорошого адміністрування» [6, с. 31], що характеризується двома причинами:

- дає змогу будь-якій особі, по відношенню до якої здійснюється адміністративна дія, розуміти її підстави;
- виявляє готовність до інституційного нагляду над адмініструванням [7, с. 32].

Завдяки цим двом причинам, на думку європейських експертів [23], транспарентність сприяє законності управління в будь-якій суспільно-економічній сфері.

З урахуванням викладеного вище інформаційну відкритість розглядаємо як атрибут транспарентності управління закладом освіти, що, з одного боку, віддзеркалює повноту, доступність, достовірність, своєчасність, актуальність інформаційних ресурсів, а з іншого – забезпечує учасникам освітнього процесу та громадськості вільний доступ до інформації, необхідної для вироблення й ухвалення ефективних (законних і справедливих) управлінських рішень, а також право здійснювати контроль за їхнім виконанням.

У межах авторського трактування під повнотою розуміється достатність інформації, необхідної для вироблення й ухвалення ефективних управлінських рішень; доступністю – легкість, із якою суб'єкти управління, учасники освітнього процесу та громадськість можуть розібратися в наданій інформації; достовірністю – правдивість інформації про стан

освітньої діяльності, потенційні можливості, ризики і загрози; своєчасністю – часовий проміжок, згідно з яким інформаційні ресурси оновлюються й поширюються; актуальністю – ступінь зацікавленості всіх користувачів в отриманні інформації.

Таким чином, інформаційна відкритість – це ще й механізм, завдячуючи якому учасники освітнього процесу та громадськість мають можливість знати, що відбувається в закладі освіти, впливати на стан освітньої діяльності та притягати до відповідальності суб'єктів управління за їхні рішення.

У свою чергу, забезпечення інформаційної відкритості закладу освіти – це сукупність цілеспрямованих управлінських заходів, необхідних для управління інформацією про стан освітнього процесу, можливі ризики зовнішнього середовища, засоби і форми взаємодії з іншими суб'єктами ринку освітніх послуг. Саме на підставі такої інформації й ухвалюються ефективні управлінські рішення.

Одним із таких заходів є здійснення та забезпечення права кожного на доступ до інформації, що знаходиться у володінні суб'єктів владних повноважень, інших розпорядників публічної інформації, порядок чого визначено законами України «Про доступ до публічної інформації» [13] та «Про освіту» [15]. Зокрема, у статті 30 «Прозорість та інформаційна відкритість закладу освіти» Закону України «Про освіту», визначено, що заклади освіти формують відкриті та загальнодоступні ресурси з інформацією про свою діяльність та оприлюднюють таку інформацію. У зв'язку з цим заклади освіти, що мають ліцензію на провадження освітньої діяльності, зобов'язані забезпечувати на своїх веб-сайтах (у разі їх відсутності – на веб-сайтах своїх засновників) відкритий доступ до такої інформації та документів:

- Статут закладу освіти;
- ліцензії на провадження освітньої діяльності;
- сертифікати про акредитацію освітніх програм, сертифікат про інституційну акредитацію закладу вищої освіти;
- структура та органи управління закладу освіти;
- кадровий склад закладу освіти згідно з ліцензійними умовами;
- освітні програми, що реалізуються в закладі освіти, та перелік освітніх компонентів, що передбачені відповідною освітньою програмою;
- територія обслуговування, закріплена за закладом освіти його засновником (для закладів дошкільної та загальної середньої освіти);
- ліцензійний обсяг та фактична кількість осіб, які навчаються у закладі освіти;
- мова (мови) освітнього процесу;
- наявність вакантних посад, порядок і умови проведення конкурсу на їх заміщення (у разі його проведення);
- матеріально-технічне забезпечення закладу освіти (згідно з ліцензійними умовами);
- напрями наукової та/або мистецької діяльності (для закладів вищої освіти);
- наявність гуртожитків і вільних місць у них, розмір оплати за проживання;

- результати моніторингу якості освіти;
- річний звіт про діяльність закладу освіти;
- правила прийому до закладу освіти;
- умови доступності закладу освіти для навчання осіб з особливими освітніми потребами;
- розмір плати за навчання, підготовку, перепідготовку, підвищення кваліфікації здобувачів освіти;
- перелік додаткових освітніх та інших послуг, їх ціну і порядок надання та оплати;
- іншу інформацію, що оприлюднюється за рішенням закладу освіти або на вимогу законодавства [4].

Окрім того, якщо заклади освіти отримують публічні кошти, їх засновники зобов'язані оприлюднювати на своїх веб-сайтах кошторис і фінансовий звіт про надходження та використання всіх отриманих коштів, інформацію про перелік товарів, робіт і послуг, отриманих як благодійна допомога, із зазначенням їх вартості, а також кошти, отримані з інших джерел, не заборонених законодавством [15]. Зважаючи на надзвичайну важливість питання дотримання вимог законодавства у сфері доступу громадськості до публічної інформації та на необхідність досягти високого рівня прозорості в управлінні закладами освіти, в листі Міністерства освіти і науки України №1/9-650 від 30.11.2017 р. «Щодо персональної відповідальності керівників закладів загальної середньої та дошкільної освіти» наголошується, що відповідно до статті 26 Закону України «Про освіту» керівники закладів освіти несуть відповідальність за їх діяльність; вся повнота дисциплінарної та адміністративної відповідальності за невиконання вимог статті 30 Закону України «Про освіту» покладається саме на них [11].

Порядок здійснення відкритого доступу до інформаційних ресурсів закладу освіти обґрунтовується також і в Наказі Міністерства освіти і науки України від 16.04.2018 р. № 367 «Про затвердження порядку зарахування, відрахування та переведення учнів до державних і комунальних закладів освіти для здобуття повної загальної середньої освіти», яким висувається вимога щодо обов'язкового оприлюднення в закладі освіти та на його веб-сайті (а у разі його відсутності – на веб-сайті органу, у сфері управління якого перебуває заклад освіти) інформації про закріплену за закладом територію обслуговування, спроможність закладу освіти, кількість учнів у кожному класі та, відповідно, наявність вільних місць у кожному з них [14].

Отже, аналіз нормативно-правової бази, викладений вище, свідчить про те, що на законодавчому рівні обумовлено порядок здійснення доступу учасників освітнього процесу до інформаційних ресурсів і передбачено відповідальність керівників за ефективність забезпечення інформаційної відкритості закладів освіти.

Забезпечення інформаційної відкритості закладу освіти відбувається на двох рівнях: пасивному й активному. Пасивний рівень передбачає інформування (формування інформаційних ресурсів та забезпечення до них відкритого доступу); активний – опрацювання інформації (консультавання, діалог, вироблення спільних рішень).

На підставі викладеного вище нами визначено такі критерії забезпечення інформаційної відкритості закладу освіти: мотиваційно-спонукальний; інформаційно-діяльнісний; аналітико-рефлексивний.

Мотиваційно-спонукальний критерій забезпечує підвищення інтересу суб'єктів управління й учасників освітнього процесу до встановлення інформаційно-комунікаційних зв'язків із іншими суб'єктами ринку освітніх послуг і представниками громадськості, засобів масової інформації, що спонукає їх до активних дій щодо інформування громади про успіхи та проблеми в організації освітнього процесу з метою отримання громадського визнання, схвалення, підтримки.

Інформаційно-діяльнісний критерій свідчить про наявність у закладі освіти структури внутрішніх і зовнішніх інформаційних потоків, формування інформаційних ресурсів, а також активне використання учасниками освітнього процесу інформаційно-комунікаційних засобів оброблення інформації.

Аналітико-рефлексивний критерій забезпечує зворотний інформаційний зв'язок і здійснення комплексного аналізу отриманих від респондентів інформаційних потоків для корегування стану освітнього процесу.

Охарактеризуємо рівні ефективності забезпечення інформаційної відкритості закладу освіти та визначимо відповідні показники.

Високий (активний) рівень характеризується наявністю системи в забезпеченні інформаційної відкритості закладу освіти, про що свідчать такі показники:

- суб'єкти управління виявляють інтерес до ефективного здійснення інформаційно-комунікаційної функції управління з метою позиціонування закладу освіти на ринку освітніх послуг;

- інформаційні потоки як внутрішні, так і зовнішні – структуровані, взаємопов'язані й адаптовані до мети і завдань розвитку закладу загальної середньої освіти, та подаються у відкритих формах;

- мережа інформаційних ресурсів відповідає запитам споживачів інформаційних освітніх послуг або навіть випереджує їх запиту з метою мотивації учасників освітнього процесу до самовдосконалення;

- суб'єкти управління постійно власне користуються інформаційно-комунікаційними технологіями в управлінській діяльності; за їх допомогою здійснюють різноманітні процеси з інформацією: від створення й накопичення – до факторно-критеріального аналізу й оцінки.

Для середнього (часткового) рівня характерне становлення системи забезпечення інформаційної відкритості закладу освіти, коли наявні окремі структурні елементи системи, проте вони безчинні, інертні через відсутність інтересу суб'єктів управління до ефективного здійснення інформаційно-комунікаційної функції управління та досконалого володіння ними інформаційно-комунікаційними технологіями.

Низький (пасивний) рівень характеризується тим, що, якщо не структуровано інформаційні потоки (існують

хаотично, незбалансовані в обсязі та термінах «входу-виходу», аналізу й узагальненні, закриті для користувачів), а мережа інформаційних ресурсів є обмеженою як у технологічному контексті, так і в змістовому насиченні, тому неможливо забезпечити інформаційну відкритість закладу освіти навіть за умови інтересу суб'єктів управління до ефективного здійснення інформаційно-комунікаційної функції управління та досконалого володіння ними інформаційно-комунікаційними технологіями.

Отже, базовими чинниками ефективного забезпечення інформаційної відкритості закладу освіти є: здійснення суб'єктами управління інформаційно-комунікаційної функції, досконале володіння ними інформаційно-комунікаційними технологіями, а також наявність відкритого доступу до інформаційних ресурсів.

Результати досліджень. Аналіз внутрішньої структури та контенту веб-сайтів 127 закладів загальної середньої освіти Херсонської області дає змогу констатувати, що керівниками забезпечується виконання вимог ст. 30 Закону України «Про освіту» щодо оприлюднення публічної інформації. Разом із тим, розділ «Новини» переважно містить інформаційні повідомлення про досягнення учнів (78,9 %), натомість роз'ясненню нормативно-правової бази у сфері освіти присвячено лише 3,6 % інформаційних матеріалів, роботі з педагогами – 5,7 %, управлінській діяльності – 9,2 %; взаємодії з іншими суб'єктами ринку освітніх послуг – 2,6 %. Розділ «Нормативно-правові документи» відображає потужну законодавчу базу у сфері освіти державного рівня, але не містить нормативно-правових матеріалів регіонального та місцевого рівнів (програми, звіти, розпорядження, накази, проекти). Панелі «Відповіді-запитання», «Чат», «Гостьова сторінка» загалом не активні.

Отже, веб-сайти або розв'язують проблеми, локалізовані лише рамками освітньої діяльності, або слугують візитівкою закладу освіти. Проте, оскільки сайт є структурним елементом системи освіти, відкритої для контактів з оточуючим світом [22, с. 117], він розглядається як інструмент управління внутрішніми і зовнішніми комунікаціями, що підсилює його роль у забезпеченні інформаційної відкритості закладу освіти.

Висновки. Забезпечення транспарентності як прогресивної ознаки освітнього менеджменту можливе за умови інформаційної відкритості закладу освіти. Разом із тим інформаційна відкритість передбачає готовність менеджерів до здійснення прозорих управлінських дій, що підносить її до рівня атрибуту відкритого – публічного управління. Використання розробленої методики визначення ефективності забезпечення інформаційної відкритості закладу освіти сприяє об'єктивному аналізу рівня транспарентності управління закладом освіти загалом.

Перспективи подальших розвідок. Результати дослідження підтверджують актуальність означеної проблематики та свідчать про необхідність розроблення науково-методичних рекомендацій щодо ефективного забезпечення інформаційної відкритості закладу освіти на основі використання інформаційно-комунікаційних технологій.

Список використаних джерел

- Білик Н. І. Управління адаптивно-педагогічним проектуванням регіональних освітніх систем підвищення кваліфікації педагогічних працівників [Текст]: монографія. Полтава: ТОВ «АСМІ», 2015. 461 с.
- Ващенко Л. М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону [Текст]: монографія. Київ: ВПЦ «Тираж», 2005. 380 с.
- Даниленко Л. І. Підготовка керівника школи до управління загальноосвітнім навчальним закладом як відкритою соціально-педагогічною системою. *Підготовка керівника середнього закладу освіти*: наук.-метод. пос. Київ: Міленіум, 2004. С. 103–113.
- Єльнікова Г. В. Адаптивне управління: сутність, характеристика, моніторингові системи: колект. монографія / Г. В. Єльнікова, Т. А. Борова, О. М. Касьянова [та ін.] / за заг. та наук. ред. Г. В. Єльнікової. Київ, 2009. 480 с.
- Калініна Л. М. Теоретико-методичні засади інформаційного забезпечення організаційного механізму управління загальноосвітнім навчальним закладом [Текст]: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2012. 371 с.
- Козловська О. С. Інформаційні технології в організації інформаційно-аналітичного забезпечення державного управління. URL: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Nvamu_upravl/2011_2/31.pdf. Назва з екрана.
- Клейнер Я. С. Принятие управленческих решений: уточнение понятий [Текст] // Сб. науч. тр. «Социальный менеджмент и управление информационными ресурсами»: серия «Государственное управление», т. III. Вып. 17. Донецк: ДонГАУ, 2002. С. 353–358.
- Ліпінська А. В. Інформаційно-комунікаційні технології в організації інформаційно-аналітичного забезпечення державного управління. *Державне управління: удосконалення та розвиток*, 2015. № 10. URL: <http://www.dy.nayka.com.ua/op=1&z=908>. Назва з екрана.
- Лукіна Т. О. Моніторинг якості освіти як інформаційна основа управління освітою в Україні. *Педагогічна і психологічна науки в Україні*: в 5 т. – Т. 2. Дидактика, методика, інформаційні технології. Київ: Педагогічна думка, 2007. С. 134–144.
- Матвієнко О. В. Інформаційне забезпечення державного управління [Текст]: навч. посіб. Київ: Центр навч. літ-ри, 2010. 152 с.
- МОН надає роз'яснення і рекомендації стосовно механізму реалізації окремих положень Закону «Про освіту». URL: <https://buhgalter.com.ua/news/other/mon-nadaye-rozjasnennya-i-rekomendatsiyi-stosovno-mehanizmu/>. Назва з екрана.
- Одайник С. Ф. Управління якістю загальної середньої освіти в регіоні: теоретико-методологічний аспект [Текст]: монографія. Херсон: Айлант, 2015. 264 с.
- Про доступ до публічної інформації. Закон України. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2939-17>. Назва з екрана.
- Про затвердження порядку зарахування, відрядження та переведення учнів до державних і комунальних закладів освіти для здобуття повної загальної середньої освіти. Наказ МОН України, № 367, 16 квітня 2018 року. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/gromadske-obgovorennya/2018/05/05/>. Назва з екрана.
- Про освіту. Закон України. URL: http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_2?id=&pf3516=3491-%E4&skl=9. Назва з екрана.
- Проценко Г. О. Проектування інформаційного простору загальноосвітнього навчального закладу: дис. ... к. пед. н.: 13.00.10 – інформаційно-комунікаційні технології в освіті. Київ: КМУ ім. Бориса Грінченка, 2012. 268 с.
- Рябова З. В. Наукові основи маркетингового управління в освіті [Текст]: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2013. 268 с.
- Співаковський О. В., Щедролюсьєв Д. Є., Федорова Я. Б., Н. М. Чаловська та ін. Управління ІТ вищих навчальних закладів: як інформаційні технології допомагають зробити управління ефективним: метод. посіб. Херсон: Айлант, 2006. 356 с.
- Сталый розвиток суспільства: навч. посіб. / авт.: А. Садовенко, Л. Масловська, В. Середа, Т. Тимочко. 2 вид. Київ: 2011. 392 с.
- Сучасний словник іншомовних слів. Близько 20 тисяч слів і словосполучень / Укл.: О. І. Скопненко, Т. В. Цимбалюк. Київ: Довіра, 2006. 789 с.
- Участь громадськості у процесі прийняття рішень на місцевому рівні [Текст]: посіб. Київ: Ленвіт, 2012. 64 с.
- Эльма Ю., Смирнова З. Создание школьного сайта как управленческая проблема. *Народное образование*. 2009. № 2. С. 116–121.
- U.S. department of state fy 2014 fiscal transparency report pursuant to section 7031(b) (3) of the department of state, foreign operations and related programs appropriations act, 2014 (div. k, p. l. 113–76). URL: <http://www.state.gov/e/eb/ifa/oma/235938.htm>. Назва з екрана.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 29.10.2018

Назаренко В. С., Назаренко Л. Н. Информационная открытость учебного заведения как признак прозрачности управления.

А Раскрывается сущность понятия «информационная открытость» как атрибута прозрачности управления учебным заведением, что, с одной стороны, отражает полноту, доступность, достоверность, своевременность, актуальность информационных ресурсов, а с другой – обеспечивает участникам образовательного процесса и общественности свободный доступ к информации, необходимой для выработки и принятия эффективных (законных и справедливых) управленческих решений, а также право осуществлять контроль за их выполнением.

Определено, что обеспечение информационной открытости учебного заведения – это совокупность целеустремлённых управленческих мероприятий, необходимых для управления информацией о состоянии образовательного процесса, возможных рисках внешней среды, средствах и формах взаимодействия с другими субъектами рынка образовательных услуг. Именно на основании такой информации и принимаются эффективные управленческие решения.

Осуществлён анализ нормативно-правовой базы относительно порядка осуществления доступа участников образовательного процесса к информационным ресурсам и обеспечению информационной открытости учебного заведения. Дана характеристика уровням обеспечения информационной открытости учебного заведения: пассивный уровень предусматривает информирование (формирование информационных ресурсов и обеспечение к ним открытого доступа); активный – проработку информации (консультирование, диалог, выработка общих решений).

Определены критерии (мотивационно-побудительный; информационно-деятельный; аналитико-рефлексивный) и уровни (активный, частичный, пассивный) эффективности обеспечения информационной открытости учебного заведения, установлены их соответствующие показатели. По результатам исследования предложена методика определения эффективности обеспечения информационной открытости учебного заведения; изложены результаты анализа внутренней структуры и контента веб-сайтов заведений общего среднего образования Херсонской области. Сформулированы выводы, намечены перспективы дальнейших исследований.

Ключевые слова: информационная открытость; критерии и уровни обеспечения информационной открытости; прозрачность

Nazarenko Vadym, Nazarenko Lyudmyla. The Information Openness of Education Establishment as Sign of Transparency Management.

S Author of the paper tells about the essence of concept «informative openness» as attribute of transparency of educational establishment management, that is from the one side reflects the plenitude, availability, authenticity, timeliness, actuality of informative resources, and from the other – provides participants of educational process and public with free access to information that is necessary for making and acceptance of effective (legal and just) administrative decisions, and also right to carry out the monitoring of their implementation.

It is defined, that providing the informative openness of educational establishment is a set of administrative events, important for information management about education process, possible risks of external environment, methods and forms of co-operating with other subjects of the educational services market. Effective administrative decisions are accepted on the basis of such information.

Analysis of normative-legal base is carried out in relation to the order of access of educational process participants to the information resources and providing the information openness of education establishments. It is characterized even the providing of information openness of education establishment: a passive level means informing (forming of informative resources and providing open access to them); active level means work with information (advising, dialogue, general decisions making).

Author defines criteria (motivation-incentive; information-activity; analytic-reflexive) and levels (active, partial, passive) of efficiency in providing information openness of education establishment, sets their indexes; proposes methodology of determination of efficiency of education establishment' information openness; results of analysis of structure and content of web-sites of general secondary education establishments of Kherson region are given. Some perspectives of further researches are defined.

Key words: innovation development; information openness; criteria and levels of information openness; transparency



УДК 376.112.4(09)«21»



Іванова О. В.

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0003-3051-3731>

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В КРАЇНАХ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ (ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)

А Виділено підходи, до яких відносяться «дискретні», «інтегровані» й «об'єднані» курси, та моделі середньої педагогічної освіти; здійснено аналіз змісту навчальних модулів і курсів підвищення кваліфікації і компетенцій, необхідних мейнстримінговим учителям середньої школи для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії.

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами; мейнстримінгові вчителі; інклюзія; педагогічна освіта; модульний курс Європейської системи кредитного переведення

Актуальність проблеми. Питання підготовки кадрів є найважливішим питанням політики Європи, яка визнає роль учителів, а отже, зміст педагогічної освіти у просуванні системи включення дітей з особливими освітніми потребами (далі – діти з ООП) в загальноосвітній потік.

Всесвітній звіт про інвалідність (*World Report on Disability* [15]) наголошує, що відповідні тренінги мейнстримінгових учителів мають вирішальне значення, адже вони повинні бути компетентними, навчаючи дітей з різноманітними потребами. Підкреслено необхідність даних тренінгів бути зосередженими на вихованні відносин і цінностей, не просто на здобутті знань і навичок. Отже, йде мова про підготовку «якісних» учителів до роботи з дітьми з ООП.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Про важливість підготовки «якісних» учителів до роботи з особливими дітьми наголошували Сандерс і Горн (Sanders & Horn [10]), Бейлол та ін. (Bailleul et al. [1]) і Ментор та ін. (Menter et al. [7]). До інших ключових сфер належить вивчення відмінностей у навчанні (Kavkler [6]), важливість культури в класі (Karpljuk et al., 2008), використання допоміжних засобів (Van Laarhoven et al. [13]). Зокрема, Снелл і Дженні, Керролл та Гріффіні (Snell & Jenney [11]; Carroll et al. [3]; Griffin et al. [4]) наголошують на сінфікації розвитку навичок у співпраці та переговорах.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття. На початку ХХІ століття представниками країн-членів Європейського агентства з розвитку освіти з особливими потребами (*European Agency of Special Educational Needs Development*) було визначено тему освіти вчителів для включення пріоритетним напрямком розвитку інклюзії в цілому.

Мета статті – виділити підходи й моделі середньої педагогічної освіти, а також схарактеризувати зміст курсів підвищення кваліфікації і компетенції, необхідні мейнстримінговим учителям середньої школи для роботи з дітьми з ООП в умовах інклюзії.

Викладення основного матеріалу дослідження. Згідно з документом Європейської Комісії «Покращення якості освіти вчителів» (*European Commission Communication Improving the Quality of Teacher Education*, 03/08/2007), зміни в освіті та суспільстві ставлять нові вимоги до професії педагога. Так, у навчальних кімнатах зараз навчаються діти з різними рівнями здібностей й інвалідності. Ці зміни вимагають, щоб учителі не тільки отримували нові знання та навички, а й постійно розвивали їх.

Даний документ стверджує, що вчителі мають ключову роль у підготовці учнів до їхнього місця в суспільстві та у світі праці та зазначає, що вони потребують навичок, необхідних для:

- визначення конкретних потреб кожного окремого учня та реагування на них шляхом розгортання широкого кола навчальних стратегій;
- допомога учням набути компетенції, перелічених в Європейській довідковій базі ключових компетенцій (*European Reference Framework of Key Competences*);
- робота в мультикультурних умовах (включаючи розуміння цінностей різноманітності та поваги до неї);
- тісне співробітництво з колегами, батьками та широкою громадськістю.

Основні підходи середньої педагогічної освіти були визначені Пугачем і Блантоном (Pugach & Blanton [8]). Ці підходи вказують на те, що вони утворюють континуум від найменшого до найспільнішого. До них відносяться «дис-

кретні» курси або окремі програми, «інтегровані» курси, розроблені шляхом співпраці між факультетами загальноосвітньої й спеціальної освіти та персоналом, а також «об'єднані» курси, де початкова освіта всіх учителів наділяє їх навичками, знаннями та відповідним ставленням до відповідальності та задоволення потреб усіх учнів без винятку.

Згідно з доповіддю ЮНЕСКО «Інклюзивна освіта: Шлях майбутнього» (*Policy Guidelines on Inclusion in Education* [12]) пропонується, щоб базовий навчальний план для викладачів повинен містити поради щодо:

- перекладання відповідних результатів досліджень до ефективних методів навчання;
- оцінка прогресу всіх учнів без винятку за допомогою навчального плану, в тому числі, як оцінити тих дітей з ООП, чиї досягнення є низькими, а їх прогрес є повільним;
- використання оцінки як інструменту планування класу в цілому, а також при складанні індивідуальних планів учнів;
- спостереження за учнями в умовах навчальних ситуацій, включаючи використання простих контрольних переліків і графіків спостереження;
- інтеграція поведінки конкретних учнів із нормальними моделями розвитку;
- залучення батьків та учнів до процесу оцінювання;
- колаборація з іншими професіоналами.

Ванг та Фітч (Wang & Fitch [14]) дійшли висновку, що всі програми первинної підготовки вчителів (*Initial Teaching Training*) повинні охоплювати ключові елементи успішної спеціалізації у підготовці «якісних» учителів до роботи в умовах інклюзивної освіти XXI століття. Так, наприклад, у відповідь на Болонську декларацію школи освіти в Іспанії започаткували значну реформу ініціальних програм підготовки вчителів. Як наслідок, зміст різноманітності інклюзивної освіти буде впроваджуватися у навчальні програми, де всі вчителі матимуть справу зі спеціальними навчальними закладами в межах предметних областей (Cardona [2]).

Європейські країни запровадили курси підвищення кваліфікації вчителів середньої школи, призначені для підтримки інклюзивної практики в рамках мейнстримінгу. Це проілюстровано на прикладі Іспанії. Так, Автономний Мадридський університет розробив 6-модульний курс Європейської системи кредитного переведення (*European Credit Transfer System – 6 ECTS*; далі – ECTS) [8] під назвою «Психолого-педагогічні основи інклюзивної освіти», викладеної у другій половині середньої педагогічної освіти. Цей курс приймає перспективу, ґрунтуючись на концепції «різноманітності», а не на турботі про певну групу учнів. Відповідно до цього планується посилити концепції, процедури та інклюзивні освітні цінності в курсі «Освіта для рівності та громадянства».

Аналогічним чином, консорціум університетів Мейтрз (IUFM) у Парижі пропонує курс під назвою «Багатозначні підходи до розмаїття громадськості», що триває 80 год. протягом 2-х років. У вишах Італії, включених у рамках загальноосвітніх навчальних закладів, є курс 7.5 ECTS під

назвою «Перспективи розвитку спеціальних потреб». Цей курс спрямований на забезпечення базового розуміння ролі освіти спеціальних потреб у «школі для всіх» [11]. Обговорюються питання включення-виключення та нормальності-різниці, а також релевантність навичок «особливих потреб» для всіх учителів.

У межах Європейської системи вищої освіти та відповідно до Болонського процесу навчання вважається професійною діяльністю, яка повинна бути викладена на національному рівні. Із цієї причини Міністерства освіти більшості європейських країн створило загальнонаціональні «Основні принципи» [10], яких треба дотримуватися всім університетам. Як наслідок, було заплановано тренінги вчителів середньої школи до роботи в умовах інклюзивного навчання.

Ці рекомендації встановлюють основні компетенції як мету цих досліджень та основні актуальні теми й зміст, яким необхідно навчити, розподіл модульних курсів Європейської системи кредитного переведення ECTS для кожного з них і загальні показники для конкретних навичок, які треба досягти наприкінці навчального процесу. Університети повинні розвивати ці теми на різних курсах, дотримуючись критеріїв і правильного розподілу кредитів ECTS серед цих предметів. Оскільки університети є автономними та незалежними, вони можуть виділяти спеціальні навчальні плани в рамках факультативних предметів, установлених основними керівними принципами. Що стосується середньої освіти, то вони можуть становити від 30 до 45 ECTS.

З огляду на досвід [4], необхідний для написання цього звіту, з досліджень через Інтернет-ресурси деяких європейських університетів, які на даний час упроваджують нові ступені, можна окреслити такі:

- знання різних навчальних потреб учнів із різними типами інвалідності (сенсорні, моторичні, інтелектуальні тощо) або розладами розвитку або іншими труднощами (гіперактивні та розлади дефіциту уваги);
- знання труднощів у навчанні у різному ступені та ступені тяжкості, як правило, пов'язані з основними навичками, такими як читання, письмо, або розрахунок;
- знання, пов'язані з історією та змінами в освіті у зв'язку з політикою щодо уваги до різноманіття. В основному знання історії та еволюції спеціальної освіти та інтеграції учнів з особливими освітніми потребами;
- матеріали з відповідним змістом стосовно вивчення та розуміння прав учнів, які мають ризик виключення або вибуття. Ці матеріали іноді пов'язані з «міжкультурною освітою».

Тенденція до цих предметів є спеціальною частиною базової підготовки (від 6 до 12 ECTS) у 240-й ступені ECTS [2], що передбачає обмежене навчання з розвитку пов'язаних складних навичок у інклюзивні процеси. Деякі університети забезпечили реалізацію факультативних спеціалізованих навчальних планів з 30 до 45 ECTS, деякі з них були близькими до освіти для включення. Наприклад, Автономний університет Мадрида, Іспанія запланував 45 навчальних курсів ECTS «Підтримка процесу інклюзивної освіти».

Разом з конкретними темами для вивчення ключових елементів інклюзивної освіти, розвиток навичок для більш інтегрованих навчальних практик може бути навчальним підходом для первинного навчання вчителя. З огляду на це, включення буде спрямовувати відображення особливих учнів на дидактичні предмети (розробка навчальних програм, управління школами, системи оцінювання тощо), а також психолого-педагогічні (розвиток поведінки, індивідуальні відмінності, співпраця з сім'ями та соціальним середовищем тощо). Такий підхід вимагає міцної командної культури серед учителів середньої освіти, яких бракує в більшості університетів. Командні групи та критерії спільного використання навчальних команд також є основою для інклюзивної освіти на рівні середньої освіти.

Як сказано в національному звіті Eurydice, середня педагогічна освіта відтворює наступну модель навчання. Навчальні програми для учителів поєднують теоретичну та практичну підготовку. Так, наприклад, у попередніх дослідженнях «дипломатури» («*diplomaturas*») цілі ступені можуть мати від 180 до 270 кредитів (1 кредит = 10 годин) [10]. 32 з них відповідають набором педагогічних практик у класі. Школи, в яких студенти проводять свою практику, обираються університетами серед тих, хто добровільно звертається.

У вчительській практиці викладачі-студенти мають подвійне навчання: а) у школі професійним репетитором, який керує моніторами та оцінює їхню роботу відповідно до стандартних критеріїв, що надаються університетами; б) академічний вихователь, який також здійснює моніторинг процесу, сприяє відображенню навчального процесу в школі і в остаточному підсумку оцінює учня. Ця оцінка ґрунтується на «практичному звіті», в якому студент повинен пояснити, що було отримано протягом періоду практики. У школі студент відвідує 2/3 рази зі своїм учителем, а також збирається на семінарах і робочих зустрічах в університеті.

На противагу Іспанії, в Італії базова підготовка учителів дорівнює 42 годинам навчальних кредитів, включаючи інформацію про учнів з особливими освітніми потребами. Учителів набирають за допомогою двох конкурсних іспитів: іспит на заміщення посади вчителя початкової школи та іспит на заміщення посади учителів середніх шкіл чи викладачів вишів. Ці іспити є відкритими для кандидатів, які отримали дипломи з високими балами (A-levels) після трьох років навчання в університеті. Ті, хто склав іспит успішно, буде здобувати професійну освіту протягом року. Підготовку кандидатів організують інститути при університетах з підготовки учителів (*University Institut of Teacher Training (UITT)*) [1]. Однак однорічного тренінгового курсу не достатньо і тому учителів, що його закінчили, відносять до неспеціалізованого педагогічного персоналу.

Водночас, існують курси з підготовки спеціалізованого педагогічного персоналу [5], атестація яких проходить з адаптованих методів навчання й виховання дітей з порушеннями в розвитку з усіх дисциплін, усіх рівнів знань. Дані

курси призначені лише для вчителів, й не доступні для інших категорій шкільного персоналу.

Для нашого дослідження цінним буде той факт, що після проходження атестації на заміщення посади вчителя середньої школи, кандидати отримують комплементарне свідоцтво про оволодіння адаптованими методами навчання й виховання (*Complementary Certificate for Adapted Teaching and Schooling of Disabled Pupils (2CA-SH)*) [13], що регулюється Декретом № 2004-13 від 5 січня 2004 р., Циркулярами № 2004-026 від 10 лютого 2004 р. й № 2004-103 від 24 липня 2004 р. Його мета полягає в атестації спеціальних можливостей кандидата, призначеного для заміщення посади неспеціалізованого вчителя, чий клас відвідують учні з ООП, і який надає підтримку таким дітям, зокрема, організувавши інтегровані навчальні одиниці (*Integrated Learning Unit (UPI)*) [7].

Вказане свідоцтво варіюється за спеціальностями, що відповідають різним типам порушень дітей. Так розрізняють:

- навчання і підтримка глухих чи дітей із сенсорними порушеннями;
- навчання і підтримка сліпих чи дітей з візуальними порушеннями;
- навчання і підтримка дітей з порушеннями моторно-рухового апарату;
- навчання і підтримка дітей із серйозними когнітивними дисфункціями;
- навчання і підтримка дітей з регіональних адаптованих шкільних центрів [12].

Як зазначалося вище, навчальні курси проводяться на альтернативній основі, тобто на заміщення посади вчителя початкової чи середньої школи. Навчальний курс ділиться на кілька сесій протягом перших двох кварталів навчального року. Під час класової підготовки, кандидати контролюються кваліфікованими інспекторами з навчальних центрів, що законодавчо закріплено Наказом від 5 січня 2004 р.

Підготовчі курси організує Національний інститут професійної підготовки і досліджень у галузі освіти дітей з ООП та адаптованого навчання (*National Higher Institute for Training and Research on the Education of Young Disabled Persons and Adapted Schooling (INS HEA)*) або регіональними школами з адаптації таких дітей [14].

Іншою особливістю базової підготовки учителів Італії є навчальні модулі національної ініціативи [3], тобто це взаємодоповнюючі навчальні курси, що регулюються другим параграфом ст. 4 і 9 Декрету № 2004-13 від 5 січня 2004 р. «Про спеціальності CAPA-SH і 2CA-SH».

Названі модулі з тривалістю від 25 до 50 год. організовані в рамках неперервного навчання кандидатів-учителів і цільових учителів, які отримали CAPA-SH або 2CA-SH. Їх мета полягає в тому, аби ретельніше розвивати й зміцнювати свої знання і професійні навички та сприяти здатності адаптації в даних професійних умовах.

Зміст навчальних модулів відповідає зростаючим проблемам і підтримує здійснення національних орієнтацій політики в галузі адаптованого навчання, в якості альтернативи з акцентом на різних аспектах. Отже, теми змінюються з

року в рік, залежно від потреб і пріоритетів [7]. Деякі з цих модулів також доступні для неспеціалізованих учителів, які стикаються з особливими типами проблем інтеграції, а також психологів, які працюють у галузі консультування орієнтації або в якості освітніх консультантів.

До складу спеціалізованого педагогічного персоналу середніх шкіл Італії входять також шкільні психологи, виступаючи в якості психологічного помічника вчителя. У рамках мережі спеціалізованої допомоги учням з порушеннями, шкільні психологи сприяють профілактиці труднощів у навчанні, розробленні освітнього проекту для школи, в розробленні, реалізації та оцінці допомоги учням з порушеннями (Циркуляр № 90-083 від 10 квітня 1990 р. та № 2002-113 від 30 квітня 2002 р.).

Кожен університет визначає зміст підготовки магістра, але він базується на вимогах до екзамену з підбору персоналу, які самі визначаються Міністерством національної освіти, а також навичками, що належать до Указу від 12 травня 2010 р. Необхідно також підкреслити, що університети в цій новій схемі мають значну автономію для розробки тренінгу, і в залежності від наявних людських ресурсів вона буде орієнтуватися в академічному або професійному напрямку.

Висновки з даного дослідження. Базові тренінги є ключовими у забезпеченні «якісних» учителів середньої освіти. Проте європейські країни не мають чіткої політики щодо компетенцій, якими повинні володіти чи навчати.

Освіта викладачів у багатьох навчальних закладах по всій Європі потребує подальшого розвитку, адже вона полягає в тому, щоб ефективно підготувати викладачів до різноманітності в інклюзивних класах. Приклади інноваційної практики в цьому звіті показують, як інститути можуть почати рухатися до активнішої практики для того, щоб краще підготувати вчителів до роботи в умовах інклюзії.

Іванова Е. В. Особенности подготовки учителей средней школы к работе с детьми с особыми образовательными потребностями в странах Западной Европы (начало XXI века).

Выделены подходы, к которым относятся «дискретные», «интегрированные» и «объединённые» курсы, и модели среднего педагогического образования; совершено анализ содержания образовательных модулей и курсов по повышению квалификации и компетенций, необходимых мейнстриминговым учителям средней школы в работе с детьми с особыми образовательными способностями в условиях инклюзии.

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями; мейнстриминговые учителя; инклюзия; педагогическое образование; модульный курс Европейской системы кредитного трансфера

Ivanova Helena. Peculiarities of Secondary School Teachers' Training to Work with Children with Special Educational Needs in Western European Countries (at the Beginning of the Twenty-First Century).

Author of this paper describes approaches those include 'discrete' courses or separate programmes; 'integrated' courses developed through collaboration between general and special education faculties and staff, and 'merged' courses in which the initial education of all teachers equips them with skills, knowledge and attitudes to take responsibility for and meet the needs of all learners.

Key words: children with special educational needs; mainstream teachers; inclusion; teacher education; European Credit Transfer System (ECTS)

Список використаних джерел

- Bailleul, P., Bataille, A., Langlois, C., Lanoe, P., & Mazereau, P. De l'intégration à la scolarisation des élèves handicapés: Etat des lieux et nouveaux besoins de formation de enseignants: Éclairages sur la situation européenne [From disabled pupils' integration to inclusive schooling: Current situation and new teacher training needs. Shedding light on the European situation] (Research Report) Centre d'études et de recherche en sciences de l'éducation (CERSE) Université de Caen Basse-Normandie Recherche réalisée pour l'UNSA éducation avec le concours de l'IRES. 2008. URL: http://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/files/Rapport.SEH_.pdf.
- Cardona C. M. Teacher education students' beliefs of inclusion and perceived competence to teach students with disabilities in Spain. *Journal of the International Association of Special Education*. 2009. № 10(1). P. 33–41.
- Carroll A., Forlin, C. & Jobling, A. The impact of teacher training in special education on the attitudes of Australian pre-service general educators towards people with disabilities. *Teacher Education Quarterly*. 2003. № 30(3). P. 65–79.
- Griffin C. C., Jones H. A., & Kilgore K. L. A qualitative study of student teachers' experiences with collaborative problem solving. *Teacher Education and Special Education*, 2006. № 29(1). P. 44–55.
- Karpljuk, D., Lisek, D., Videmsek, M., Stihec, J., & Maslesa, S. Nekateri vidiki integracije in inkluzije otrok s posebnimi potrebami v procesih vzgoje in izobrazovanja [Some aspects of integrating and including children with special needs in the educational process]. *Sport*. 2008. № 56(1/2). P. 26–33.
- Kavkler M. Vloga pri uresnicevanju inkluzije [The teacher's role in inclusion]. *Vzgoja in izobrazovanje*, 2009. № 40(5-6). P. 6–11.
- Menter I., Hulme M., Elliott D., & Lewin, J. *Literature review on teacher education in the 21st century*. Edinburgh: Scottish Government Social Research, 2010.
- Pugach M. C., & Blanton L. P. A framework for conducting research on collaborative teacher education. *Teaching and Teacher Education*. 2009. № 25(4). P. 575–582.
- Rodriguez H. *Seven essential components for teacher education for inclusion*. Paper prepared for the Inclusive Education in Action Project, 2010. URL: <http://www.inclusive-education-in-action.org/iea/index.php?menuid=25&repid=247>
- Sanders W., & Horn S. Research findings from the Tennessee Value-Added Assessment System (TVAAS) database: Implications for educational evaluation and research. *Journal of Personnel Evaluation in Education*. 1998. № 12(3). P. 247–256.
- Snell M. E. and Janney R. E. Teachers' problem-solving about children with moderate and severe disabilities in elementary classrooms. *Exceptional Children*. 2000. № 66(4). P. 472–490.
- UNESCO. *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris: UNESCO, 2009.
- Van Laarhoven, T., Munk, D., Lynch, K., Bosma, J., & Rouse, J. A model for preparing special and general education pre-service teachers for inclusive education. *Journal of Teacher Education*. 2007. № 58(5), P. 440–455.
- Wang M., & Fitch P. *Preparing pre-service teachers for effective co-teaching in inclusive classrooms*. In Forlin, C. (ed.) *Teacher Education for Inclusion. Changing Paradigms and Innovative Approaches*. London: Routledge, 2010.
- World Health Organisation. *World report on disability*. Geneva: Switzerland, 2011.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 07.11.2018



СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗБУДОВИ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ В УМОВАХ НАЦІОНАЛЬНО-ВИЗВОЛЬНОЇ БОРОТЬБИ (1917–1919 рр.)

А На основі досліджень сучасників революційних подій, радянських авторів, сучасних українських науковців простежено та висвітлено основні проблеми становлення системи вищої освіти у період національно-визвольної боротьби 1917–1919 рр. Відповідно до хронологічного підходу проаналізовано політику урядів Центральної Ради, Гетьманату П. Скоропадського, Директорії щодо реформування вищої школи, запровадження навчання українською мовою, введення у зміст вищої освіти українознавчих предметів. Зроблено акцент на питанні українізації вищої освіти.

Ключові слова: вища освіта; національно-визвольна боротьба; Центральна Рада, Директорія; Гетьманат П. Скоропадського; заклади вищої освіти, національна освіта

Актуальність теми дослідження. Освіта – специфічна галузь громадського життя, один із найважливіших чинників інтелектуального й духовного збагачення народу. Сучасна соціальна практика світового рівня довела не лише підпорядкованість функціонуючих систем освіти суспільним умовам у конкретній державі, а й відкрила фундаментальну стратегічну залежність від освіти подальшої історії земної цивілізації. Нині Україна є повноправним суб'єктом європейської політики, що засвідчує її культурний потенціал, який, у першу чергу, визначається рівнем освіченості, освіти. Останні роки в історії України позначилися низкою корекційних, модернізаційних, структурних реформ в освітній галузі.

Дбаючи на цьому шляху про входження в інтегровану світову культуру через демократизацію освіти та гуманізацію, Україні треба вирішити проблему відновлення й подальшого розвитку традицій української освіти. Реалізації означених акцентів в освітній політиці сприятиме неупереджене вивчення вітчизняного досвіду, адже колізії сучасного державотворення в галузі вищої школи в Україні багато в чому схожі з проблемами, які постали перед творцями української державності в період визвольних змагань 1917–1919 рр. Вивчення подій доби Української революції (1917–1919 рр.), зокрема в галузі освіти, є необхідним для осмислення причин нереалізованості низки проєктів розвитку вищої освіти, що може стати в нагоді у процесі сучасного законотворення.

Дослідження питань становлення національної системи освіти в Україні у період 1917–1919 рр. сприятиме, з одного боку, формуванню національної свідомості, а з іншого,

– критичному ставленню до моделювання чинних освітніх процесів і накреслення перспектив у розвитку освітньої галузі.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Питання стану системи вищої освіти в умовах національно-визвольної боротьби 1917–1919 рр. частково порушувалися у працях таких науковців, як: А. Боровик, І. Болтівець, В. Верстюк, Н. Матвієнко, С. Постернак, Д. Розовик, Н. Сорочан та ін. Зокрема, генезис освітнього руху в Україні у межах визначеного хронологічного періоду знайшов часткове відображення в дослідженнях С. Сіро полка «Історія освіти на Україні» та С. Постернака «Із історії освітнього руху на Україні за часів революції 1917–1920 рр.». У названих роботах автори акцентували увагу на основних етапах розвитку національної освіти, організації учительських курсів, виданні навчальної літератури тощо, шукаючи відповіді на такі запитання: «Що відбувалося, як відбувалося та до яких результатів призвело?» Проте, запроваджені реформи у галузі вищої освіти висвітлювалися побіжно, що зумовило актуалізацію наукового пошуку за цим напрямом.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Становлення і розвиток вищої освіти в добу української революції 1917–1920 рр. на різних рівнях досліджуються науковцями достатньо давно. Однак недослідженими належним чином залишаються питання процесу реформування державотворчої політики в системі вищої освіти в період національно-визвольної боротьби.

Мета статті: на основі аналізу науково-педагогічної та історичної літератури охарактеризувати стан і перспек-

тиви розвитку системи вищої освіти в Україні в умовах національно-визвольної боротьби 1917–1919 рр.

Викладення основного матеріалу. Період 1917–1919 рр. складний, але надзвичайно важливий на доле-носні події в історії України, коли відбувалися вирішальні перетворення в царині розбудови національної системи вищої освіти. Події, пов'язані з національно-визвольною боротьбою українського народу 1917–1919 рр., у сучасній історії України носять назву Української революції. За ці роки в Україні змінилося декілька урядів, кожен із яких прагнув здійснювати власну національну освітню політику, шукав нові форми й методи, що відповідали б характеру та завданням політичних режимів, що утверджувалися.

Необхідно відзначити, що сучасник С. Постернак, який при правлінні П. Скоропадського перебував на посаді Київського губернського комісара народної освіти, у своїй роботі події національно-визвольної революції характеризує так: «На Україні за часи революції відбулося багато змін і переворотів... Спочатку вираження Центральної Ради і період боротьби за автономію... Січень і лютий 1918 року – часи повстання і влади більшовиків. Березень і квітень – повернення Центральної Ради з німцями... Травень – листопад (6 місяців) – період Гетьманщини, опертої на німецькі багнети... Грудень 1918 і січень 1919 – період Директорії, і нарешті з лютого по нині – пора радянської влади» [2, с. 104].

Зазвичай, у такому шаленому вирії подій цілеспрямований системний підхід до розв'язання освітніх питань був неможливим. Аналізуючи їх стан у зазначений період, відомий український педагог, політичний і громадський діяч С. Сірополко писав: «Україна за той час пережила декілька змін влади, з яких кожна якщо не вносила щось свого нового, то бодай руйнувала старе в системі та організації народної освіти» [7]. «Для кращого розуміння історії народної освіти тої доби» дослідником було запропоновано слушну, на наш погляд, періодизацію Української національно-демократичної революції 1917–1920 років:

– перший період – час влади Тимчасового уряду Російської імперії – з початку березня 1917 року до І Універсалу Української Центральної Ради;

– другий – період правління Центральної Ради (додамо: включаючи короточасне існування другого, більшовицького уряду) – від І Універсалу до 30 квітня 1918 року;

– третій – час влади гетьмана П. Скоропадського – з 30 квітня до 15 грудня 1918-го року;

– четвертий – час правління Директорії (доповнимо: і повернення Радянської влади, причому дворазового) – з 15 грудня 1918-го року до кінця листопада 1920-го року, коли залишки армії С. Петлюри остаточно покинули територію України [7, с. 467–468].

Звістка про зречення царя Миколи II та створення Тимчасового уряду Російської імперії була отримана в Києві і надрукована в пресі 3 березня 1917 року (за старим стилем). У той же день на зборах київського осередку «То-

вариства українських поступовців» зародилася ідея про заснування Української Центральної Ради, початковий склад якої (під головуванням М. Грушевського) і було обрано 7 березня на зборах делегатів від різних українських громадських організацій. Уже з березня 1917 р. новоутворена Українська Центральна Рада, визначивши освітню політику одним із провідних напрямів своєї діяльності, утворила перший державний орган управління освітою – Генеральний Секретаріат освіти (під головуванням В. Винниченка), головним завданням якого було проведення українізації та збереження єдності. До його складу входив і генеральний секретар освіти (І. Стешенко), якому підпорядковувалися низка департаментів, у тому числі і департамент вищої освіти [3, с. 339; 5, с. 225–226].

Однак педагогічна громадськість порушувала питання розбудови національної освіти ще до утворення Генерального секретаріату. Так, першочергові напрями реформи були визначені на І Всеукраїнському педагогічному з'їзді, який відбувся 5–6 квітня в Києві, де були вперше висунуті умови українізації школи. Поряд із іншими на з'їзді працювала і секція вищої школи, на якій обговорювалися питання щодо організації кафедр українознавства при вищих навчальних закладах, заснування українського народного університету, звернення до професорів і викладачів вищих шкіл, які володіють українською мовою, перейти на українську мову викладання або викладати нею паралельні курси [4, с. 496–497, 517].

У свою чергу, Генеральним секретаріатом освіти був розроблений план становлення української вищої школи, основними складниками якого, за свідченням сучасників, були:

– «зведення лектури (тобто запровадження вивчення) української мови в усіх чинних вищих школах ..., обов'язковою для всіх слухачів, без чого не може бути виданий диплом»;

– заснування нових вищих шкіл: «спеціально-професійної в Києві, народного університету в Києві; класичного університету в Кам'янці, а також низки народних у різних губернських містах»;

– організація кафедр українознавства в чинних вищих навчальних закладах [6, с. 74–75].

Першим університетом серед суто національних вищих навчальних закладів, заснованих за часів Центральної Ради, став Український народний університет, урочисто відкритий у Києві 5 квітня 1917 року «для всіх, хто бажає вищої освіти українською викладовою мовою». Він функціонував на громадській та приватні кошти і складався з трьох факультетів; лекції для слухачів почалися 9 жовтня і відбувалися в аудиторіях університету Св. Володимира. Проте, П. Скоропадський у «Спогадах» так відзивався про роботу цього навчального закладу: «... більше мітингували, ніж навчалися. Чому, до речі, він називався українським, я не знаю, бо всі майже лекції читалися російською» [9, с. 303].

Згодом на території України з'являється «ще одна вища школа – Педагогічна академія», яку було відкрито 7 листопада того ж 1917 року при Педагогічному Музеї. Власне кажучи, в той час були засновані лише однорічні педагогічні курси при майбутній академії, призначеній для підготовки вчителів «по мові та письменству» для української середньої школи. Науковою метою діяльності власне Педагогічної академії була теоретична розробка методів виховання, а також навчання педагогічній майстерності майбутніх учителів [10, с. 63].

Зазначимо, що за часів Центральної ради вища школа проголошувалася національною (навчання рідною мовою, впровадження українознавчих предметів, використання народних традицій і духовних скарбів українського народу), виховною (виховувати в національному дусі, розвивати логічне мислення, почуття, волю, спостереження), діяльною (використання трудового принципу при вивченні того чи іншого предмета).

Однак у період правління Центральної Ради траплялися й ускладнення в роботі вищих навчальних закладів. Про це, наприклад, свідчить літопис діяльності Харківського університету, з якого відомо, що між лютим і листопадом 1917 року навчальний процес проходив нормально: відбувалися засідання університетської та факультетських рад, працювали кафедри, лабораторії та кабінети, захищалися магістерські і докторські дисертації. Водночас, поступово стало загострюватися фінансове становище навчального закладу, у зв'язку з чим був скорочений осінній семестр: читання лекцій було завершено 15 листопада, а практичні заняття й іспити – до 1 грудня. У грудні університет не опалювався, в лабораторіях не було ні реактивів, ні препаратів, а отже, припинялося і наукове життя. Звернення університетської ради до Генерального секретаріату освіти з проханням про грошову допомогу виявилось безрезультатним [9, с. 280–282].

Відзначимо, що за часи правління Центральної Ради 1917–1918 рр. завдяки рішучій діяльності її влади і видавничого відділу та фінансовій підтримці українських урядів були зроблені рішучі кроки щодо створення українських підручників і формуванню нового змісту освіти.

Події, що пов'язані з правлінням Тимчасового уряду свідчать про те, що прихильники інститутсько-університетської освіти «виборили» для себе незалежність від будь-якої вищої влади і, зокрема, від української. У липні 1917 р. Тимчасовий уряд законом про автономію вищих шкіл надав колегіям інститутів й університетів повну самостійність у всіх питаннях. До українізації цієї освітньої ланки знову взялася громадськість – наукові товариства, які пішли шляхом відкриття українських за формою й змістом вищих навчальних закладів.

Результати наукового пошуку засвідчили, що лише після проголошення УНР було розроблено основні законопроекти у справах освіти або такі, що впливали на практику в освітній сфері: ухвалено Закон про національно-пер-

сональну автономію, вироблено План єдиної школи і план управління справами освіти, започатковано реорганізацію Міністерства освіти, засновано Раду міністрів народної освіти, яка координувала діяльність департаментів, відділів; порушено питання про шкільну статистику, про розмежування шкіл між національностями, про автономію педагогічних рад тощо.

Проте існування цього уряду виявилось доволі короткотривалим. Так, уже наприкінці січня під тиском червоних частин Центральна Рада разом із Радою народних міністрів покинули Київ і перебувалися в Житомир. 28 квітня (вже по новому стилю, оскільки в лютому 1918 року Центральна Рада провела календарну реформу, впровадивши григоріанський календар) вони розігнали її, а вже наступного дня з'їзд Союзу землевласників обрав П. Скоропадського гетьманом України, який разом зі своїми прибічниками одразу ж проголосив про створення Української держави (замість Української Народної Республіки) [8, с. 447, 451].

Освітні питаннями у гетьманському уряді (втім, як і в попередньому часів Центральної Ради) опікувалося міністерство освіти, структурним складником якого була і комісія у справах вищої школи, очолювана В. Вернадським. Предметами її першочергової уваги слугували питання розширення мережі суто національних вищих навчальних закладів та поступова українізація існуючих. Так, за даними дослідників, вже 1 липня було прийнято рішення про заснування у місті Кам'янець-Подільський українського державного університету, урочисте відкриття якого відбулося 22 жовтня 1918 року [1, с. 135, 138].

У вересні того ж 1918 року у Полтаві за ініціативи товариства «Просвіта» розпочала роботу перша структурна одиниця майбутнього українського державного університету – історико-філологічний факультет, статут якого був затверджений Міністерством народної освіти гетьманського уряду 29 жовтня (за даними деяких дослідників, у той же час велася робота і стосовно відкриття другого, економічно-правового факультету); утримання професорів і технічного персоналу цього навчального закладу брала на себе держава. Для читання лекцій на історико-філологічному факультеті були запрошені провідні фахівці Харківського університету, зокрема професори Д. Багалій, який очолив кафедру історії України, В. Барвінський, Є. Кагаров, М. Сумцов. У створенні економічно-правового факультету полтавчанам допомагали М. Соболев, В. Ястржембський, С. Саблін, а також О. Кисельов, призначений деканом [9, с. 284].

Крім того, за часів Гетьманату був заснований Катеринославський університет (на базі Вищих жіночих курсів); 1 жовтня розпочало роботу паралельне українське відділення Київського вищого педагогічного інституту Фребелівського товариства; 14 жовтня відбулося урочисте відкриття Таврійського університету в Сімферополі, створеного за підтримки Київського університету [5, с. 231].

У той же період статус державного набув Український народний університет у Києві (заснований, як зазначалося раніше, у 1917 році урядом Української Народної Республіки). Постанова про його удержавлення була оприлюднена 17 вересня, а урочисте відкриття відбулося 6 жовтня 1918 року. Навчання в новоствореному університеті, який налічував тепер чотири факультети (оскільки до існуючих раніше був доданий і медичний) і розташовувався в приміщенні ліквідованого Кадетського корпусу, було платним, і розпочали його майже 2000 студентів; що ж до штату викладачів, то висококваліфікований його прошарок складався з 30 професорів і 15 приват-доцентів; щорічні державні витрати на утримання цього вищого навчального закладу передбачалися у розмірі 1,3 млн. крб. [5, с. 231].

Державними університетами України 30 липня 1918 року були оголошені, зберігаючи при цьому статус російськомовних, й університети Св. Володимира, Харківський та Новоросійський в Одесі. При цьому практично одночасно, а саме 31 липня, враховуючи резолюцію з'їзду повітових комісарів народної освіти, який проходив у Києві з 11 по 13 липня і наголосив на необхідності українізації вищих навчальних закладів, Рада Міністрів Української держави схвалила закон про заснування в університетах кафедр української мови, української літератури, історії України та українського права [9, с. 302]. Як наслідок, уже на початку 1918/1919 навчального року такі структурні підрозділи були створені в Одеському і Харківському університетах і в Ніжинському історико-філологічному інституті (в університеті Св. Володимира вони почали роботу ще за часів Центральної Ради); дещо пізніше до них стали додаватися також кафедри історії, української етнографії, народної творчості та історії української науки [4, с. 517].

Проведене дослідження свідчить, що діяльність вищих навчальних закладів за часів правління гетьмана П. Скоропадського, порівняно з періодом Центральної Ради, не поліпшилася. Так, наприклад, кошти, виділені його урядом на фінансування Харківського університету, були зовсім незначними; особливо важким виявилось матеріальне забезпечення кафедр, лабораторій, кабінетів, навчально-допоміжних закладів, а головне – викладачів і службовців, які в умовах стрімкої грошової інфляції одержували заробітну плату на рівні 1917 року. Як наслідок, 1918-й рік університет завершував з перервами в роботі, зі скороченим осіннім семестром, з неповністю виконаними планами навчальної і наукової роботи. Але й у цих умовах, за відсутності в приміщеннях тепла, а часто й електрики, діяльність Харківського університету (втім, як і більшості вищих навчальних закладів України) продовжувалась: викладачами і науковцями публікувалися монографії і статті, проводилися експериментальні дослідження та наукові спостереження, вдосконалювалися навчальні плани тощо [9, с. 285–286].

Директорія, яка прийшла до влади в результаті державного перевороту у грудні 1918 року, під натиском червоних військ уже через півтора місяці покинула Київ і більше до нього не поверталася. Подальші неперервні бойові дії армії відновленої УНР з численними супротивниками (військовими частинами Антанти, більшовиків, денікінців, повстанськими загонами різних отаманів) й обумовлені ними неодноразові переїзди Директорії з міста до міста, супроводжувані політичною нестабільністю, шестиразовою зміною уряду, боротьбою різних угруповань надзвичайно ускладнювали діяльність її Міністерства народної освіти. Тому до поодиноких заходів, здійснених цим міністерством у сфері вищої школи, належали лише організація Ради у справах вищої школи, розробка «проекту утворення української вищої школи», обговорення питання про перетворення російськомовних університетів в україномовні та наміри стосовно поступового переходу в усіх вищих навчальних закладах на викладання українською мовою.

Лише після другого приходу Радянської влади намітилися тенденції щодо руйнації цілої низки усталених принципів роботи вищої школи. Так, у той час усі вищі навчальні заклади, у тому числі і громадські та приватні, були підпорядковані відділу освіти Раднаркому України і переведені на державне утримання, а їхнє управління доручене спеціально призначеним комісарам. Одночасно були скасовані будь-які вимоги до бажаних вступати у ВНЗ (включаючи і вимоги стосовно рівня освіти), навчання у них проголошене безплатним, скасовані балава система оцінювання знань і викладання церковного права і богослов'я, ліквідовані державні (випускні) іспити. Крім того, урядовими декретами були анульовані вчені ступені і звання, а також права і привілеї випускників вищих навчальних закладів. Що ж до заходів творчого плану, то у той період до них належала реорганізація низки учительських інститутів у педагогічні, тобто переведення їх у розряд повноцінних ВНЗ.

Висновки. Отже, у визначених хронологічних межах відбувалася жорстока боротьба з метою створення національної Української держави, супроводжувана неодноразовими змінами влади та переворотами. Зазначений період, а саме 1917–1919 рр. охоплював три етапи: правління Центральної Ради (при короткотривалому існуванні паралельного більшовицького уряду); час влади гетьмана П. Скоропадського; період Директорії (включаючи дворазове повернення Радянської влади). При цьому в полі зору кожної влади поряд з іншими опинялися і питання освіти, зокрема і вищої, хоча інколи процеси творення нового в системі та організації освіти відбувалися на тлі масштабної руйнації старого в цій сфері, започаткованого попередниками. Проведене дослідження дозволяє констатувати, що впродовж 1917–1919 рр. у зв'язку з постійними змінами в житті суспільства та змінами урядів відбувалося реформування навчально-виховного процесу, зароджувалися нові підходи до викладання в університетах, розроблялись

ефективні методи навчання, проектувалися нові посади для вчителів та науковців у школах, університетах і наукових осередках, реформувалися вищі навчальні заклади й утворювалися плани управління ними.

Революція, започаткування визвольної боротьби і період українського державного будівництва відкривають нову сторінку в розвитку української освіти і науки. **Перспективами подальших досліджень** буде характеристика системи вищої освіти в період правління більшовицької влади.

Список використаних джерел

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія. Київ: Либідь, 1998. 558 с.
2. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті. Київ: Фелікс, 2008. 406 с.

3. Білоцерківський В. Я. Історія України. Харків: ЗАТ «Харківська друкарня №16», 1999. 652 с.
4. Зайченко І. В. Історія педагогіки. Київ: Вид. Дім «Слово», 2010. Кн.2. 1032 с.
5. Медвідь Л. А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні. Київ: Вікат, 2003. 335 с.
6. Постернак С. Із історії освітнього руху на Україні за часи революції 1917-19 рр. Київ: Всеукр. кооп. вид. союз «Книгоспілка», 1920. 128 с.
7. Сірополько . Історія освіти в Україні. Київ: Наукова думка, 2001. 912 с.
8. Субтельний О. Україна: Історія. Київ: Либідь, 1994. 736 с.
9. Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна за 20 років / [В. С. Багіров, В. М. Духопельников, В. П. Зайцев та ін.]. Харків: Фоліо, 2004. 750 с.
10. Ящук І. П. Виховний процес у вищих педагогічних навчальних закладах України: знахідки і проблеми (20-ті – 80-ті рр. ХХ ст.): монографія. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. 416 с.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 01.11.2018

Калиніченко Т. М. Состояние и перспективы развития системы высшего образования в Украине в условиях национально-освободительной борьбы (1917–1919 гг.).

А На основе исследований современников революционных событий, советских авторов, современных украинских учёных прослеживаются и освещены основные проблемы становления системы высшего образования в период национально-освободительной борьбы 1917–1919 гг. Согласно хронологического подхода проанализирована политика правительств Центральной Рады, Гетманата П. Скоропадского, Директории по реформированию высшей школы, введению обучения на украинском языке, дополнению содержания высшего образования украиноведческими предметами. Сделан акцент на вопросе украинизации высшего образования.

Ключевые слова: высшее образование; национально-освободительная борьба; Центральная рада; Директория; Гетманат П. Скоропадского; высшие учебные заведения; национальное образование

Kalinichenko Tatiana. State and Perspectives of Development of Higher Education System in Ukraine in the Conditions of National Liberation Struggle (1917–1919).

S In the article the main problems of the formation of the higher education system during the period of national liberation struggle of 1917–1919 are traced and highlighted on the basis of research of the contemporaries of revolutionary events, Soviet authors, modern Ukrainian scholars. The policy of the governments of the Central Council, the Hetmanate of P. Skoropadskyi, the Directory, regarding the reform of higher school, the introduction of teaching in the Ukrainian language, the introduction of Ukrainian studies subjects in the content of higher education has been analyzed according to the chronological approach. The emphasis on the issue of Ukrainization of higher education is made.

Key words: higher education; national liberation struggle; Central Council; Directory; Hetmanate of P. Skoropadskyi; institutions of higher education; national education

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ОДИН ЗІ СПОСОБІВ ПОКРАЩЕННЯ ВИКЛАДАННЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

А Розглянуто теоретичні основи фізкультурно-оздоровчих технологій на сучасному етапі; проаналізовано особливості застосування фізкультурно-оздоровчих технологій у системі фізичного виховання; охарактеризовано деякі види фізкультурно-оздоровчих технологій, їхній вплив на організм людини та специфіку занять; надано рекомендації щодо застосування деяких видів оздоровчого фітнесу на заняттях з фізичного виховання.

Ключові слова: система; фітнес; аеробіка; технології; виховання; розвиток; навантаження; фізична культура

Актуальність проблеми. Будь-яка дисципліна потребує постійного розвитку, пошуку нових шляхів реалізації, подачі тощо. Всебічний розвиток особистості реалізується через формування здорового способу життя. Окрім індивідуальних прагнень особистості досягти гармонії тіла й психічного здоров'я, існує ціла низка державних стандартів, що покликані забезпечити злагоджену систему фізкультурно-оздоровчого стибу на усіх ланках освітніх послуг. У тому числі, на державу покладений обов'язок постійно вдосконалювати відповідно до міжнародних стандартів оздоровчі технології у сфері фізичного виховання. Відтак, якісне та реальне виконання обов'язків, покладених на державу, своєчасне розроблення сучасних оздоровчих програм тощо буде формувати нову генерацію українців, що ведуть здоровий спосіб життя. При цьому неодмінним елементом процесу має бути врахування регіональних особливостей забезпечення виховання й духовного розвитку особистості в закладах загальної та вищої освіти й належна співпраця в одному напрямі із соціально-економічним розвитком країни.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблема розвитку впровадження сучасних фізкультурно-оздоровчих технологій дослідників цікавить уже досить тривалий час. Аналізом та описом класичних відомих методик і розробкою нових, експериментальних, займалися дослідники Є. Вільчковський, Л. Волков, Г. Дзяк, Б. Москаленко, І. Мурашов, В. Платонов, К. Ушинський, Г. Апанасенко [1; 2], В. Бальсевич [4], Т. Круцевич [13] довели, що пошук шляхів удосконалення традиційних програм фізичної культури, оздоровлення учнів загальноосвітніх шкіл є предметом систематичних наукових досліджень, що здійснюються як українськими, так і закордонними науковцями. Зокрема, дослідник В. Платонов [17] схиляється до думки, що в першу чергу потрібно здійснювати постійний пошук найефективніших засобів, методів, технологій, програм і педагогічних

систем фізичної культури, оздоровлення та спортивної підготовки всіх прошарків населення нашої країни.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Однак нині існує багато прогалин у забезпеченні та реалізації фізкультурно-оздоровчих технологій. Найперше, це низький рівень зацікавленості держави в тому, щоб виховати здорове покоління. По-друге, низька мотивація власне осіб, що навчаються в закладах освіти. Тому покликанням викладача з фізичного виховання є подолання низької мотивації учнів і студентів до власного фізичного здоров'я.

Мета статті – проаналізувати особливості застосування фізкультурно-оздоровчих технологій у системі фізичного виховання; розглянути теоретичні основи фізкультурно-оздоровчих технологій на сучасному етапі; охарактеризувати деякі види фізкультурно-оздоровчих технологій, їхній вплив на організм людини та специфіку занять; надати рекомендації щодо застосування деяких видів оздоровчого фітнесу на заняттях з фізичного виховання.

Викладення основного матеріалу. Педагогіка оздоровлення розглядає фізичне виховання як педагогічну систему, що фокусується на гуманному підході до особистості. Ця галузь науки формується на основі засобів фізичної культури особистості, збереженні та зміцненні здоров'я учасників педагогічного процесу. Оздоровча фізична культура є частиною загальної фізичної культури. Основною її метою є зміцнення здоров'я, підтримка високої працездатності, відновлення порушених функцій. Спершу треба визначити специфіку фізкультурно-оздоровчих технологій. Дехто із дослідників розглядає це поняття, відштовхуючись від технології як певного прийому, методу, методики; інші тлумачать його як сукупність набору технік, за допомогою яких реалізується освітнє чи інше педагогічне завдання тощо. Дослідник цієї проблеми Н. Смирнова зауважує: «Якщо здоров'язбережувальні технології пов'язати з вирішен-

ням тільки здоров'яохоронного завдання, то до них належатимуть педагогічні проблеми, методи та технології, які не шкодять прямо чи побічно здоров'ю учнів і вчителів, забезпечують їм безпечні умови перебування, навчання та роботи в загальноосвітньому закладі» [18].

О. Ващенко при аналізі існуючих здоров'язбережувальних технологій, вказав такі їх види: 1) здоров'язбережувальні – технології, що створюють безпечні умови для перебування, навчання та праці в школі, а також ті, що вирішують завдання раціональної організації виховного процесу (з урахуванням вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних норм), відповідність навчального та фізичного навантажень можливостям дитини; 2) оздоровчі – технології, спрямовані на вирішення завдань зміцнення фізичного здоров'я учнів, підвищення потенціалу (ресурсів) здоров'я: фізична підготовка, фізіотерапія, аромотерапія, загартування, гімнастика, масаж, фітотерапія, музична терапія [5].

Щодо освітнього їх забезпечення, то зазначені технології мають реалізуватися завдяки включенню відповідних тем до предметів загальнонавчального циклу, введення до варіативної частини навчального плану нових предметів, факультативне навчання тощо. Поряд із цим постійно повинна проводитись виховна робота щодо покращення чи створення мотивації учнів і студентів під час занять спортом, щодо активного відвідування занять фізичної культури, дотримання здорового способу життя, прагнення мати красиве тіло тощо. Саме така освітня й виховна політика в сумі дадуть якісний результат [там само].

Найбільшого результату можна отримати при застосуванні всієї системи засобів здоров'язбережувальних технологій. Однак, як показує досвід, найважливішими засобами, що дозволяють формувати фізично розвинену особистість, є фізичні вправи. Вони, на відміну від інших рухових дій, виконуються відповідно до закономірностей фізичного виховання; виражають думки й емоції людини, її активність, ставлення до навколишнього середовища, а отже, впливають на фізичну й духовну сферу особи; є одним із способів передаванні суспільно-історичного досвіду в цілому і в галузі фізичного виховання зокрема, а це робить їх потужним засобом виховання; впливають не тільки на морфо-функціональний стан організму, але й на психічний стан особистості; є предметом навчання у фізичному вихованні з метою використання у процесі самовдосконалення. Іншими словами, фізичні вправи «спрямовані на себе», тоді як інші рухові дії спрямовані на предмет виробничої діяльності; задовольняють природну потребу людини в руховій діяльності [9, с. 44].

Нині методи дослідження фізкультурно-оздоровчих технологій досить різноманітні. Поряд із хронометражними методами застосовуються хронографічні, енер-

говитрати визначаються на підставі хронометражних даних, а також із застосуванням прямої й непрямой калориметрії. Отримує розповсюдження внутрішньо груповий аналіз із урахуванням рівнів розвитку й станів здоров'я [7, с. 28].

Проводяться дослідження фізичної підготовленості, багатофункціональних можливостей дитини, її основних систем життєзабезпечення: серцево-судинної, дихальної, м'язової. Саме на цій основі здійснюється дозування фізичних навантажень, прогноуються зміни рівнів фізіологічних функцій і фізичної підготовленості [19], оскільки за останні роки різко збільшилась смертність учнів на уроках фізичної-культури, що вказує на значні прогалини в системі державного медичного контролю над закладами освіти, неякісному огляді стану здоров'я учнів і правильному дозуванні фізичних навантажень тощо [16].

Із цього випливає, що показники, які використовувалися й досі для характеристики рівня фізичного розвитку колективу, вже не можуть бути визнані гігієнічною нормою, бо вони не є оптимальними для здорових дітей, які гармонійно розвиваються. Для оптимізації рухових режимів необхідне вивчення показників всебічно розвинених здорових дітей із високою позитивною мотивацією до фізичної культури, спорту, загартування тіла, розумовою та фізичною працездатністю, які легко адаптуються до змінних умов навколишнього середовища [9].

Виникає необхідність розроблення базової моделі фізичної підготовленості з її кількісними та якісними ознаками різних рівнів [20].

Низка науковців пропонує вирішити це питання на основі індивідуальних орієнтирів учнів й оптимізованого структурування існуючої системи фізичної культури школярів. Критеріями досягнення цього є: доцільно заняття фізичною культурою винести за сітку розкладу на другу половину дня, що дозволить мотивовані заняття не обмежувати в часі [11]; значно збільшити кількість спортивних секцій і груп фізкультурно-оздоровчої спрямованості (степ-аеробіка, фітбол-аеробіка, танцювальна аеробіка тощо), що дозволить школярам виконувати тільки ті фізичні вправи, види рухової діяльності, що їм цікаві [4, с. 51]; необхідно створити умови вирішення гігієнічних і організаційних проблем: прийняти душ, переодягтися, підготуватися до наступного заняття [20].

У нашій країні фізичне виховання здійснюється на кількох рівнях: у закладах дошкільної, загальної середньої, професійно-технічної та вищої освіти. Викладання предмета відбувається відповідно до затверджених навчальних програм, на основі освітніх норм і методик. Відтак, шляхом упровадження фізкультурно-оздоровчих технологій визначаються такі завдання щодо їхньої педагогічної мети: підвищення функціональних можливостей організму засобами фізичної культури; сприяння

всєбїчному гармонїйному розвитку, вїдмова вїд шкїдливих звичок, покращення розумової і фїзичної працездатностї; отримання студентами та учнями необхідних знань, умїнь і навичок у галузї фїзичної культури з метою профїлактики захворювань, вїдновлення здоров'я та пїдвищення професїйної працездатностї; використання засобів фїзичної культури в лїкувальнo-профїлактичній дїяльностї; оволодїння методами визначення фїзичного стану та самоконтролю; виховання особистої гїгієни та загартовування органїзму тощо.

Оптимїзація системи фїзичного виховання в освїтніх закладах України повинна здїйснюватися на науковї основї – введення до активного обїгу популярних та ефективних аеробних технологїй оздоровлення й фїзичного вдосконалення, як-от: степ-аеробїка, слайд-аеробїка, фїтбол-аеробїка, супер-стронг, тераробїка, лоу-аеробїка, танцювальна аеробїка, флекс, кїкс-аеробїка, бокс-аеробїка тощо [19].

Якщо розглядати детальнїше деякі з модерних оздоровчих технологїй, то, на нашу думку, чи не перше мїсце посїдають сучаснї фїтнес-програми як форми рухової активностї, спецїально органїзованї в рамках групових або індивїдуальних занять. Саме цї програми мають як оздоровчу, вїдновлювальну (психїчна форма), корекцїйну, так і рухово-кондицїйну спрямованїсть (Л. Баль [3], В. Давїдов [10], В. Зайцева [12]).

Фїтнес-програми подїляються на такї, що сконцентрованї: на одному видї рухової активностї; на сполученнї декїлькох видів рухової активностї; на сполученнї одного або декїлькох видів рухової активностї й рїзних факторів здорового способу життя, загартовування тїла. Рїзноманїтнїсть фїтнес-занятть не означає довільнїсть їхньої побудови, тому що використання рїзних видів фїзичної активностї повинне вїдповїдати основним принципам фїзичного виховання. Яким би оригїнальним і новїтнїм не було фїтнес-заняття, у його структурї видїляють такї 3 частини: розминка (warm-up); основна частина (workout/activity); заминка (cool-down). Для високого рївня проведення та результату застосування фїтнесу можна пїдвищити інтенсивнїсть кардїотренувань, для силових занятть можна створювати програму для всїх основних груп м'язів: на одному заняттї у виглядї колового тренування, або складати програму вправ для конкретної групи м'язів на одному заняттї [11].

Особливе мїсце серед фїтнес-програм посїдає аеробїка як один з ефективних напрямів фїзкультурно-оздоровчих заходів, заснованих на використаннї рїзних вправ: ходьба, бїг, ритмїка, танцї, гїмнастичнї вправи, плавання, легкї силовї навантаження (наприклад, степ-аеробїка, слайд-аеробїка, денс-аеробїка, фїтбол-аеробїка, тераробїка, лоу-їмпект, кїкс-аеробїка, флекс-програма). На Заходї популярними є комбїнованї види аеробїки. Зокрема, у США вони вїдомї як верса-тренїнг (Versa Training). Популярними є поєднання

степ-аеробїки з навантаженням-обтяженням гумовими амортизаторами. Нинї серед студентської молодї набули поширення заняття з фїтнесу, каланетики, стрейбїнгу, аеробїки, акваатренїнгу в поєднаннї з нетрадицїйними методиками схїдних єдиноборств, йоги та ушу, а також бодїбїлдинг, бойовий гопак тощо.

Щодо добору засобів і методів ведення практичних занятть, то вони здїйснюються на розсуд викладачів у вїдповїдностї до вїкових особливостей і функцїональних можливостей учасника процесу. При цьому враховують-ся фїзкультурнї, спортивнї інтереси учасників освїтнього процесу, мають бути взятї до уваги індивїдуальнї фїзичнї й психологїчнї особливостї тих, хто займається, рївень їхньої попередньої пїдготовки, стан здоров'я, наявнїсть вїдповїдних умов для занятть тощо. Крім цього, ефективним доповненням до навчальних програм є варїативна система, якою виступають секцїї за видами спорту, в яких заняття проводяться на позааудиторних умовах.

Висновки. Отже, оздоровчї технологїї вїдїграють важливу роль у життї сучасного суспїльства, зокрема для пїдростаючого поколїння. Завдяки таким технологїям втїлюються в життя завдання фїзичного виховання. Оскїльки видів оздоровчих технологїй дуже багато, вїбрати потрїбно те, що пїдходить вїдповїдно до вподобань особистостї або згїдно з фїзичними можливостями та потребами учасників освїтнього процесу.

Перспективи подальших дослїджень. Планується проведення детальнїшого дослїдження окремих видів оздоровчих технологїй.

Список використаних джерел

1. Апанасенко Г. Л. Физическое развитие детей и подростков. Киев: Здоров'я, 1985. 80 с.
2. Апанасенко Г. Л., Науменко Р. Г. Соматическое здоровье и максимальная аэробная способность индивида. *Теория и практика физической культуры*. 1988. № 4. С. 29–31.
3. Баль Л. В. Новое направление детских профилактических программ – детское движение в защиту здоровья. *Школа здоровья*. 1998. № 1. С. 17–22.
4. Бальсевич В. К., Корунец А.И., Марков Ю.Н. Спортизация общеобразовательной школы как новый вектор взаимодействия олимпийского массового и юношеского спорта. *Молодёжь – Наука – Олимпизм*: матер. межд. форума. Москва: 1998. С. 46–48.
5. Вільчковський Е. С., Курок О. І. Теорїя і методика фїзичного виховання дїтей дошкїльного вїку: навч. посїб. Суми : ВТД «Унїверситетська книга», 2008. 428 с.
6. Ващенко О. Здоров'язберїгаючї технологїї в загальноосвїтнїх навчальних закладах. *Директор школи (Шкїльний свїт)*. 2006. № 20. С. 12–15.
7. Волков Л. В. Теорїя і методика дитячого та юнацького спорту. Київ: Олїмпїйська лїтература, 2002. 296 с.
8. Воробїєв М., Круцевич Т. Контроль в физическом воспитании детей, подростков и юношей: учеб. пособ. Киев: 2005. 195 с.

9. Григоренко В. Г. Профессионально-педагогическая мотивация и технология её развития. Одесса: Изд-во ЮГПУ, 2003. 167 с.
10. Давыдов В. Ю., Шамардин А. И., Краснова Г. О. Новые фитнес-системы: учеб. пособ. Волгоград: ВГАФК, 2005. 287 с.
11. Дудіцька С., Зендик О. Сучасні фізкультурно-оздоровчі технології у фізичному вихованні [Текст]. *Теорія та методика фіз. виховання і спорту*. 2002. № 2–3. С. 81–82.
12. Зайцева В. М. Теорія спортивного тренування з основами методик: підручник для студ. ВНЗ. Київ, 2003. 173 с.
13. Круцевич Т. Ю. Методы исследования индивидуального здоровья детей и подростков в процессе физического воспитания. Киев, 2009. 240 с.
14. Лікувальна фізкультура та спортивна медицина: підручник / В. В. Клапчук, Г. В. Дзяк, І. В. Муравов та ін.; за ред. В.В. Клапчука, Г.В. Дзяка. Київ: Здоров'я, 2008. 312 с.
15. Москаленко Н. В. Фізичне виховання молодших школярів: монографія. Дніпропетровськ: Інновація, 2007. 252 с.
16. Мухін В. М. Фізична реабілітація: підручник. Київ: Олімпійська література, 2010. 424 с.
17. Платонов В. Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Киев, 2004. 808 с.
18. Смірнова Н. І., Черненко О. Є., Корж Н. Л. Музично-ритмічне виховання: метод. реком. для студ. фак-ту фіз. вих. Запоріжжя: ЗДУ, 2009. – 36 с.
19. Теорія та методика фізичного виховання. Загальні основи теорії та методики фізичного виховання / за ред. Т. Ю. Круцевич. Київ: Олімпійська література, 2010. Т. 1. 422 с.
20. Шиян Б. М., Папуша В. Г. Методика викладання спортивно-педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах фізичного виховання і спорту: навч. посіб. Харків: ОВС, 2005. 208 с.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 19.10.2018

Слухенская Р. В., Кулиш Н. Н., Решетилова Н. Б. Использование современных физкультурно-оздоровительных технологий как один из способов улучшения преподавания физического воспитания.

А Рассмотрены теоретические основы физкультурно-оздоровительных технологий на современном этапе; проанализированы особенности применения физкультурно-оздоровительных технологий в системе физического воспитания; охарактеризованы некоторые виды физкультурно-оздоровительных технологий, их воздействие на организм человека и специфику занятий; даны рекомендации по применению некоторых видов оздоровительного фитнеса на занятиях по физическому воспитанию.

Ключевые слова: система; фитнес; аэробика; технологии; воспитание; развитие; нагрузки; физическая культура

Slukhenska Ruslana, Kulish Natalia, Reshetylova Natalia. Modern Physical Education and Sanative Technologies as One of the Ways of Improvement of Physical Education Teaching.

S Theoretical bases of physical culture and health technologies at the present stage are considered; the features of application of physical culture and health technologies in the system of physical education are analyzed; some kinds of physical culture and health technologies, their impact on the human body and specifics of classes are described; recommendations on the use of some types of fitness in physical education courses are given.

Key words: system; fitness; aerobics; technologies; education; development; loading; physical education



ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ПРОЕКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ В ПРОЦЕСІ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ ПРАВОЗНАВЦІВ

А Розкриваються засади проектної технології як ефективного засобу розвитку творчих здібностей майбутнього правознавця в процесі вивчення іноземних мов. Розглянуто різні підходи до трактування проектної технології; визначено особливості використання проектної технології в процесі іншомовної освіти, зокрема студентів-правознавців; розкрито умови її реалізації; виявлено стадії та етапи діяльності в процесі підготовки та здійснення проектів. Висвітлюється типологія проектів, подана їх класифікація; визначена роль викладача під час планування, організації і реалізації проектної технології у процес навчання іноземним мовам.

Ключові слова: проектна технологія; комунікативні здібності; іншомовна освіта; майбутній правознавець; проект

Актуальність проблеми. Нині в умовах реформування національної юридичної освіти висувуються нові вимоги до рівня професійної підготовки майбутніх правознавців. Так, розроблення провідними фахівцями і науковцями проекту Державного стандарту вищої освіти України бакалаврського рівня в галузі знань – 08 Право, спеціальності – 081 право (2017) [7] окреслює засади навчально-виховного процесу у вищій школі юридичної галузі, визначає фахові і предметні компетентності майбутнього правознавця. Нові вимоги обґрунтовують нагальну потребу модернізації змісту професійної юридичної освіти загалом і необхідність підготовки майбутнього правознавця з творчим образом мислення, здатного застосовувати знання в професійній діяльності у нестандартних ситуаціях, який володіє рисами ініціативної, рішучої особистості зокрема. Одним із ефективних засобів формування творчої особистості майбутнього фахівця, зокрема юриста, виступають проектні технології, що спрямовані на розвиток особистісних можливостей і розкриття творчого потенціалу студентів, навчають діяти самостійно, розвивають комунікативні здібності, стимулюють інтерес до майбутньої професії, включають студентів до активного діалогу культур тощо.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Сутність проектної технології, історія її розвитку в педагогічній науці, вимоги до реалізації проектної технології у навчально-виховному процесі, типи проектів, компонентна структура, алгоритм, особливості використання й основні етапи впровадження в навчальний процес висвітлено у працях вітчизняних науковців В. Копилової, І. Малафіїка, Т. Пащенко, Є. Полат, Т. Розсошних, С. Сисоєвої та ін.; серед зарубіжних дослідників, що вивчають вплив проблемної технології на процес навчання студентів у різних освітніх контекстах, – І. Ільтер, С. Кінгстон, Р. Маркс, А. Палінксар, Е. Соловей, Дж. Фішман, Р. Шнайдер та ін.

У зазначених дослідженнях проектні технології розглядаються як ефективний засіб розвитку особистісних можливостей у процесі гуманітарної підготовки, трудового навчання, суспільствознавства тощо, як модифікація продуктивного навчання, як механізм адаптування людини до швидкозмінних умов життя [5; 9; 10; 11]. Проектне навчання сприяє формуванню ключових компетентностей,

розвитку комунікативних здібностей, активізації навчально-творчої діяльності студентів, стимулює мотивацію навчально-пізнавальної діяльності шляхом залучення учнів до дослідження автентичних проблем [3; 4; 8; 10; 11].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Водночас питання розроблення і впровадження проектної технології у навчання майбутніх юристів у процесі іншомовної освіти не отримало достатнього висвітлення в науково-педагогічній літературі. Тому виникає об'єктивна необхідність проаналізувати, виявити й обґрунтувати ефективність застосування проектної технології в процесі іншомовної освіти майбутніх правознавців.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні необхідності впровадження і реалізації проектної технології у навчання майбутніх правознавців у процесі іншомовної підготовки як ефективного засобу розвитку творчих здібностей студентів.

Викладення основного матеріалу. У науковій літературі одним із ефективних шляхів стимулювання розвитку внутрішніх можливостей творчої особистості студентів є проектна технологія (від лат. *projectus* – кинутий уперед), що спрямована на формування ключових компетентностей студентів, заохочення до самостійної дослідницької діяльності, стимулювання інтересу до визначеної проблеми, створення певного матеріального або інтелектуального продукту [1; 4; 9]. Широкого розповсюдження технологія отримала на початку ХХ століття в США (Дж. Дьюї, В. Кільпатрік) і західноєвропейських країнах, хоча витoki проектної діяльності беруть свій початок в архітектурних майстернях Італії XVI століття. Дж. Дьюї пропонував будувати навчання на активній основі через доцільну діяльність учня у співвідношенні до його особистого інтересу в цьому навчанні. Ідеї методу проектів виникли в Росії під керівництвом педагога С. Шацького в 1905 році, проте у 30-х роках метод був засуджений і витіснений із вітчизняної педагогіки [4; 6].

Нині ми наново спостерігаємо відродження проектної технології та її продуктивного використання в різних галузях освітньої діяльності.

Проектне навчання інтерпретується як: 1) організація навчального процесу, спрямована на самостійне розв'язання студентами навчально-пізнавальних завдань на основі са-

мостійного збирання інформації, обов'язкового обґрунтування і наступного коректування продуктивної навчально-пізнавальної діяльності, її самооцінки і презентації результату [3]; 2) спільна діяльність викладача та студентів, спрямована на пошук вирішення навчальної проблеми, проблемної ситуації [6]; 3) вирішення навчальної проблеми у вигляді проектної діяльності, яка полягає у стимулюванні викладачем інтересу учнів до проблеми, оволодінні учнями необхідними знаннями і навичками для її вирішення, практичному застосуванні отриманих результатів [9, с. 120]; 4) сукупність методів, спрямованих на набуття студентами необхідних знань, життєво необхідних умінь і світоглядних цінностей, в основі яких лежить дослідницька діяльність студентів, у процесі якої розвиваються когнітивні знання, комунікативні вміння, метакогнітивне мислення студентів, створюється і презентується оригінальний продукт як результат такої діяльності [11]. Т. Розсошних зазначає, що в основі проектної технології лежить розуміння студентом того, що в першу чергу йому потрібні здобуті знання. Технологія, на думку дослідниці, реалізується в процесі конкретної праці студента, на основі його вільного вибору і з урахуванням його інтересів. Акцентовано увагу на тому, що проектне навчання орієнтовано на самостійну діяльність учня (індивідуальну, парну, групову), яка виконується протягом визначеного часу із застосуванням інтеграції знань, умінь із різних галузей науки, техніки, творчості [8, с. 125]. Н. Мойсеюк у свою чергу визначає навчальний проект як форму організації занять, яка передбачає комплексний характер діяльності всіх його учасників, спрямовану на отримання освітньої продукції за певний період (від одного заняття до декількох місяців), метою якого є створення педагогом таких умов, за яких результатом є індивідуальний досвід проектної діяльності учнів [4].

На думку дослідників [1; 4; 10; 11], особливостями використання проектної технології в процесі іншомовної освіти, зокрема студентів-правознавців, є:

1) в основі технології лежить особистісно-діяльнісний підхід;

2) технологія заснована на моделюванні соціальної взаємодії в малій групі в ході навчального процесу, базується на ідеї взаємного навчання, при якому студенти беруть на себе не тільки індивідуальну, а й колективну відповідальність за рішення навчальних завдань, допомагають один одному, відповідають за успіхи кожного члена групи;

3) у результаті такої діяльності відбувається мимовільне запам'ятовування лексичних одиниць і граматичних структур, мотивується мовленнєва діяльність;

4) технологія робить процес навчання іноземним мовам активним, осмисленим, ціннісно-орієнтованим, інтегративним і автентичним, що заохочує студентів глибоко мислити та використовувати свої знання на практиці;

5) відбувається розвиток комунікативних здібностей за всіма видами мовленнєвої діяльності в процесі вивчення іноземних мов; формується соціокультурна компетенція;

6) максимально враховує інтереси й особистісні можливості студентів, розвиває іншомовні комунікативні здібності,

спираючись на попередній досвід студентів; розвиває вміння працювати з іншомовними джерелами, здійснювати тематичний підбір лексичного матеріалу, користуватися двомовним словником тощо;

7) забезпечується розвиток творчих здібностей і навичок самостійної діяльності студента (аналіз, синтез, порівняння, експериментування, прогнозування результатів і вміння застосовувати знання на практиці);

8) проектна діяльність як автентичне завдання забезпечує зв'язок із реальним середовищем, стимулюючи інтерес до майбутньої професії; включає студентів до активного діалогу культур;

9) навчає здатності працювати у різноманітних групах, виконуючи різні соціальні ролі (лідера, виконавця, посередника); формувати вміння користуватися дослідницькими прийомами: збирати необхідну інформацію, вміти її аналізувати з різних точок зору, висувати різні гіпотези, вміти робити умовиводи в процесі іншомовної освіти [1; 4; 10; 11].

Отже, *проектна технологія навчання студентів-правознавців іноземним мовам* – це цілеспрямовані дії викладача і студентів для вирішення навчальної проблеми у вигляді проектної діяльності, яка базується на особистісно-діяльнісному підході і спрямована на набуття майбутніми юристами знань, розвитку професійних умінь, комунікативних здібностей у професійному спілкуванні іноземними мовами і формуванні ціннісно-мотиваційної сфери майбутніх правників, у процесі якої створюється і презентується оригінальний продукт як результат такої дослідницької діяльності. *Комунікативні здібності* представляють собою властивості особистості, що забезпечують ефективність її комунікативної діяльності, перш за все спілкування з іншими особистостями, і психологічну сумісність в діяльності [1, с. 103]. Комунікативність у широкому значенні можна інтерпретувати як здатність до спілкування, контактів, зв'язок чи спілкування з ким-небудь або чим-небудь, комунікабельність, що визначається як здатність бути комунікабельним, товариськість, контактність [2, с. 562].

До структури комунікативних здібностей дослідники відносять: 1) здатність розуміти інших людей (прагнення до розуміння інших, вміння слухати партнера по спілкуванню, спостережливості); 2) експресивна здатність до самовираження особистості (прагнення бути зрозумілим іншими, правдивість, культура мовлення, довіра до партнерів); 3) здатність адекватно впливати на партнерів по спілкуванню (вимогливість, ввічливість, такт, рішучість). Серед комунікативних здібностей, важливих для навчання мовам, виокремлюють: 1) здатність до пізнавальної діяльності; 2) здатність до емоційно-оціночної діяльності; 3) здатність здійснювати мовленнєві дії [1, с. 103].

Обов'язковими умовами реалізації проектної технології навчання майбутніх фахівців, зокрема юристів, у процесі іншомовної освіти, на думку дослідників [4; 5; 9], виступають:

1) проект повинен розроблятися за ініціативою студентів, тема проекту може бути одна, а шляхи його реалізації в кожній групі – різні;

2) проект завчасно спланований, водночас він гнучкий, можливі зміни в процесі виконання;

3) проект зорієнтований на вирішення значущої у дослідницькому, творчому плані проблеми / завдання, що вимагає для вирішення інтегрованого знання, дослідницького пошуку;

3) акцент на активну розумову діяльність студентів, що забезпечує творче застосування мовного матеріалу; розвиток комунікативних здібностей за всіма видами мовленнєвої діяльності; вміння набувати знання через власну діяльність;

4) самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність студентів на занятті або в позааудиторний час; дослідницький характер діяльності;

5) використання дослідницьких методів: визначення проблеми, завдань дослідження; висування гіпотези їх рішення; обговорення методів дослідження; оформлення кінцевих результатів; збір, систематизація й аналіз отриманих даних; підведення підсумків, оформлення результатів; презентація; висновки; коригування і висування нових проблем дослідження;

6) практична, теоретична значущість передбачуваних результатів, результат проекту має споживача;

7) структурування змістовної частини проекту (із зазначенням поетапних результатів і розподілом ролей) [4; 5; 9].

Робота над проектом включає такі стадії: 1) постановка проблеми; 2) планування або проектування; 3) підготовка і виконання проекту – пошук інформації, продукт проекту, презентація; 4) обговорення та оцінка проекту; 5) рефлексія. У процесі підготовки та здійснення проектів можна виокремити такі етапи діяльності: 1) висування, обговорення й обґрунтування гіпотези вирішення поставленої проблеми; 2) обговорення методів перевірки прийнятих гіпотез у малих групах, оформлення результатів; 4) робота в групах над пошуком результатів, аргументів, що підтверджують або спростовують гіпотезу; 5) захист проектів (гіпотез рішення проблеми) кожної з груп з опонуванням із боку всіх присутніх; 6) виявлення нових проблем.

Дослідники [1; 5; 8; 9] виокремлюють такі види проектів за їхньою типологією, зокрема в процесі іншомовної освіти:

1) за характером кінцевого продукту проектної діяльності:
– конструктивно практичні проекти (щоденник спостережень, розробка ситуації спілкування);

– ігрові / рольові проекти (учасники виконують певні ролі, обумовлені характером і змістом проекту, особливістю вирішуваної проблеми, це можуть бути літературні персонажі або вигадані герої, що імітують соціальні чи ділові відносини, ускладнюються ситуаціями, придуманими учасниками

– розігрування ситуації, драматизація події, твір власної п'єси);

– інформаційні (спрямовані на збір інформації про певний об'єкт, явище; передбачають ознайомлення учасників проекту з цією інформацією, її аналіз й узагальнення фактів, призначених для широкої аудиторії – відеофільм, презентація, телеконференція).

– дослідницькі проекти (повністю підпорядковані логіці невеликого дослідження – аргументація актуальності теми дослідження; визначення проблеми, предмету, об'єкта, завдань, методів дослідження, джерел інформації; висування гіпотез і визначення шляхів вирішення проблеми, обговорення отриманих результатів, висновки; оформлення результатів дослідження; позначення нових проблем для подальшого дослідження, що має повністю відповідати рівню мовної підготовки студентів певного етапу навчання);

– проекти конкретного соціологічного обстеження;

– видавничі проекти (замітка в газету);

– сценарні проекти (сценарій відеофільму, плану твору, стаття, репортаж);

– прикладні (практико-орієнтовані) проекти, яких відрізняє чітко визначений із самого початку результат діяльності його учасників, що орієнтований на соціальні інтереси самих учасників;

– творчі проекти (не мають детально відпрацьованої структури спільної діяльності учасників і припускають відповідне оформлення результатів (спільна газета, твір, відеофільм, драматизація, рольова гра, репортаж, дизайн і рубрика газети, альманаху, альбом);

2) за предметно-змістовою галуззю знань: монопроект (у рамках однієї галузі знання), міжпредметний проект;

3) за характером координації проекту: безпосередній (жорсткий, гнучкий), опосередкований (неявний, що імітує учасника проекту);

4) за характером контактів (серед учасників однієї групи, багатьох груп, внутрішні, регіональні, міжнародні);

5) за кількістю учасників проекту;

6) за тривалістю виконання проекту.

Роль викладача полягає в тому, щоб створити умови, максимально сприятливі для прояву творчого потенціалу студентів, координувати пошукову, дослідницьку роботу студентів, допомагати долати виникаючі труднощі, допомагати студентам у пошуку джерел, необхідних їм у роботі над проектом; підтримувати, заохочувати й стимулювати студентів до вирішення певних проблем і спрямовувати розвиток особистості студентів, творчий пошук для організації їхньої спільної роботи [1; 4; 8].

Таким чином, під проектом розуміється самостійна планована і реалізована на іноземній мові робота (випуск газети чи журналу, збірника статей тощо), що дозволяє здійснювати диференційований підхід до навчання, підвищувати активність і самостійність студентів на основі навчально-рольових ігор, самостійного вирішення навчальних завдань тощо [1].

Практичною реалізацією проектної технології в Криворізькому економічному інституті ДВНЗ «КНЕУ ім. В. Гетьмана» є створення проекту на заняттях іноземної мови і під час самостійної позааудиторної роботи студентів-правознавців на тему «Crime and punishment».

Метою проекту є створення електронного журналу «Peculiarities of the juridical systems in English-speaking countries and Ukraine».

Тема «Types of crimes and punishment in the USA and Ukraine»

Вид проекту: змішаний (творчий, практико-орієнтований, дослідницький).

Результат: Створення презентації в програмі Microsoft Power Point і захист (публічне обговорення) проекту, що включений до електронного журналу «Peculiarities of the juridical systems in English-speaking countries and Ukraine».

Етапи проектної діяльності:

1. Початковий (визначення теми, вибір підтем – «Moral aspects of death penalty», «Witness protection programs:

deficiencies and prospects», «Courts today and in the past» тощо, формування ініціативних груп, складання плану проектної роботи і формулювання мети, збір матеріалу).

2. Основний (аналіз способів і цілей роботи в групах, пошук джерел необхідної інформації та збір матеріалу, аналіз можливих труднощів).

3. Заключний (підготовка захисту готових проектів та їх захист, обговорення отриманих результатів, рефлексія, визначення подальших проблем). Аналіз проектної діяльності може бути поданий у вигляді *табл. 1*:

Таблиця 1

Аналіз проекту «Types of crimes and punishment in the USA and Ukraine»

Аналіз проекту			
Тема		тривалість	курс 2
Types of crimes and punishment		3 тижні	викладач
Дисципліна/між предметні зв'язки (інші предметні галузі, які слід включити)		Іноземна (англійська мова), Кримінальне право, Юридична психологія, Система судових та правоохоронних органів	
Ідея проекту (Етапи, підсумок, резюме проблеми, завдання, дослідження)		Початковий, основний, заключний етапи. Навчальна проблема вирішена, всебічно розглянуті питання проекту	
Рушійні питання		Моральний бік різних способів покарання, недоліки системи захисту свідків тощо.	
Здібності і вміння, які будуть розвинуті під час проектної діяльності		Творчі здібності, критичне мислення, комунікативні вміння іншомовного спілкування	
Ресурси	обладнання	ноутбук, проектор, флеш-накопичувач	
	матеріали	правознавчі документи, наукові дослідження в межах окресленої тематики	
Методи		проектні, дискусійні, ігрові	
Продукт	група	презентація	
	студент		
Оцінка	Самооцінка	Оцінка інших учасників (одногрупників)	
Постановка нових проблем		розробити проект «Effective system of witness protection in Ukraine»	

Результати дослідження. Використання проектної технології на заняттях іноземної мови сприяло значному підвищенню мотивації навчання майбутніх правознавців, розвитку творчих здібностей і комунікативних умінь іншомовного спілкування. Спостерігається тенденція до покращання показників успішності: абсолютна успішність підвищилась до 87 %, середній бал до 4,4. Отже, проектна технологія виступає дієвим засобом стимулювання розвитку творчих здібностей майбутніх правознавців. Це ефективний динамічний підхід до навчання, в процесі якого студенти активно вирішують реальні проблеми / завдання і набувають глибші знання через власну дослідну діяльність. Проектна технологія, в основі якої лежить особистісно-діяльнісний підхід, максимально враховує інтереси й особистісні можливості студентів, розвиває іншомовні комунікативні здібності й навички самостійної дослідної діяльності. Однак упровадження даної технології в освітній процес, зокрема у процес іншомовної підготовки майбутніх правознавців, вимагає від викладача ретельної підготовки і творчих зусиль.

Висновки. Систематичне використання технології в процесі навчання іноземних мов розвиває пізнавальні здібності студентів, розумову активність майбутніх правників, що забезпечує творче застосування мовного матеріалу, розвиток комунікативних здібностей за всіма видами мовленнєвої діяльності, вміння набувати знання через власну діяльність. Забезпечується інтеграція знань із різних наукових галузей і різноманітних видів діяльності, що перетворює навчання у захоплюючий процес пізнання і робить ефективнішим і результативнішим. Удосконалюється вміння працювати з іншомовними джерелами, вести бесіду іноземною мовою; у процесі роботи над проектом розвивається інтерес до мови, креативне мислення і навички самостійної роботи.

Перспективи подальших розвідок. Подальшого дослідження потребує висвітлення проблеми застосування технологій навчання в процесі гуманітарної підготовки майбутніх юристів, обґрунтування дидактичних засад розвитку творчих здібностей студентів-правознавців у процесі іншомовної освіти.

 **Список використаних джерел**

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва: Изд-во ИКАР, 2009. 448 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2007. 1736 с.
3. Малафіт І. В. Дидактика новітньої школи: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ: Слово, 2015. 632 с.
4. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: навч. посіб. 5-те вид., доп. і перероб. Київ: Б. в., 2007. 655 с.
5. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка. *Иностранные языки в школе*. 2000. № 2-3. С. 37–45.
6. Полат Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. Москва: Изд. центр «Академия», 2010. С. 193–200.
7. Проекти стандартів вищої освіти України / Науково-методична рада Міністерства освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/proekti-standartiv-vishoyi-osviti>.
8. Розсошних Т. В. Інформаційні проекти як активізація навчально-творчої діяльності студентів. *Актуальні проблеми формування творчої особистості*: зб. наук. пр. за матер. регіон. наук.-практ. конф., 28 квіт. 2010 р., Брянка / Ред.: С. В. Савченко; Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2010. С. 124–127.
9. Сисоєва С. Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.-метод. посіб., 2011. Київ: ВД «ЕКМО». 324 с.
10. Blumenfeld P. C. Soloway E., Marx R., Krajcik J. S., Guzdial M., Palincsar A. Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning. *Educational Psychologist*. 1991. №26 (3–4). P. 369–398.
11. Ilter İ. A study on the efficacy of project-based learning approach on Social Studies Education: Conceptual achievement and academic motivation. *Educational Research and Reviews*. 2014. № 9 (15). P. 487–497.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 29.10.2018

Чижикова О. В. Особенности использования проектной технологии в процессе иностранного образования будущих правоведов.

А *Раскрываются основы проектной технологии как эффективного средства развития творческих способностей будущего правоведа в процессе изучения иностранных языков. Рассмотрены различные подходы к трактовке проектной технологии; определены особенности использования проектной технологии в процессе обучения иностранным языкам, в частности студентов-правоведов, раскрыты условия её реализации; выявлены стадии и этапы деятельности в процессе подготовки и осуществления проектов. Освещается типология проектов, представленная их классификация; определена роль преподавателя при планировании, организации и реализации проектной технологии в процесс обучения иностранным языкам.*

Ключевые слова: проектная технология; коммуникативные способности; процесс обучения иностранным языкам; будущий правоведа; проект

Chyzhykova Olga. Features of the Use of Project Technology in the Process of Foreign Education of Future Lawyers.

S *This article reveals the basic principles and foundations of project-based learning as an effective means of a future lawyer creative abilities' development in the process of foreign languages training. Different approaches to the interpretation of project-based learning are considered in the article; the numbers of specific features of project-base learning usage in the process of foreign language education, of law students in particular, are disclosed in the article, the conditions of its realization are revealed. Stages of activity in the process of preparation and implementation of projects are represented. The article covers the typology of projects, gives their classification. The role of the teacher in planning, organizing and implementing of project-based learning in the process of foreign languages training is determined in the article.*

Key words: project technology; communicative abilities; foreign language education; future lawyer; project



УДК 377.3.016



Сілаєва І. Є.

ORCID ID <http://orcid.org/0000-0002-7833-9237>

ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ЯК ЗАПОРУКА РЕЗУЛЬТАТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ

А Розглянута проблема готовності педагогічних працівників до здійснення інноваційної освітньої діяльності в умовах євроінтеграційних процесів у професійно-технічній освіті. Доведено, що розвиток науково-методичної компетентності у системі неперервної освіти доцільно проводити на підставі таких вихідних положень, як багатомірність, варіативність і різнопрофільність.

Сучасна модель підвищення кваліфікації орієнтована на створення умов для індивідуалізації навчання шляхом упровадження практико-орієнтованих занять, розроблення електронних інформаційних ресурсів, проведення науково-методичних заходів у курсовий і між-курсний періоди.

Ключові слова: євроінтеграція; науково-методична компетентність; модель підвищення кваліфікації; практико-орієнтовані заняття

Актуальність проблеми. Євроінтеграція як стратегічний напрям розвитку країни зумовлює процеси модернізації сучасної професійної освіти. Важливими кроками до впровадження європейського виміру у професійну освіту можна вважати реалізацію державної політики щодо підвищення якості професійної підготовки фахівців на основі дуальної форми здобуття освіти [4], затвердження Національної рамки кваліфікацій (НРК) та створення стандартів професійно-технічної освіти на підставі компетентнісного підходу.

Метою впровадження НРК є: введення європейських стандартів і принципів забезпечення якості освіти з урахуванням вимог ринку праці до компетентностей фахівців; забезпечення гармонізації норм законодавства у сфері освіти та соціально-трудових відносин; сприяння національному і міжнародному визнанню кваліфікацій, здобутих в Україні; налагодження ефективної взаємодії сфери освітніх послуг та ринку праці [5].

У цьому державному документі визначені дескриптори (описи) кваліфікаційних рівнів і відповідні результати навчання у термінах, що узгоджені з європейською термінологією. Введено поняття інтегральної компетентності як узагальнений опис кваліфікаційного рівня, що визначає основні компетентнісні характеристики рівня щодо навчання та / або професійної діяльності. Сучасні заклади професійної (професійно-технічної) освіти (ЗП(ПТ)О) проводять професійну підготовку робітників, кваліфікація яких за характеристиками відповідає 2–4 кваліфікаційним рівням НРК. Випускник ЗП(ПТ)О, який отримав професійну підготовку, що відповідає 4 рівню Національної рамки кваліфікації за результатами навчання, повинен: продемонструвати здатність самостійно виконувати складні спеціалізовані виробничі завдання, зокрема, у нестандартних ситуаціях;

володіти певними професійними знаннями та вміннями; розуміти принципи та сутність процесів у професійній діяльності; планувати власну роботу та в обмеженому контексті контролювати, оцінювати та коригувати роботу інших; продукувати складні деталізовані усні та письмові повідомлення професійної діяльності.

Ефективна професійна підготовка фахівців згідно з вимогами НРК є неможливою за умови традиційної освітньої моделі навчання, оскільки набуває значущості орієнтація на розвиток учня як активного суб'єкта, здатного до самостійної ініціації та вирішення професійних проблем, сприйняття та оволодіння прогресивним досвідом, саморозвитку та самовдосконалення.

Впровадження європейського виміру у професійну освіту може дати позитивні результати лише за умови готовності педагогічних працівників до здійснення інноваційної освітньої діяльності, володіння вміннями здійснювати проектування освітнього процесу, конструювати зміст навчання, розробляти сучасний навчально-методичний супровід предмета, тому особливого значення набуває розвиток науково-методичної компетентності педагогів у системі неперервної освіти [7].

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблеми визначення сутності та вдосконалення компетентності педагогів у системі неперервної освіти відображені у роботах В. Безрукової, О. Белової, С. Гончаренко, Г. Дмитренко, С. Змейова, І. Зязюна, О. Коваленко, Н. Кузьміної, Н. Нічкало, В. Олійника, В. Семиченко та ін.

Актуальним питанням професійної та професійно-педагогічної освіти й формуванню особистості педагога професійної школи присвячені наукові дослідження С. Бати-

шева, І. Васильєва, О. Гаврилюка, Р. Гуревича, О. Коваленко, В. Ковальчука, Н. Ничкало, В. Радкевич, Л. Сергєєвої, Л. Шевчук, О. Щербак та ін.

І. Зязюн трактує професійно-педагогічну діяльність як професійну діяльність спеціально підготовленого фахівця у галузі професійної освіти, змістом якої є рефлексивне управління навчальною та виробничою діяльністю учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти у навчально-виховному та навчально-виробничому процесах, спрямоване на розвиток їхньої особистості та професійної індивідуальності [2].

Педагогічним колективом кафедри методики професійної освіти і соціально-гуманітарних дисциплін (МПО та СГД) Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти (БІНПО) проведено наукові дослідження за проблемою визначення концептуальної моделі розвитку науково-методичної компетентності педагогічних працівників. За результатами досліджень розроблено прогностичну модель інноваційної діяльності педагогів і структуру їхньої науково-методичної компетентності. На думку авторів дослідження, прогностична модель інноваційної діяльності описує складні інтегративні функції педагогічного працівника професійної школи та включає не тільки когнітивний й операційно-технологічний складник, але й охоплює особистісно-сміслову, дискурсивну, креативну, ціннісно-регулятивну та інші сфери його діяльності. Модель діяльності педагога професійної школи містить систему взаємопов'язаних блоків: проєктувально-конструктивний, інформаційно-інструментальний, процесуальний, прогностично-адаптивний, блок аналізу та використання новітніх науково-технічних розробок галузей виробництва, діагностико-коригувальний [3].

Мета статті – окреслення актуальних проблем професійно-технічної освіти у зв'язку з євроінтеграційними процесами та визначення шляхів розвитку науково-методичної компетентності та готовності до здійснення інноваційної освітньої діяльності педагогів закладів професійної (професійно-технічної) освіти.

Викладення основного матеріалу. Відповідно до термінології Національної рамки кваліфікацій компетентність визначено як здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності та інші особисті якості. Введено поняття профілю компетентності, яке трактується як перелік ознак, які характеризують особливості компетентності та визначають кваліфікаційні вимоги до особи, яка займає відповідну посаду чи є представником відповідної професії.

При розробленні освітньо-професійних програм підвищення кваліфікації для педагогічних працівників ЗП(ПТ)О інтегральна компетентність визначена як здатність розв'язувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми у професійно-педагогічній і навчально-методичній діяльності закладів професійної освіти, що передбачає застосування концептуальних знань та інноваційних підходів щодо розв'язання непередбачуваних проблем у сфері підготовки кваліфікованих робітників для сучасного виробництва та сфери послуг, здатність обирати ефективну

стратегію і тактику комунікативних дій залежно від мети і складності ситуації; застосовувати ефективні методи при прийнятті рішень у практиці професійної діяльності, що характеризується комплексністю та невизначеністю умов. Фахові обов'язки педагога професійної школи зумовлює наявність компетентностей, що забезпечує багатоаспектну діяльність з організації та контролю якості професійної підготовки кваліфікованих робітників в умовах ЗП(ПТ)О.

Визначено загальні та спеціальні компетентності педагога. Загальні компетентності містять такі складники: освітнологічну, екологічну, правову, комунікативну, правову, інформаційну, економічну.

Спеціальні компетентності включають посадово-функціональний, когнітивний, дидактичний, інноваційний, науково-методичний, фаховий складники.

Актуальність підвищення кваліфікації педагогів полягає у необхідності розвитку їхніх загальних і спеціальних (посадово-функціональних) компетентностей, які відповідають б рівню Національної рамки кваліфікацій.

До визначених профілів компетентностей педагогів закладів професійної (професійно-технічної) освіти відповідними кафедрами БІНПО розроблено освітньо-професійні та робочі програми, що містять змістові модулі та спецкурси, що забезпечують розвиток відповідних компетентностей у курсовий період підвищення кваліфікації. Через те, що підвищення кваліфікації педагогічних працівників здійснюється один раз на 5 років, актуальним є питання розвитку їхньої науково-методичної компетентності у міжкурсовий період.

При виконанні науково-дослідної роботи колективом кафедри МПО та СГД була розроблена анкета та проведено опитування педагогічних працівників ЗП(ПТ)О з метою визначення професійних запитів слухачів у міжкурсовий період. 78% респондентів відповіли, що необхідними є загальнодоступні відкриті інформаційні ресурси, які б висвітлювали сучасний стан технологій виробництва та сучасні розробки у науково-методичній діяльності педагогів ЗП(ПТ)О. Відповідаючи на запитання анкети щодо актуальних джерел інформації за професією, тільки 18% респондентів відзначили традиційні джерела, а 82% – орієнтувалися на сучасні, а саме: галузеві, науково-технічні, науково-методичні семінари і конференції, спеціалізовані виставки і форуми, періодичну, довідкову і фундаментальну науково-технічну і популярну інформацію з мережі Інтернет [3].

Результати досліджень, наведених у роботі [1], дозволяють визначити причини, що гальмують упровадження у професійну підготовку інноваційних педагогічних ідей і сучасних технологій навчання. Виявлено низку причин, серед яких однією з головних є відсутність інформації про інноваційні педагогічні та новітні виробничі технології.

Здійснення науково-методичної діяльності в умовах євроінтеграції освіти вимагає оновлення та поглиблення знань педагогів. На наш погляд, формування та розвиток науково-методичної компетентності доцільно проводити на підставі таких вихідних положень, як багатомірність, варіативність і різнопрофільність. У процесі виконання науково-дослідної роботи визначено рівні розвиненості нау-

ково-методичної компетентності педагогічних працівників на підставі стереотипної, діагностичної та евристичної діяльності.

Стереотипна діяльність педагогічного працівника передбачає володіння загальними знаннями методики професійного навчання, розуміння окремих питань науково-методичної діяльності, що дозволяє проводити професійну підготовку учнів на адаптивному рівні. Характеризується здатністю педагога виконувати окремі елементи науково-методичної діяльності у типових педагогічних ситуаціях, за точними інструкціями, під безпосереднім контролем методиста (старшого майстра) професійного закладу освіти.

Діагностична діяльність передбачає володіння систематизованими спеціальними знаннями, розуміння принципів, теорій і методів професійної підготовки фахівців. Характеризується здатністю педагога виконувати науково-методичну діяльність у нетипових педагогічних ситуаціях, шляхом добору відповідних методів і прийомів, частково здійснюючи самоконтроль педагогічної діяльності.

Евристична діяльність характеризується володінням глибокими спеціальними знаннями у галузі дидактики та методики професійного навчання, має місце критичне осмислення принципів, теорій і методів професійної підготовки фахівців. Педагогічний працівник здатний виконувати науково-методичну роботу у ситуаціях з невизначеністю, знаходити інноваційні підходи до їхнього розв'язання, повністю здійснюючи самоконтроль педагогічної діяльності.

При визначенні рівня розвиненості методичного компонента у структурі науково-методичної компетентності педагогічних працівників були враховані такі складники: концептуальний, інструментальний (в аналітичному, проєктувальному, рефлексійному аспектах), дидактико-технологічний, інформаційний, адаптивний та спеціальний компонент (науковий, інтегративний, професійно-технологічний складники).

До кожного питання анкети було запропоновано три варіанти відповідей, які відображають здатність виконувати названу діяльність на стереотипному (*у типових педагогічних ситуаціях, за точними інструкціями, під безпосереднім контролем*), діагностичному (*у нетипових педагогічних ситуаціях, шляхом добору відповідних методів і прийомів, частково здійснюючи самоконтроль педагогічної діяльності*) та евристичному рівнях (*у ситуаціях з невизначеністю, знаходити інноваційні підходи до їх розв'язання, повністю здійснюючи самоконтроль педагогічної діяльності*).

Даний блок питань анкети передбачав самооцінку рівня розвиненості науково-методичної компетентності педагогічних працівників.

Для об'єктивнішого оцінювання досліджуваної величини було розроблено блок зовнішньої оцінки результатів діагностування, який містив:

- оцінку рівня розвиненості науково-методичної компетентності педагогічних працівників за результатами захисту підсумкової випускної роботи;
- оцінку розвиненості науково-методичної компетентності педагогічних працівників за результатами вихідного

тестування (до 70 % правильних відповідей – стереотипний рівень, 71 – 89 % – діагностичний, 90 – 100 % – евристичний).

Загальний обсяг емпіричної вибірки констатувально-го експерименту дослідження дорівнює 312 осіб із 12 областей України. 104 особи (33 % досліджуваних) виявили на момент завершення курсів підвищення кваліфікації розвиненість науково-методичної компетентності на *стереотипному* рівні, 123 особи (40 % досліджуваних) – на *діагностичному* рівні, 85 (27% досліджуваних) – на *евристичному*.

Виходячи із вищевикладеного, модель підвищення кваліфікації має передбачати на початковому етапі курсів підвищення кваліфікації наявність у педагогічних працівників спектру рівнів розвиненості науково-методичної компетентності та має формулювати цілі навчання у термінах позитивних перетворень цього спектру. Попередні дані досліджень свідчать про незалежність спектру рівнів розвиненості науково-методичної компетентності від стажу педагогічної діяльності. Критерієм коригування змістового та процесуального складників у системі підвищення кваліфікації доцільно вважати початковий рівень розвиненості науково-методичної компетентності педагога.

Досвід роботи науковців кафедри МПО та СГД свідчить, що реалізація диференційованого підходу є найефективнішою при проведенні практико-орієнтованих занять у процесі проведення курсової підготовки. Згідно з освітньо-професійними програмами підвищення кваліфікації майстрів виробничого навчання та викладачів професійно-теоретичної підготовки (навчальний модуль «Науково-методичні засади професійної підготовки») співвідношення теоретичних занять (лекції), практичних занять і самостійної роботи слухачів складає: 14 % – лекції, 61 % – керована самостійна робота; 24 % – практико-орієнтовані заняття (семінарські заняття (вебінари), навчальні тренінги, конференції з обміну досвідом, практичні заняття). На етапах керованої самостійної роботи та проведення практико-орієнтованих занять розглядаються завдання різного рівня складності, є можливість обговорення ситуацій професійної спрямованості та актуальних питань, пов'язаних з євроінтеграційними процесами [6].

Практико-орієнтовані заняття проводяться з метою:

- формування та розвитку вмінь слухачів щодо впровадження інноваційних технологій навчання та новітніх виробничих технологій у професійну підготовку учнів ЗП(ПТ)О (*навчальні тренінги*);
- обговорення, оцінювання ефективності та поширення сучасних освітніх практик (*семінарські заняття, вебінари, конференції з обміну досвідом*);
- удосконалення вмінь слухачів щодо розробки сучасного навчально-методичного супроводу професійної підготовки кваліфікованих робітників, документів із планування професійно-практичної та професійної теоретичної підготовки у ЗП(ПТ)О (*практичні заняття*);
- надбання досвіду щодо вирішення ситуативних професійних завдань (*самостійна робота, навчальні тренінги, тематичні дискусії*).

Для інформаційного забезпечення всіх видів занять і ке-

рованої самостійної роботи слухачів науковцями кафедри розроблено електронні науково-методичні комплекси, підготовлено методичні рекомендації та методичні посібники для самостійної роботи слухачів на дистанційному етапі, що містять професійно спрямовані приклади застосування освітніх інновацій при підготовці учнів ЗП(ПТ)О.

На кафедрі МПО та СГД створено освітній електронний ресурс (сайт <http://methodica.inf.ua/index.htm>), який містить матеріали постійно діючих Міжнародних науково-практичних Інтернет-семінірів професійної спрямованості. Ресурс надає можливість для обміну вітчизняним і закордонним педагогічним досвідом, визначення напрямів інноваційної діяльності педагогів, ознайомлення із новітніми виробничими технологіями у галузях виробництва та особливостями їх упровадження у ЗП(ПТ)О. Актуальна інформація сайту використовується як науково-методичний супровід при проведенні практико-орієнтованих занять у курсовий період, для самостійної роботи слухачів на дистанційному етапі та для самоосвіти у міжкурсовий період. Під час за лікової сесії проводяться науково-методичні Інтернет-семінари (регіональні, всеукраїнські). Це дозволяє залучити досвідчених педагогічних працівників провідних закладів професійної освіти України до обміну досвідом щодо застосування освітніх інновацій при підготовці конкурентоздатних робітничих кадрів.

Висновки. Впровадження європейського виміру у професійну освіту може дати позитивні результати лише за умови готовності педагогічних працівників до здійснення інноваційної освітньої діяльності, тому особливого значення набуває розвиток їхньої науково-методичної компетентності у системі неперервної освіти. Його доцільно проводити на підставі таких вихідних положень, як багатомірність, варіативність і різнопрофільність. Критерієм корегування змістової та процесуальної складових у системі підвищення кваліфікації доцільно вважати початковий рівень розвиненості науково-методичної компетентності педагога. Сучасна модель підвищення кваліфікації

орієнтована на створення умов для індивідуалізації навчання шляхом упровадження практико-орієнтованих занять, розроблення електронних інформаційних ресурсів, проведення науково-методичних заходів у курсовий і міжкурсовий періоди.

Перспективи подальших досліджень. Представлені у статті дані не розкривають повною мірою проблему розвитку науково-методичної компетентності в умовах євроінтеграційних процесів в освіті, що потребують якісно нових знань і вмінь педагогів щодо організації професійної підготовки конкурентоздатних робітничих кадрів. Науковці кафедри МПО та СГД продовжують експериментальні дослідження, метою яких є розроблення інноваційних моделей підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Список використаних джерел

1. Заславська С. І. Інноваційна діяльність педагога професійної школи в контексті ефективності освітньої системи. *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць «Педагогічні науки»*. 2016. № 2 (31).
2. Зязюн І. А. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія / За ред. І. А. Зязюна*. Київ: Вид-во «Віпол», 2000. 234 с.
3. Концепція підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти. Схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України № 660-р від 19 вересня 2018р. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/660-2018-%D1%80>.
4. Національна рамка кваліфікацій / Додаток до Постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» від 23 листопада 2011 р. № 1341. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-p>.
5. Ситніков О. П., Сілаєва І. Є., Загорний М. П., Шевчук С. С.. Концептуальна модель розвитку науково-методичної компетентності педагогічних працівників професійної школи в системі неперервної післядипломної освіти: монографія / За заг. ред. Ситнікова О. П. Донецьк: ІПО ІПП УМО, 2012. 158 с.
6. Сілаєва І. Є., Кулішов В. С. Науково-практичний інтернет-семинар як інноваційна форма методичної роботи у міжкурсовий період підвищення кваліфікації педагогічних кадрів системи професійно-технічної освіти. *Імідж сучасного педагога: електронне наук. фаховий журнал*. 2017. № 6. С. 26–31.
7. Сілаєва І. Є. Методичні аспекти підвищення кваліфікації педагогів професійної школи. *Zbior artykulow naukowych. Konferencji Miedzynarodowej Naukowo-Praktycznej «Pedagogika. Teoretyczne i praktyczne aspekty rozwoju wspolczesnej nauki»* (29.06.2017-30.06.2017). Warszawa: Wydawca Sp. z o. o. «Diamond trading tour», 2017. С. 101–105.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 25.10.2018

Сілаєва І. Є. Повышение квалификации как залог результативной профессиональной деятельности педагогов учрежденной профессионального (профессионально-технического) образования.

А Рассмотрена проблема готовности педагогов к осуществлению инновационной образовательной деятельности в условиях интеграционных процессов в профессионально-техническом образовании. Доказано, что развитие научно-методической компетентности в системе непрерывного образования целесообразно проводить на основании таких исходных положений, как многомерность, вариативность и разнопрофильность.

Современная модель повышения квалификации ориентирована на создание условий для индивидуализации обучения путём внедрения практико-ориентированных занятий, разработки электронных информационных ресурсов, научно-методических мероприятий в курсовой и межкурсовой периоды.

Ключевые слова: евроинтеграция; научно-методическая компетентность; модель повышения квалификации; практико-ориентированные занятия

Silaieva Irina. Advanced Training as a Guarantee of Effective Professional Activity of Teachers of Vocational Education Establishments.

S The article is devoted to the problem of readiness of vocational school teachers for the implementation of innovative educational activities in the conditions of European integration processes in vocational education. It is proved that the development of scientific and methodological competence in the system of continuous education should be spent on the basis of such starting points as multidimensionality, variability and diversity. The model of advanced training should be provided at the beginning of advanced training courses the availability of a spectrum of levels of development of scientific and methodological competence and formulated goals of training in terms of positive transformations of this spectrum.

The modern model of advanced training is focused on creating conditions for the individualization of training through the introduction of practice-oriented lessons, the development of electronic information resources and conducting of scientific and methodical activities in the course and between the course periods.

Key words: European integration; scientific and methodological competence; model of advanced training; practice-oriented lessons



УДК 82'06.09+81'33(082)



Baybakova Inessa



Drapaluk Galyna

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0002-8157-3403>ORCID iD <http://orcid.org/0000-0003-4273-4996>

BRITISH ENGLISH ACCENTS – LINGUISTIC AND CULTURAL IMPLICATIONS

S The present article aims at depicting the phenomenon of British English accents. It investigates general characteristics of British English accents, analyzing Standard English (Received Pronunciation), Scottish English and Welsh English varieties within the diversity of the English language.

Key words: Standard English; accent; language; pronunciation; diversity

Stating the problem. Languages, dialects and accents are phenomena that have accompanied people since the dawn of time. Certainly, not only linguists but probably also each of us has, at least once, thought about the tremendous power and beauty of accents. Mastering at least one foreign accent demands a lot of work before one can speak it perfectly like native speakers do. It must be noticed that an accent is not a uniform phenomenon. Many different accents, dialects and varieties can be distinguished and in this case, the English language is particularly rich. It turns out that it is extremely complex in respect of its accent diversity. When we travel to Great Britain, we can notice this fact very easily. In this country, which is not in fact so big, we can find huge accent diversity. This diversity is so enormous that it happens that people from one end of Great Britain cannot communicate with people from another end of Great Britain. In Great Britain we can find English, Scottish and Welsh accents, but not only. All these main accents can be divided into small and regional accent units. The situation in the world seems to be very similar. The English language is extremely diverse when we especially mention American accents and their internal diversity, but also Australian, Canadian and Indian ones.

Analysis of the latest investigations of the question. This article formulates general characteristics of British accents. Though the most critical researches concerning the issue of British accents and their peculiarities are carried out by such famous scholars as J. Baker, A. Gimson, J. Kenworthy, B. Kortmann, E. Schneider, P. Roach, P. Trudgill, J. Wells and other researchers, there is room for further investigations. We take into consideration the fact that even though one language is described, there are a lot of varieties in it. In spite of this phenomenon, the characteristic features of this language are very general and that is why it must be pointed that all these features are still classified as the English language. What is more, we can find some essential features of these

accents in this language and on the other hand, we can observe many differences between all these accents which make them totally different. Additionally, there are essential features which are present in all accents and accidental ones that differentiate all these accents.

The aim of the article is: 1) to describe the phenomenon of British English; 2) to present the characteristic features of Standard English; 3) to analyze linguistic and extra-linguistic peculiarities of Received English; 4) to analyze and compare British, Scottish and Welsh accents.

Presentation of the basic material. First we endeavor to present the characteristic features of Standard English and the British English accents. The results achieved will be beneficial for the practical application in the teaching process. We open our research with a description of Standard English as a variety of British English.

1) *British English Varieties: Received Pronunciation.* Received Pronunciation is very often regarded as the regionally neutral accent; it comes for the most part from Southern English. Gimson comments this view in this way: «For reasons of politics, commerce and the present state of the Court, it was the pronunciation of the south-east England and more particularly to that of the London region that this prestige was attached» [4, p. 76].

First and foremost, there is one thing that can be noticed about a person's speech and it can give us some important information about the speaker. Thanks to an accent people can find out where their speaker grew up, what class he represents and where he lives now. Thus, an accent is a helpful and powerful indicator of geographical identity [7].

Standard English is also called RP for short. The word 'Received' means 'socially accepted as good' or 'accepted as the authority'. It has a lot of different names such as Queen's English, BBC English, Oxford English and Public School English. Standard English is also sometimes referred

to as Oxford English. It did not become traditionally the common speech of the city of Oxford but rather specifically of Oxford University. Hence, RP is the accent of an educated Englishman, but also the accent which is learnt in other parts of the world. RP accent relates to the upper class and prestigious occupations such as a lawyer, diplomat, doctor, politician and the clergy. One of the interesting arguments is given by K Patzold. He says that 'RP is superior, from the character of its vowel sounds, to any other form of English, in beauty and clarity' [5, p. 311]. It is interesting to note that some native speakers of English, namely Americans, cannot distinguish RP from near-RP, let alone distinguishing Scottish from Welsh or Irish.

One may say that it was the television and radio where RP accent was firstly spoken. This form of pronunciation was recommended by BBC for its announcers, because it was the type which was widely understood and caused the least prejudice of a regional kind. People who speak RP are viewed as more intelligent, self – confident, competent, industrious and more successful in their argumentation than people speaking with mild or broad socio-regional accent. Within RP accent, there are some habits of pronunciation that are mostly established and tend to be regarded as 'correct'. Women who speak RP accent share the same prestige as men speaking with an RP accent and what is more, they are consequently stereotyped as more independent and enterprising than their counterparts with a socio-regional accent [3].

Some people believe that RP is based only on the Southern accents of England, but it is very close to the Early Modern English dialects of the East Midlands. Unfortunately, the most important observations tell us that RP is not as popular as fifty years ago. This accent is still used by Royal Family, Parliament, the Church of England, the High Courts, but only about three per cent of British people speak it in a pure form now. Indeed, this accent belongs to a minority.

According to Gimson [4], there are three sub – variations within RP. Namely, the first one is called *Mainstream RP* and refers to older generations and it can be defined rather negatively. This type of RP contains U-RP and *'Adoptive RP*. Adoptive RP is the variety spoken by adults who did not speak RP as children. The usual reason for adopting RP is a change in the individual's social circumstances. For example, when someone accepts a job offer where he is surrounded by RP – speaking colleagues, he may experience a certain social pressure to conform to their norms in speech like in other areas of behavior. It is also possible to recognize a rather vaguer entity such as 'Near-RP, consisting accents which are not exactly RP, but which do not differ from it. Another different set of differentiations within RP are: 'Conservative RP' which is used usually by the older generation, certain professions and social groups. 'General RP' is used and typified by the pronunciation which is adopted by BBC, and 'Advanced RP' is mainly used by young people of popular social groups – it

is mostly the upper – class, but also in certain professional circles and for prestige value.

It is also worth mentioning one of the varieties of English such as Estuary English. It is a term which is unsuitable but it has been widely accepted. Why is it improper? Because it suggests that most people are talking about a new variety, which they are not. Its label actually refers to the lower middle-class accent, as opposed to working-class accent. Estuary English has southeast of England features such as wide diphthongs, but it does not have features typical only of working-class accent. Nowadays, there are some people who speak with lower middle-class regional accent in public situations especially in the media. The most important of these accents are lower middle-class accents of the southeast of England, because it can be seen as the largest region of England in terms of population. This pattern of speech can be seen particularly in the growing, totally new dialect areas of the West Midlands (around Birmingham), Merseyside (around Liverpool).

2) *Standard Scottish English*. Some people can discover that the difference between a dialect and accent is even more important in Scotland than in England. Many Scottish people, who are non – Gaelic, have two forms of speech: one of these forms is Scottish English, i. e. Standard English which is spoken with a Scottish accent and another form is Scots language which is a traditional dialect spoken in southern, central and north – eastern Scotland. Generally, there is a shift to Scottish English in formal situations or with individuals of higher social status. In agricultural areas the differentiation between Scots and Scottish English may be quite sharp, so that it is obvious which accent is being spoken at a given moment. «For example, in Glasgow, many people would claim that authentic Scots treated as a traditional dialect a speaker has died out» [7, p. 320].

English spoken in Scotland is the type that is more difficult to define than elsewhere in the UK. In 1707, there was the Union of Parliaments where the official language of Scotland became aligned with that of England. Standard English has been used as the language of education, religion and government. It became the socially prestigious form adopted by the middle class. In contrast to England, however, Standard English is still spoken with a variety of local accents. Above all, Scottish English is still recognizable by its pronunciation: Scottish speakers do not make the same distinction in vowel length which is made by speakers with other English accents. In Scotland, the vast majority of speakers are rhotic, which means that they pronounce the 'r' sound after a vowel [1].

Moreover the lexical incidence of vowel before /r/ may not correspond to RP; 'sport' and 'short' may have different vowels as in General American. More generally, there is no systemic durational difference between short and long vowels, as it is seen in RP. The chief differences from RP in the realization of the consonants lies in the use of a tap [ɾ], e. g. red and trip, though there is variation between this and [ɹ] [4, p. 85].

Scottish English speakers do not have as many vowel sounds as speakers with English accents. In Scottish English there is lack of about five vowel sounds that English speakers use. Speakers in Scotland do not use the 'schwa' sound like speakers in England [2].

3) *Welsh English*. In Wales, there are places where English has been used for centuries, for example in the Pembroke areas on the southern coast of Dyfed. Although ordinary Welshmen have had friendship with English since the Middle Ages, English was not their mother tongue, as their first language. When looking at the pattern of English in Wales today, one must remember that North America has had native English for longer than Wales has. Welsh English, as a native language, is not much older than South Africa English [7]. Nowadays nearly everyone in Wales can speak English. These are the native speakers of Welsh, maybe the most viable of the Celtic languages. But for many speakers English is only a second language. Many of the English speakers have some knowledge of Welsh thanks to their parents or grandparents who spoke it. The role of the Welsh language in the Welsh English accent is not disappearing even though one might expect that English would be more and more important in the speech of younger people.

Welsh English is distributed in Wales differently because of the geography of the country. The Northern part of the country is rural and that is way, it was the latest to be influenced by English. Geographically, Wales is situated in a rugged mountain terrain. Consequently, for many centuries north – south communication within Wales has been rather difficult.

The most spectacular thing about Welsh English for people's ears is the intonation. It is perceived as 'sing – song' and is totally different from that of English English. This impression is no doubt strengthened by differences in timing that is why consonants have longer duration than in usual English. The other characteristic feature is vowel quality; there are more monophthongs and fewer diphthongs in Welsh English than in most accents of English, while diphthongs are tended to be narrow. «This, together with clear [l] is characteristic of an area remote from the recent metropolitan influences in English pronunciation» [7, p. 377]. It can be seen rather for the industrial values of south Wales which have only recently

deserted Welsh as a first language. Thanks to rhythm and intonation people can easily recognize an accent as Welsh.

Conclusions. In the article general characteristics of the accents that can be found in Britain have been provided, namely, Standard British English (Received Pronunciation), Standard Scottish English and Welsh English. The comparison was realized on the lexical and phonetic level. Additionally, we focused on presenting characteristic features such as diversity of accents which causes a situation when, strange as it may seem, they still constitute one language.

It is important to notice in conclusion that the influence of RP is changing. Johannesson claims that 'its impact is both increasing and decreasing' [6, p. 301]. What makes it decreasing is the fact that RP is losing its status, and it is increasing because of many adaptations. It is also very often claimed that Queen's accent becomes slowly the Standard accent of southern England. Gramley made a very interesting assumption that one should remember. It tells that «people seldom choose an accent. Rather, they have one» [5, p. 313].

RP which is regionally non – specific accent of the upper middle classes in England has an insignificant presence in Scotland in comparison to Wales, where it is prestigious in some areas. This situation can entail that even the most socially prestigious forms of English spoken in Scotland bear elements that are characteristically Scottish.

For many people Welsh English next to Scottish English is one of the British accents that are very hard to learn. Even though the RP accent is tolerated in Wales, people who travel to Wales and talk with RP accent are seen as people from higher class.

References

1. British Library – The free encyclopedia. 2018. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/British_Library.
2. Bower T. Scottish English Pronunciation. The Online Language Laboratory, 2004. URL: <https://www.fonetiks.org/notessco.html>.
3. Dretske B. Modern English and American English Pronunciation. Schonign, 1998. 24 p.
4. Gimson Alfred Charles. Gimson's pronunciation of English. London: Alan Cruttender, 2008. 362 p.
5. Gramley S., Patzold K. *A survey of modern English*, London. 2nd ed., 2004. 397 p.
6. Johannesson Nils-Lennart. The dress of thought. Aspect of the study language. Studentlitteratur, 1988. 386 p.
7. Wells John Christopher. Accents of English. Cambridge University Press, 1982. 212 p.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 16.10.2018 р.

Байбакова І. М., Драпалюк Г. С. Британські акценти – лінгвістичні і культурні імплікації.

А Метою статті є вивчення Британського варіанту вимови англійської мови. У ній досліджуються загальні характеристики Британських акцентів англійської мови за допомогою аналізу літературної англійської (Standard English), Шотландського та Валлійського акцентів у рамках різноманіття англійської мови.

Ключові слова: літературний варіант мови; акцент; мова; вимова; різноманіття

Байбакова И. М., Драпалюк Г. С. Британские английские акценты – лингвистические и культурные импликации.

А Целью статьи является изучение Британского варианта произношения английского языка. Исследуются общие характеристики Британских акцентов английского языка при помощи анализа литературного английского языка (Standard English), Шотландского и Валлийского акцентов в рамках разнообразия английского языка.

Ключевые слова: литературный вариант языка; акцент; язык; произношение; разнообразие



Миронець Д. К.



Мизрова А.М.

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0002-4859-0404>ORCID iD <http://orcid.org/0000-0003-1123-2571>

ЗМІСТ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ У СУЧАСНИХ УМОВАХ

А Розглянуто підходи до формування змісту формування іншомовної комунікативної компетентності особистості в сучасних умовах. На основі існуючих підходів до практики викладання іноземної мови запропоновано мету, зміст і програмні результати вивчення дисциплін іншомовного циклу. Окреслено деякі питання розвитку інформаційної компетентності майбутнього фахівця, засоби його професійного самовдосконалення та саморозвитку в процесі формування іншомовної комунікативної компетентності у сучасних умовах.

Ключові слова: іншомовна діяльність; іншомовна комунікативна компетентність; зміст навчання; професійна іншомовна комунікативна діяльність

Актуальність і доцільність дослідження. В умовах сучасного розвитку України оновлення системи вищої та середньої спеціальної освіти вимагає перегляду змісту освіти та форм освітнього процесу закладів освіти різних рівнів акредитації. Вихідним моментом і необхідною умовою цілісності освітньої системи є спрямованість діяльності всіх її суб'єктів на становлення освіти нового типу, що відповідає потребам розвитку та самореалізації людини в новій соціокультурній ситуації.

Розширення контактів й обміну між людьми з різними мовами і культурами завдяки розвитку інтеграційних і міграційних процесів, нових інформаційних і комунікативних технологій потребує вивчення найпоширеніших мов міжнародного спілкування з метою взаєморозуміння, толерантності та взаємоповаги. Сучасний рівень розвитку міжнародних зв'язків слугує передумовою для активізації знань про культурні особливості країн і народів, мова яких вивчається. Цьому сприяє інтеркультурний підхід до вивчення іноземних мов. Його необхідність зумовлена сучасним станом міждержавних і міжнаціональних зв'язків.

Аналіз спеціальної літератури, результати спостережень, виявлений недостатній рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності студентів закладів вищої та середньої спеціальної освіти, що необхідна для створення передумов для входження України до європейської спільноти, визначає гостру потребу вдосконалення системи навчання іноземної мови. Незважаючи на різноаспектність дослідження розглядуваної проблеми, спеціальних праць, предметом вивчення яких було вивчення мови на комунікативній основі, не набуло достатнього обґрунтування питання комплексного формування та розвитку всіх складників комунікативної компетентності студентів закладів вищої та середньої спеціальної освіти. Особливо це стосується вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням відповідно до обраного майбутнього фаху.

Аналіз попередніх публікацій. Аналіз педагогічної літератури засвідчує наявність значної кількості наукових досліджень за такими напрямками: зміст фахового навчання та навчального матеріалу (Н. Гез, Б. Лапідус, М. Ляховицький, Л. Смелякова та ін.); відбір фахових текстів (К. Кусько, С. Фоломкина та ін.); відбір навчально-

го матеріалу (Г. Бородіна, О. Коломінова, Ю. Семенчук та ін.); інноваційні підходи до навчання іноземної мови професійного спрямування (О. Авксентьева, О. Плотнікова, О. Кузнєцова, Т. Ваколюк, Л. Рабійчук та ін.).

Питанням іншомовної освіти на різних етапах навчання присвячено багато праць вітчизняних і зарубіжних учених: особливості розвитку й функціонування іншомовної світи в контексті сучасних підходів до викладання іноземних мов у європейських країнах (Г. Гринюк, С. Ніколаєва, О. Рисечко та ін.); соціокультурний компонент змісту навчання іноземної мови у контексті європейської освіти (О. Івашко, О. Максименко, О. Першукова та ін.); теорія й практика викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах різного профілю (Н. Замкова, Н. Логутіна, Л. Котлярова, Л. Морська, Т. Ваколюк, О. Тарнопольський, О. Петрашук, Л. Сакун та ін.) тощо.

Аналіз літературних джерел і досвіду практики навчання мови у закладах вищої та середньої спеціальної освіти дає підставу стверджувати, що важливою умовою ефективного навчання іноземної мови є формування та розвиток комунікативної компетентності. Проблема вивчення мови у процесі мовленнєвої діяльності (зокрема на комунікативній основі з метою формування цілісної комунікативної компетентності), з урахуванням процесів, які відбуваються при слуханні, говорінні, читанні та письмі, змісту ролі учасників мовленнєвого акту досліджено у працях І. Бодуена де Куртене, Ф. Буслаєва, Г. Пассова, О. Бодальова, В. Кан-Калика, О. Киричука, Л. Коломинського, Н. Кузьміної, В. Сластьоніна, В. Семіченко, В. Полторацької, В. Виноградова, Г. Винокура, Т. Панько, Л. Щерби, С. Ярмоленко, Дж. Керолла, В. Літлвуда, С. Савіньйона та ін.

Метою статті є характеристика змісту формування іншомовної комунікативної компетентності особистості в сучасних умовах.

Викладення основного матеріалу дослідження. Нині перед науковцями та практиками, які досліджують процес формування комунікативної компетентності, постає завдання наблизити рівень володіння іноземною мовою до рівня, необхідного для адекватного спілкування у повсякденному житті. Неможливо отримати необхідну підготовку, не маючи практики у спілкуванні. Розширення можли-

вості дивитися оригінальне телебачення, спілкуватися у всесвітній мережі Internet, викликає необхідність оновлення підходів до навчання, використання нових методів, форм роботи, новітніх технологій у навчанні мови, якісно нового рівня викладання мови, знань предмета, його постійне вдосконалення. Хоча комунікативна спрямованість навчання і перебуває у центрі уваги педагогіки та методики, у реальному процесі навчання комунікативна спрямованість здійснюється недостатньо.

Серед проблем, які вирішуються теоретично та експериментально, особливості формування іншомовної комунікативної компетентності студентів закладів вищої та середньої спеціальної освіти становить нагальну проблему у зв'язку з прагненням України приєднатися до єдиного європейського та світового освітнього простору.

Зважаючи на те, що іноземна мова (особливо іноземна мова за професійним спрямуванням) у будь-якому закладі освіти вивчається для спілкування в усній і письмовій формах, перебудова та переосмислення системи навчання повинно концентруватись на вдосконаленні навчання видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо), що, в свою чергу неодмінно призведе до ефективної перебудови формування загальної іншомовної комунікативної компетентності.

Відповідно до видів мовленнєвої діяльності, говоріння є чи не провідним складником мовленнєвої діяльності, оскільки, зважаючи на комунікативну функцію мови, людина, перш за все, повинна вміти чітко і ясно висловлювати свої думки, прагнення, бажання, потреби тощо. У випадку формування мовленнєвої компетенції в говорінні іноземною мовою (особливо за професійним спрямуванням) є розвиток здатності спілкуватися на професійно зорієнтованому рівні. Ні для кого не секрет, що нинішні вимоги до формування комунікативної компетентності з іноземної мови зводяться до вимог спілкуватися на загальноєвропейському рівні. Для студентів закладів вищої та середньої спеціальної освіти встановлено рівень B2.

Для оволодіння комунікативною компетентністю на рівні B2 ефективною може бути лише комплексна робота з формування всіх видів мовленнєвої діяльності із застосуванням принципів міжкультурного та інтердисциплінарного підходів до навчання. Такий підхід цілісно може забезпечити потреби у загальному та професійному розвитку, сприяти професійному зростанню та цілісній, гармонійній життєдіяльності особистості.

У процесі підготовки майбутнього фахівця у закладах вищої та середньої спеціальної освіти навчальна іншомовна комунікативна взаємодія має велике значення для його становлення та розвитку, грає роль цілі та засобу оволодіння мовою. Ні для кого не буде новиною, що запорукою ефективної підготовки є оволодіння способами, прийомами і формами організації в студентській групі іншомовного комунікативного середовища (колективна робота, в парах і малих групах, урахування індивідуальних особливостей студентів, проведення комунікативно орієн-

тованих занять, створення доброзичливої обстановки, стимулювання студентів до активної мовленнєвої діяльності тощо) [1, с. 145].

При цьому важливе значення має засвоєння студентом не тільки лінгвістичних, але й лінгвосоціокультурних знань; активна участь в іншомовних комунікативних заходах у позааудиторний час; уміння узагальнювати досвід, включати його до власної діяльності; засвоєння самостійних професійних функцій, уміння самооцінювати та коригувати їх; уміння долати комунікативні труднощі.

Нині формування іншомовної комунікативної компетентності майбутнього фахівця (незалежно від майбутнього фаху) відбувається переважно не під час вивчення звичного «Практичного курсу іноземної мови», а під час вивчення дисциплін «Іноземна мова за професійним спрямуванням» або «Професійне спілкування іноземною мовою». Це пов'язано, насамперед, із метою формування та розвитку іншомовної комунікативної компетентності – розвитком у майбутнього фахівця саме професійного/наукового фахового мовлення, тобто на основі здобутих знань із професійної галузі, розвиток науково-фахової іншомовної комунікативної компетентності. Основною метою компонування змісту таких дисциплін є якісний підбір навчального матеріалу, тобто базису для навчання та збагачення професійної іншомовної лексики, розвитку комунікативних, перекладацьких і читацьких умінь [5].

Метою вивчення дисциплін типу «Іноземна мова за професійним спрямуванням» або «Професійне спілкування іноземною мовою» є формування у студентів професійних мовних компетенцій, що сприятиме їхньому ефективному функціонуванню у культурному розмаїтті навчального та професійного середовищ. Завдання ж полягає у створенні умов для досягнення студентами рівня володіння мовою B2, який забезпечує академічну і професійну мобільність студентів, дозволяє випускникам компетентно функціонувати у професійному й академічному контекстах і забезпечує їм базу для навчання впродовж життя.

Зміст дисциплін типу «Іноземна мова за професійним спрямуванням» або «Професійне спілкування іноземною мовою» базується на загальнодидактичних принципах навчання та на таких суто специфічних:

- інтернаціоналізації (в умовах європейської інтеграції дисципліна покликана створити студентам надійний фундамент для навчання і відкриття перед ними міжнародних професійних можливостей);

- новизни (зміст базується на попередніх досягненнях, а також урахує ті недоліки, що існували в практиці викладання іноземної (англійської) мови; сприяє повідомленню мовних міжкультурних професійних особливостей і розвитку професійної комунікативної компетенції; активізує інтерес студентів через застосування інтерактивних методів навчання та сприяє зосередженню уваги на розумінні, соціокультурному змісті, текстовому характері комунікації);

– варіативності (враховує розмаїття потреб студентів відповідно до їх цілей навчання, майбутнього фаху, попереднього досвіду; передбачає узгодженість із іншими навчальними дисциплінами професійного циклу та науково-дослідним компонентом навчання);

– інтеграції (спрямована на розвиток інтегрованих мовленнєвих умінь і узгоджена зі змістом спеціальності студентів; заохочує до навчання впродовж життя та самоосвіти; відповідає професійним потребам студентів та очікуванням суспільства).

Цілі навчальних дисциплін типу «Іноземна мова за професійним спрямуванням» або «Професійне спілкування іноземною мовою» зосереджені на таких засадах:

– практична: формувати у студентів загальні та професійно орієнтовані комунікативні мовленнєві компетенції (лінгвістичну, соціолінгвістичну та прагматичну) для забезпечення їхнього ефективного спілкування в академічному та професійному середовищі;

– освітня: формувати у студентів загальні компетенції; сприяти розвитку здібностей до самооцінки та здатності до самостійного навчання, що дозволятиме студентам продовжувати навчання в академічному і професійному середовищі як під час навчання, так і після отримання диплому про освіту;

– пізнавальна: залучати студентів до таких академічних видів діяльності, що активізують і далі розвивають увесь спектр їхніх пізнавальних здібностей;

– розвивальна: допомагати студентам у формуванні загальних компетенцій з метою розвитку їх особистої мотивації; зміцнювати впевненість студентів як користувачів мови, а також їх позитивне ставлення до вивчення мови;

– соціальна: сприяти становленню критичного самоусвідомлення та умінь спілкуватися і робити вагомий внесок у міжнародне середовище, що постійно змінюється;

– соціокультурна: досягати широкого розуміння важливих і різнопланових міжнародних соціокультурних проблем для того, щоб діяти незалежним чином у культурному розмаїтті професійних та академічних ситуацій.

У результаті вивчення дисциплін циклу «Іноземна мова за професійним спрямуванням» або «Професійне спілкування іноземною мовою» у студентів розвивається загальна комунікативна компетентність та мовленнєва компетенція (за видами мовленнєвої діяльності), що досягається за допомогою професійно зорієнтованих текстів, лексики, ситуацій спілкування, письмових і комунікативних завдань. Студенти повинні знати та вміти:

– читання та аудіювання: розуміти ідею тексту та її задуманий наперед «вплив»; розуміти сутність, деталі і структуру тексту; визначати головні думки і конкретну інформацію; робити припущення про ідеї та ставлення; розуміти особливості дискурсу;

– письмо: трактувати питання через призму різноманітних ідей та аргументів; уміти тлумачити тему; встановлювати відповідність мовних засобів завданню; володіти граматичними структурами, характерними для даного рівня;

точно використовувати лексику та пунктуацію; продукувати зв'язний письмовий текст з належними з'єднувальними фразами, що допомагають читачеві орієнтуватися в тексті; чітко структурувати текст – вступ, головна частина і висновок.

– говоріння: точно і доречно використовувати мовні засоби, лексичний і граматичний діапазон відповідно до дескриптора рівня; логічно і послідовно висловлюватись відповідно до обсягу та мовленнєвої діяльності студента; вміти продукувати розбірливі висловлювання, дотримуватись наголосу, ритму, інтонації; брати активну участь у бесіді, вміти обмінюватись репліками та підтримувати інтеракцію (ініціювати розмову та реагувати належним чином).

Відповідно до такого змісту навчання іншомовного професійного мовлення важливим є вибір основної одиниці навчання мовлення. У цьому контексті погоджуємось із думкою Л. Васецької, що, по-перше, за основну одиницю комунікативного навчання професійного мовлення маємо мовленнєву (комунікативну) дію. Продуктом мовленнєвої дії є висловлювання й прийняття смислового рішення тими, хто сприймає це висловлювання. По-друге, організуючою основною одиницею професійного мовлення є типова інтенція (мовленнєвий задум, мовленнєвий намір). По-третє, викладення концепції основної одиниці дозволяє послідовніше здійснювати навчання професійного мовлення з позиції «від змісту до форми вираження». І, по-четверте, вибір навчальних матеріалів, засобів їх подання, прийомів роботи залежить від вибору основної одиниці навчання, а вона визначає і створення комунікативного мінімуму, який має бути підґрунтям для навчання іншомовного професійного мовлення [2, с. 17].

Згідно із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти студент повинен володіти когнітивними вміннями, тобто планувати та організовувати свої висловлювання, та лінгвістичними вміннями, тобто формулювати їх мовними засобами. Комунікативно-мовленнєва компетенція, складовими якої є всі мовні знання та блоки, формується у процесі розширення індивідуального мовного досвіду особистості. У педагогічній теорії та практиці диверсифікація мовного навчання розглядається як набуття знань та інтегрованих мовних макровмінь відповідно до потреб життєвої ситуації, навчання яким має сенс лише у природному професійному контексті [3, с. 71].

Розвиток іншомовного професійного мовлення за допомогою якісно відібраного навчального матеріалу та поступового переходу від набуття лексичних мовленнєвих умінь до процесу професійно орієнтованої комунікації відповідатиме збільшеним мовним вимогам до випускників закладів вищої освіти [4]. Застосування інтерактивних технологій та проблемного підходу до навчання, досягнення комунікативних цілей через фахову соціально-інтерактивну діяльність студентів сприятиме вдосконаленню процесу навчання іншомовного фахового мовлення для розвитку умінь майбутніх фахівців відповідно до профілю.

Отже, із запропонованих вище положень і думок слідує, що основною метою компонування змісту іншомовної професійної мовленнєвої компетентності майбутнього фахівця є якісний підбір навчального матеріалу, тобто бази для навчання та збагачення професійної іншомовної лексики, розвитку комунікативних, перекладацьких і читальських умінь.

У цьому контексті не варто забувати і про професійне самовдосконалення фахівця, оскільки навчання у середньому професійному або закладі вищої освіти передбачає значний обсяг самостійної роботи, яка часто є науково-дослідним компонентом іншомовної освіти.

Питання професійного самовдосконалення та самостійної роботи є досить дискусійними. Донині між науковцям, методологами-теоретиками та практиками точаться дискусії стосовно провідної чи вторинної ролі самонавчання. Ці всі дискусії, насамперед, пов'язані із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій, мережі Інтернет і новостворених освітніх платформ для саморозвитку та самонавчання. Звісно, є беззаперечний потенціал застосування всього вищеперерахованого, але це все має бути керованим процесом, а не стихійним.

Особливо це стосується формування іншомовної комунікативної компетентності, зокрема розвитку іншомовного фахового мовлення та науково-дослідної діяльності загалом. Інтернет пропонує широкі можливості для навчання та виходу у зарубіжні спільноти, проведення спіль-

них наукових проектів, досліджень, спільного навчання та залучення іноземних фахівців до навчання спеціалістів тієї чи тієї галузі.

Висновки та перспективи подальших наукових досліджень. Усе висловлене вище є тією самою платформою, на якій нині можна будувати ефективний процес підготовки конкурентоздатного фахівця, формувати зміст освітніх програм і навчальних дисциплін, які зможуть забезпечити якісну іншомовну професійну комунікативну підготовку та забезпечити імплементацію нової парадигми університетської освіти – формування конкурентоздатного фахівця.

Список використаних джерел

1. Бегека Д. Складники підготовки мабутьних магістрів іноземної філології. *Педагогічні науки*: [зб. наук. пр.]. 2014. № 61–62. С. 141–147.
2. Васецька Л. І. Вибір основної одиниці навчання професійного мовлення іноземних студентів у немовному ВНЗ. *Вісник ХНУ / Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти*. Вип. №13. С. 13–18.
3. Загальноєвропейські Рекомендації Ради Європи з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.
4. Пономарьова О. І., Ковальова А. В. Вибір навчального матеріалу у формуванні іншомовної професійної компетентності. *Вісник ХНУ / Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти*. 2012. Вип. №21. С. 126–134.
5. English for Specific Purposes (ESP). National Curriculum for Universities / Колектив авторів. Київ: Ленвіт, 2005. 119 с.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 15.10.2018

Миронец Д. К., Мызрова А. Н. Содержание формирования иноязычной коммуникативной компетентности личности в современных условиях.

А Рассмотрены подходы к формированию содержания формирования иноязычной коммуникативной компетентности личности в современных условиях. На основе существующих подходов к практике преподавания иностранного языка предложено цель, содержание и программные результаты изучения дисциплин иноязычного цикла. Определены некоторые вопросы развития информационной компетентности будущего специалиста, средства его профессионального самосовершенствования и саморазвития в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетентности в современных условиях.

Ключевые слова: иноязычная деятельность; иноязычная коммуникативная компетентность; содержание обучения; профессиональная иноязычная коммуникативная деятельность

Myronets Dmytro, Myzrova Alla. Formation of the contents of personality's foreign language communicative competence in modern conditions.

S The article deals with the approaches to the formation of the content of the formation of a foreign language communicative competence of the individual in modern conditions. On the basis of existing approaches to the practice of teaching a foreign language, the goal, content and program results of the study of disciplines of the foreign language cycle are proposed. Some issues of development of the informational competence of the future specialist, means of his professional self-improvement and self-development in the process of formation of foreign-language communicative competence in modern conditions are outlined.

Key words: foreign language activity; foreign language communicative competence; content of training; professional foreign language communicative activity



Дмитренко О. В.

Зінченко І. Ю.

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0001-9954-7660>ORCID iD <http://orcid.org/0000-0003-1473-6433>

ВЕРБАЛІЗАЦІЯ КОНЦЕПТУ «ЇЖА» ЗАСОБАМИ СУЧАСНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ ФРАЗЕОЛОГІЇ

А Досліджена проблема культурно-мовних національних стереотипів. Увага акцентована на явищі взаємовпливу мови й культури. Автори підкреслюють, що саме фразеологічний фонд мови надає виключні можливості для вивчення співвідношення та взаємозв'язків між мовою та культурою. Особлива увага приділена визначенню особливостей мовної етнічної свідомості. Наведені приклади, що найяскравіше ілюструють значення фразеологічних одиниць, пов'язаних із концептом «їжа». Результати дослідження дозволяють виявити ставлення британської лінгвокультурної спільноти до їжі та відображають менталітет нації.

Ключові слова: вербалізація; дослівний переклад; ідіома; концепт; зіставні значення; мовна свідомість; парадигма; стереотип; фразеологізм

Актуальність проблеми. Важливим напрямом дослідження семантики фразеологічних одиниць є вивчення зв'язків між поняттями «концепт» і «метафоричний принцип», а також виявлення типових зв'язків між наведеними елементами концептуального та вербального рівнів. Розв'язання цих завдань дасть можливість отримати інформацію про специфічне та інтерлінгвальне в досліджуваних картинах світу, що сприятиме адекватному перекладу. Лінгвокультурологічні розвідки останніх років доводять, що саме фразеологічний фонд мови надає виключні можливості для вивчення співвідношення та взаємозв'язків між мовою та культурою. Це дозволяє прослідкувати історію встановлення окремої лінгвокультурної спільноти та особливості її ментальної організації. З огляду на це тема даного дослідження є досить актуальною.

Як свідчить **аналіз попередніх досліджень і публікацій**, механізми метафоротворення та сутність вторинних фразеотворчих процесів викликають найзапекліші дискусії мовознавців. Проблеми фразеологічної номінації були предметом наукових пошуків С. Аскольдова, В. Маслової, М. Молохи [2; 7; 8]. Лінгвокультурний концепт як одиницю дослідження розглядали В. Карасик та Г. Слишкін [5]. Питання фразеологічної семантики порушувалось у роботах О. Позднякової та А. Федорова. Видатні лінгвісти В. Виноградов, Г. Винокур, М. Шанський розглядали мовні одиниці з позицій фразеологічної стилістики [3]. О. Левченко досліджувала метафоричні принципи у фразеології, а саме: смак як концепт і метафоричний принцип [6]. К. Новикова у своїй кандидатській дисертації здійснила лінгвокраїнознавчий аналіз емоційно-експресивних фразеологічних одиниць [9]. Серед зіставних фразеологічних досліджень останніх десятиліть треба відзначити наукові роботи О. Арсентьевої, Д. Добровольського, О. Кудіної, С. Шулежкової [10].

Культурно значущі концепти посідають важливе місце в індивідуальній та колективній мовній свідомості, чим і обумовлюється надзвичайна актуальність їхнього дослідження саме за допомогою апарата лінгвокультурології.

Мета статті полягає в тому, щоб проаналізувати концепт «їжа» та продемонструвати процес вербаліза-

ції зазначеного концепту засобами сучасної англійської фразеології. Фразеологізми на позначення їжі складають окрему групу в англійській мові, а їх дослідження дозволяє виявити ставлення британської лінгвокультурної спільноти до їжі та відображає менталітет нації.

Викладення основного матеріалу. Останні досягнення лінгвістичної науки свідчать про те, що увага дослідників, які працюють у межах когнітивно-дискурсивної парадигми, зосереджується на проблемах реконструкції різних фрагментів картини світу, на особливостях мовної етнічної свідомості, на виявленні культурно-мовних національних стереотипів, на визначенні взаємовпливу мови й культури. На думку дослідників, одним із завдань когнітивної лінгвістики є встановлення елементарних одиниць мовної свідомості. Однією з форм вербалізації таких елементарних компонентів мовної свідомості є фразеологічні одиниці [6].

Мовознавці висловлювали припущення, що тематичним мікрогрупам концептів відповідають певні компоненти. Йдеться не про фразеологічні одиниці з однаковим опорним словом, а про фразеологізми з різними опорними словами й зіставним значенням. Дослідниками доведено, що існує зв'язок між концептами, метафоричними принципами й групами компонентів, які можуть мати різний рівень символічності. Компоненти, які об'єднуються у певну тематичну групу, вербалізують зіставні значення. Найчастіше таке символічне значення мають факультативні знаки, що належать до певної тематичної групи.

Під час творення певного фразеологізму в низці випадків відбувається взаємодія двох і більше метафоричних принципів. Увагу лінгвістів привертають, насамперед, основні «базові» концепти, які найчастіше пов'язані з культурою народу й найяскравіше відбивають специфіку його мовної свідомості. У своїх роботах провідні науковці в галузі когнітивної лінгвістики розробляють методики концептуального аналізу, подають інтерпретації багатьох соціально значущих концептів, зокрема, просторових, часових, ціннісних [9]. Серед таких концептів особливе місце посідає концепт «їжа», який є складним і багатограним.

Вирізняючись яскравими кумулятивними властивостями, фразеологічні одиниці вербалізують концепт «їжа».

Останній має антропоцентричну природу та належить до фундаментальних ментальних уявлень, які категоризують і концептуалізують соціокультурну дійсність. Фразеологічні засоби вербалізації концепту «їжа» в англійській мові передають культурно специфічне уявлення про гастрономічні вподобання в мовній свідомості британського лінгвокультурного соціуму.

У своєму дослідженні наводимо приклади, які найяскравіше ілюструють значення фразеологічних одиниць, пов'язаних із концептом «їжа». Однак даний елемент розглядається не в прямому, а в переносному значенні. Адже мало знати ідіоми, важливо вміти грамотно їх застосовувати. Один і той же ідіоматичний вислів може виявитися недоречним у різних ситуаціях. Відомо, що якщо під час спілкування влучно використовуються фразеологічні звороти, це є першою ознакою високого рівня володіння іноземною мовою.

Проілюструємо вищезазначене окремими прикладами. Ми знаємо, що *couch* у перекладі з англійської це – диван, софа, кушетка, а *potato* – картопля. А вираз *couch potato* означає людину, яка цілими днями лежить на дивані, дивиться телевизор, не має ніяких захоплень і веде пасивний спосіб життя. Ми можемо також назвати таку людину телепнем, ледарем. Вираз *couch potato* частіше використовується в неформальному спілкуванні. *My brother is a real couch potato! He spends all the time lying on the couch and watching TV! He does not even go outside! – My brother is an extremely lazy person!* [8].

Наступний приклад пов'язаний з концептом «apple», що у перекладі означає «яблуко». Однак *apple of one's eye* – це людина, або предмет, до якого хтось ставиться трепетно і з любов'ю, ми говоримо «як зіницю ока». *Mary's little son is the apple of her eye. – Mary loves her son very much. John says that his new car is the apple of his eye. – John says that likes his new car a lot.*

Яскравим прикладом ідіоми, яка може збити нас з пантелику, якщо спробуємо перекласти її дослівно, є *cool as a cucumber*. Буквально: холодний як огірок. Огірки дійсно прохолодні на дотик, але навіщо порівнювати людину з цим овочем? Справа в тому, що інше значення слова *cool* – незворушний, спокійний. Отже, даний вислів означає, що людина поводить себе спокійно, стримано, не хвилюється і не панікує у складних життєвих ситуаціях. *Though many students were nervous before the exam, Tom was as cool as a cucumber. – Though many students were nervous before the exam, Tom was calm and not anxious* [3].

Традиційний англійській напій – чай – завжди приносить задоволення мешканцям «туманного Альбїону», однак у кожного є свій улюблений сорт чаю, той, до якого він звик. Тому фразеологізм *your cup of tea* (своя чашка чаю) означає заняття, захоплення, яке вам подобається, приносить задоволення, виходить добре. Відповідно, *not your cup of tea* концепт «чай» у даному випадку має протилежне значення. *Knitting is really my mother's cup of tea. – My mother likes knitting very much. I think Math's is not my cup*

of tea. – I am not very keen on Math's, I do not like it. З попереднім часто плутають вираз it's another cup of tea. Але воно має інше значення. Цю ідіому можна перекласти як «зовсім інша справа», «цілком інше питання». When I went to England, I realised that it was another cup of tea. – When I went to England, I realised that the life there was completely different from what I was used to.

Як недопечений, напівсирий пиріг не може бути смачним, так і невважений план та необачна, поверхнева відповідь справляє негативне враження. Вираз *half-baked* (напівспечений) вживається для опису неякісних, недоблених проєктів, а іноді по відношенню до людини, у значенні недосвідчений, незрілий: *half-baked doctor. I must admit that my project failed because it was half-baked. – I must admit that my project failed because it was not thought out carefully. Dan's answer was half-baked, so got low mark at the seminar. – Dan's answer was poor, so got low mark at the seminar* [12].

«Міцний горішок», «горішок не по зубах» – так зазвичай перекладається вислів *hard nut to crack*. Але поняття горіх у ньому має також переносне значення, оскільки вживається або по відношенню до людини, яку важко «розкусити», вплинути на неї, або по відношенню до задачі, предмета, складних для розуміння. *It is impossible to persuade Max from doing it. He is a hard nut to crack. – It is impossible to persuade Max from doing it. He is difficult to influence. Physics is a hard nut to crack for me. – Physics is very difficult for me to understand* [там само].

Щодо наступного виразу *In a nutshell*, він означає: коротко, стисло, у двох словах. Дослівно перекладаючи, «в шкаралупі», тобто не вдаючись у подробиці справи. *As she had only few minutes, she told us the story in a nutshell. – As she had only few minutes, she told us the story very briefly. I'll tell you in a nutshell what I am going to do. – I'll tell you in a few words what I am going to do.*

Якщо бачимо щось смачне або відчуваємо запах їжі, то говоримо «у мене слинка потекла». Ідіома *make one's mouth water* позначає те ж саме. *This picture of grilled chicken makes my mouth water. – When I see this picture of grilled chicken I want to eat it because it looks very good. The smell from the kitchen made his mouth water. – The smell from the kitchen made him feel hungry.*

Про людину, яка з однієї складної ситуації потрапляє в іншу, ще складнішу, говорять: *out of the frying pan and into the fire*. Дослівний переклад: «потрапити із сковорідки у вогонь», або «із вогню та в полум'я». *After she had lost her job she knew that her flat was burgled. She jumped out of the frying pan and into the fire. – After she had lost her job she knew that her flat was burgled. After one bad situation she faced a worse one* [11].

Коли мова йде про товар, який не лежить довго на прилавку, а продається дуже швидко та у великих кількостях, говоримо, що він розходить, як гарячі пиріжки (*hot cakes*). Зазначимо, що ідіома *sell like hot cakes* частіше використовується у неформальному спілкуванні. *The new*

books by this author sell like hot cakes. – The new books by this author sell quickly. Before Christmas toys sell like hot cakes. – Before Christmas toys sell rapidly and in high quantities.

Вважається, що фразеологічне висловлювання *full of beans* – у перекладі означає енергійний; у піднесеному настрої – збереглося з тих часів, коли коней годували бобами, після чого ситі коні поводитися жваво та активно. Вираз прижився у соціумі, і зараз ця ідіома використовується, якщо йдеться про енергійну людину. Your grandmother is full of beans in spite of her age! Where does she get her energy from? – Your grandmother is full of enthusiasm and vitality in spite of her age! Where does she get her energy from?

Такому повсякденному продукту як сіль раніше приписували цілющі властивості, нібито сіль може зцілити від отрути. Тому, щоб запобігти отруєнню, їжу вживали з пучком солі. У наш час вираз *take something with a pinch (grain) of salt* (буквально: сприймати щось не в буквальному сенсі) набув дещо іншого значення. Ми використовуємо цю ідіому, коли йдеться про факти, до яких ми ставимося з часткою сумніву, підозри, не сприймаємо на віру. Take Mary's stories with a pinch of salt. She tends to make up most of them. – Do not believe all of Mary's stories. She tends to make up most of them [4].

Висновки. Сучасні лінгвістичні пошуки спрямовані на виявлення кумулятивної функції мови та вербалізації знань про навколишній світ у мові. У цьому зв'язку особливого значення набувають дослідження фразеологічних одиниць на позначення їжі, що демонструють кумулятивні ознаки. Саме аналіз фразеологічних одиниць дозволяє описати поняття ментальності, менталітет і культура. Останні залишаються недостатньо вивченими, незважаю-

чи на те, що фразеологічні одиниці знаходяться в центрі уваги мовознавців. Мовно-когнітивне представлення концепту «їжа» в англійській мові також потребує докладного розгляду та аналізу.

Перспективи подальших розвідок, на наш погляд, є у порівняльному аналізі вербалізації концепту їжа засобами англійської та української мов.

Список використаних джерел

1. Алефиренко Н. Ф. Фразеология и культура. *Язык и культура*. Вторая междунар. конфер. Тезисы. Ч. I. / Сост. С. Б. Бураго. Київ: Коллегиум, 1993. С. 67–68.
2. Аскольдов С. А. Концепт и слово. *Русская словесность. От теории к структуре текста*. Москва: Антология, 1980. 243 с.
3. Виноградов В. В. Русский язык (Грамматическое учение о слове) / Под ред. Г. А. Золотовой. / 4-е изд. / Москва: Рус. яз., 2014. 246 с.
4. Ідіоми, пов'язані з їжею. URL: <http://enlizza.com/>.
5. Карасик В. И., Слышкин Г. Г. Лингвокультурный концепт как единица исследования. *Методологические проблемы когнитивной лингвистики* / Под ред. И. А. Стернина. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2001. С. 75–79.
6. Левченко О. П. Метафоричні принципи у фразеології (Смак – концепт і метафоричний принцип). *Система і структура східнослов'янських мов*. Київ, 2003. С. 212–220.
7. Малоха М. Обиходно-эмпирический опыт в фразеологии, славяне: острые огородные растения. *Национально-культурный компонент в тексте и языке: матер. II Междунар. науч. конфер.* Минск, 1999. Ч. 2. С. 20–25.
8. Маслова В. А. Лингвокультурология: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. Москва: Наука, 2001. 194 с.
9. Новикова К. Ю. Лингвострановедческий анализ эмоционально-экспрессивных фразеологических единиц: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Москва: МГЛУ, 1998. 16 с.
10. Шулежкова С. Г. От сладкой жизни к сладкой парочке (крылатые выражения-неологизмы с компонентом сладкий в современном русском языке). *Слово. Текст. Czas VI. Mater. Miedzynar. konfer. nauk. Szczecin*, 2002. С. 328–333.
11. Oxford Dictionary of English Idioms / ed. by John Ayto. Third Edition. Oxford University Press, 2015. 416 p.
12. Johnson M. The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination and Reason. – Chicago, 1987. P. 195.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 13.10.2018

Дмитренко Е. В., Зинченко И. Ю. Вербализация концепта «еда» средствами современной английской фразеологии.

А Исследована проблема культурно-языковых национальных стереотипов. Внимание акцентировано на явлении взаимовлияния языка и культуры. Авторы подчеркивают тот факт, что именно фразеологический фонд языка даёт исключительные возможности для изучения соотношения и взаимосвязей между языком и культурой. Особенное внимание уделено определению особенностей языкового этнического сознания. Приведены примеры, иллюстрирующие значение фразеологических единиц, связанных с концептом «еда». Результаты исследования позволяют выявить отношение британской лингвокультурной общины к еде и отображают менталитет нации.

Ключевые слова: вербализация; дословный перевод; идиома; концепт; сопоставимые значения; языковое сознание; парадигма; стереотип; фразеологизм

Dmytrenko Olena, Zinchenko Inna. The Verbalization of the Concept «Food» By Means of Modern English Phraseology.

С The article is devoted to the study of the problem of cultural and linguistic national stereotypes. Attention is focused on the phenomenon of mutual influence of language and culture. The authors emphasize the fact that it is the phraseological fund of language that provides exceptional opportunities for studying the relationship and interrelations between language and culture. Particular attention is paid to the definition of the features of the linguistic ethnic consciousness. Examples are given to illustrate the meaning of phraseological units associated with the concept of «food». The results of the study reveal the attitude of the British linguistic community towards food and reflect the mentality of the nation.

Key words: verbalization; literal translation; idiom; concept; comparative information; linguistic consciousness; paradigm; stereotype; phraseologism



УДК 159.9:37.015



Шкіренко О. В.



Гандзюра Л. О.

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0003-3184-3660>ORCID iD <http://orcid.org/0000-0002-7275-7534>

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

А Розглядаються духовні цінності майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій у процесі навчання. Зазначено, що духовні цінності мають індивідуально-суспільну основу, детермінують потреби, впливають на вчинки людей у різних галузях життя, допомагаючи їм здійснювати моральний вибір поведінки у доленосних ситуаціях. Психологічні особливості розвитку духовних цінностей майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій полягають у врахуванні когнітивних, емоційних, мотиваційно-вольових процесів, в актуалізації вищих психічних функцій особистості і психологічних механізмів духовного розвитку особистості.

Ключові слова: духовні цінності; майбутні фахівці; інформаційні технології; психологічні особливості розвитку особистості

Актуальність проблеми. Інформатизація суспільства – це глобальний соціальний процес, особливість якого полягає в тому, що домінуючим видом діяльності в сфері суспільного виробництва є збір, накопичення, продукування, оброблення, зберігання, передавання та використання інформації, здійснювані на основі сучасних засобів мікропроцесорної та обчислювальної техніки, а також на базі різноманітних засобів інформаційного обміну [10]. Сучасні інформаційні технології (ІТ) оточують нас у всіх сферах життя: записна книжка в нашому телефоні – це база даних, улюблений новий сайт – це зверстаний програмний код, бортовий комп'ютер автомобіля або літака – спеціальна обчислювальна система. Хочемо ми того чи ні, ІТ стали невід'ємною частиною сучасного життя і займають значне місце в суспільстві майбутнього. За останні роки ІТ-галузь стрімко розвивається; і Україні в цьому плані є чим пишатись. Але в той самий час спостерігаємо прагматизацію нашого суспільства й особистості, яка під час глобальних інтегративних процесів призводить до швидкого зниження духовності та кризових явищ. У зв'язку з цим значно підвищуються вимоги до сучасної освіти, яка має протидіяти сучасним негативним тенденціям, розвиваючи внутрішній світ, духовність і цінності майбутніх фахівців у галузі сучасних технологій. Отже, викладачі, куратори мають допомогти студентам реалізувати своє призначення, знайти шлях до істини, до самостійного, активного, конструктивного й творчого життя в суспільстві. Отримуючи необхідні знання, вміння, навички у процесі навчання, майбутнім фахівцям у галузі інформаційних технологій треба визначити головне завдання: пізнати, зрозуміти себе, визначити

свої недоліки та обрати шлях самовдосконалення та самореалізації у навчально-виховній та суспільно-корисній діяльності.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Духовність і цінності завжди були об'єктом наукових думок від філософів античності (Платон, Арістотель) до сучасних досліджень І. Беха, Н. Ничкало, Е. Помиткіна, О. Сухомлинської. Розглядаючи духовні цінності як важливий компонент духовної свідомості (О. Дробницький, С. Ставицька), як адекватні індикатори розвиненої особистості (Н. Полтавська), як механізми соціального контролю (В. Анненков), як показники духовно-морального розвитку (І. Бех, І. Булах), як фактор життєдіяльності та розвитку особистості (С. Максименко), треба зазначити, що ціннісне ставлення особистості є вихідним, первинним ставленням до світу, таким, що визначає всі інші взаємини (В. Рибалка).

Проте накопичений нині в науці матеріал не дає задовольняючу відповідь на питання, яке пов'язано з проблемою розвитку духовних цінностей саме у майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій у процесі фахової підготовки.

Тому **мета статті** полягає у дефініції понять «фахова підготовка», «цінності» та у визначенні психологічних особливостей розвитку духовних цінностей майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій.

Викладення основного матеріалу. Фахівець, із точки зору сучасної дослідниці Г. Яворської, – це особистість, яка володіє нормами професії як у мотиваційному, так і в інструментальному планах, результативно й успішно, з високою продуктивністю і якістю здійснює свою трудо-

ву діяльність, відзначається розвинутими професійними перспективами, самостійно будує сценарій свого професійного життя, розвиває свою особистість й індивідуальність засобами професії, протистоїть зовнішнім перешкодам, збагачує досвід професії оригінальним творчим внеском, сприяє підвищенню престижу своєї професії в суспільстві і суспільного інтересу до неї [11].

Відзначаються також інформованість, досвід, професійні знання, культура, усвідомлення мети діяльності, інтерес до неї, усвідомлення умов професійного розвитку. Підкреслюється вагомість фахово-необхідних, зумовлених специфікою даної професії якостей і здібностей, гностичні вміння, навички, дії, серед яких уміння орієнтації в нестандартних ситуаціях тощо [7, с. 76–77].

При цьому особливу увагу привертають такі висновки дослідників: експериментально доведено, що *фахова підготовка* – успішність оволодіння людиною певною професією, досягнення нею високого рівня результативності діяльності залежить від цілого комплексу, на перший погляд, неочікуваних і несумісних між собою якостей. Серед них звертається увага на рівень рефлексії, здатності дивитися на себе зі сторони, усвідомлювати особливості своєї активності, тип локусу контролю та деякі інші: вважається важливим присутність когнітивних, діяльнісно-поведінкових та емоційно-особистісних проявів, які «ще не знайшли відображення в словнику науки», є особистісним відкриттям професіонала; інтенсивність і швидкість переживань, вражень, стимульованих новітньою інформацією, яку зустрічає людина; саморегуляційні вміння, навички, дії та їх використання у повсякденній практичній діяльності [там само].

Належна підготовка майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій у процесі фахової підготовки ґрунтується на унікальності кожної особистості, неповторності, індивідуальному стилі мислення та поведінки. Зрозуміло, що продуктивність дій має глибокі коріння, що сягають у великий обсяг самостійно здійсненої професійної роботи, яка виступає фундаментом особистісного досвіду, що складається з особистісно-вироблених, а тому й особистісно-значущих концепцій розв'язання проблемних задач, що виникають.

Отже, *фахова підготовка майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій* неможлива без саморозвитку та еталону, який має за основу загальнолюдські та вищі цінності.

Цінність – психолого-педагогічне утворення, в якому в стислому вигляді присутнє безпосереднє або (найчастіше) опосередковане ставлення людини до середовища і самої себе. Це ставлення є результатом особливого суб'єктивно-соціального за своєю природою ціннісного акту, складовими якого виступають власне суб'єкт оцінки, об'єкт оцінки, рефлексія з приводу оцінки та її реалізації [8].

Цінності існують з того часу, як людина почала усвідомлювати та знаходити для себе у будь-яких речах або яви-

щах наявність властивостей, які здатні задовольнити її потреби, бажання, інтереси.

У науковій літературі відсутній єдиний підхід до диференціації цінностей. Одні вчені вважають, що поняття «цінності» пов'язане лише з позитивними факторами, інші відносять до цінностей не тільки їх позитивне значення, а й негативне. Однак, незважаючи на відмінності у різних визначеннях цінностей, головним у більшості з них є те, що цінність – це суспільна властивість речей, соціальних процесів, духовних явищ, яка полягає у здатності задовольняти потреби людини, суспільства, а також ідеї та спонукання у вигляді норм, цілей, ідеалів [2, с. 6].

Академік І. Бех зазначає, що цілі й наміри духовно зрілої особистості вкорінені в системі надіндивідуальних цінностей, завдяки чому вони виконують функцію організації її життєдіяльності. І що важливо – така особистість активно використовує їх для вирішення не побутових, а, насамперед, смисло-життєвих проблем, які виражаються для кожної людини в системі «вічних питань» людського існування. Ієрархія особистісних цінностей і сенсу життя не дозволяє особистості, з одного боку, розчинитись в емпіричному бутті, втратити дійсні сутнісні потенції, оскільки розвинені особистісні цінності становлять основу внутрішнього світу особистості, виявляючись виразником стабільного, інваріантного, з іншого, – дає можливість існувати і діяти вільно, тобто свідомо, цілеспрямовано, виходячи із самої себе.

Від того, наскільки змістовно багата і різноманітна ціннісна система особистості, залежить не лише міра її участі у суспільних справах, а й те, з чим вона має справу, наскільки її різновиди суспільно значущі. Це справді так, адже кожна мета, яку ставить перед собою людина і відповідна поведінка, перш ніж реалізуватись, співвідноситься із системою її особистісних цінностей, виражується на їх терезах, – зазначає І. Бех [3, с. 18].

У результаті цього і стає можливою ціннісно-збагачена відповідь суб'єкта на власні запитання, наприклад, стосовно того, як він ставиться до іншої людини, ким вона для нього є, які моральні дії він може на неї спрямувати, а від яких утриматись. Критерієм, еталоном високоморальної та духовної поведінки можна вважати «золоте правило»: «Тож усе, чого тільки бажаєте, щоб чинили вам люди, те саме чиніть їм і ви. Бо в цьому Закон і Пророки» [4].

Отже, система цінностей особистості має включати ідеали Істини, Добра, Краси у функції своїх структурних рамок, розгляд яких у контексті психолого-педагогічних завдань формування і розвитку повноцінної особистості вимагає, по-перше, відповідного етично-змістовного наповнення цих духовно-моральних категорій, а, по-друге, представлення індивідуальної ціннісної системи не стільки на формально-логічному рівні як сталого, виповненого утворення, скільки як розвивальної системи з виокремленням головного, системоутворювального відношення [8].

П. Ігнатенко вказала на різні критерії, згідно з якими вчені класифікували *цінності*: в залежності від того, які види потреб вони задовольняють, яку роль виконують, у якій сфері застосовуються. Зокрема, за об'єктом засвоєння – матеріальні, моральні, духовні; за метою засвоєння – альтруїстичні, егоїстичні; за рівнем узагальненості – конкретні, абстрактні; за способом вияву – ситуативні, стійкі; за роллю у діяльності людини – термінальні, інструментальні; за змістом діяльності – пізнавальні, предметно-перетворювальні (творчі, естетичні, наукові, релігійні тощо); за належністю – особистісні (індивідуальні), групові, колективні, суспільні (також і демократичні), загальнонародні (національні), загальнолюдські тощо [6].

Можна продовжувати класифікацію цінностей за різними параметрами, зокрема за протилежним значенням: позитивні й негативні, первинні й вторинні, реальні й потенціальні, безпосередні й опосередковані, абсолютні й відносні і т. д. Є низка цінностей, які важко віднести до якоїсь із груп або які стосуються багатьох із них: умовні, ідеальні, інтелектуальні, неперехідні, вічні, глобальні тощо.

Є. Головаха запропонував класифікацію цінностей, в основі якої – професійна діяльність: 1) цінності, які можуть бути реалізовані безпосередньо у професійній діяльності; 2) цінності, які реалізуються за рахунок професійної діяльності; 3) цінності, що реалізуються поза професійною діяльністю [5].

Отже, *цінність* визначається виключно людською свідомістю та приймається як об'єктивна властивість речей та явищ.

Цінності – матеріальні або духовні формоутворення, які мають індивідуально-суспільну основу та являють собою предмети, явища, образи, норми, установки, ідеали, цілі, сенси життя заради яких люди живуть.

К. Абульханова-Славська переконана в тому, що найважливішою справою життя кожної людини є визначення, вибір і реалізація цінностей. Тут йдеться про цінності найвищого рівня – *духовні*. А якщо взяти до уваги те, що ці цінності повинні набути статусу життєвих принципів, то їхня реалізація і є основою життєвої стратегії. При цьому існує умова, без якої розвиток аксіологічної сфери особистості неможливий, – це наявність гармонії між свідомістю і почуттями. Саме розвинуті почуття складають сенс життя людини та виступають підставою для активних духовно-інтелектуальних пошуків [1].

«Від духовних поглядів людини, від її усвідомлених чи неусвідомлених ідеалів залежать домінантні цінності, моральні погляди і, як наслідок, вся свідомо поведінка», – вважає Е. Помиткін [9, с. 13]. Дослідник зазначає, що *духовні цінності* – це вершинні досягнення людства й окремих його представників, що є цілеорієнтованими ідеалами для прогресивного розвитку особистості та цивілізації в цілому. Психолого-педагогічні аспекти духовних цінностей – це особистісні якості високодуховної людини, що спонукають, регулюють високодуховні вчинки, поведінку,

є предметом її розвитку і саморозвитку, підготовки до нових вершинних досягнень – як суб'єктивних, для себе, так і об'єктивних, для людства.

Узагальнюючий аналіз вищезазначених наукових досліджень дає підстави до формулювання визначення духовних цінностей. Отже, *духовні цінності* – джерело мотивації, планування вчинків, конструктивні орієнтири людської свідомості, що мають за основу ідеали Добра, Краси, Істини, Любові та визначають норми поведінки особистості, мають індивідуально-суспільне підґрунтя, являє основою вирішення питання про призначення людини, про сенс життя, вершинні досягнення людства, які зумовлюють успіхи суспільства: економічні, ідеологічні, культурні, політичні тощо.

Узагальнюючи роботи вищезазначених науковців щодо цінностей, у нашому дослідженні визначено ієрархічну систему *духовних цінностей особистості*.

До складу ієрархічної системи *духовних цінностей особистості* входять індивідуальні (самопізнання, самовдосконалення, самореалізація), *сімейні* (подружжя вірність, єдність сімейного кола, позитивне вирішення сімейних проблем), *суспільно-соціальні* (прагнення до національної єдності, соціальна справедливість, порядок у державі, патріотизм, свобода, рівність, порозуміння між громадянами), *загальнолюдські* (збереження миру на планеті, милосердя та доброзичливість, потяг до естетики, культури, мистецтва, гармонія з природою, навколишнім середовищем), *абсолютні* (пошук істини, віра в Бога, високоморальна поведінка, вміння визнавати свою провину та прощати інших, любов, вірність, потреба служити людям та правді, єдність з усім організмом Всесвіту). Усі ці цінності складають ієрархічно-системну будову духовних цінностей із конструктивним вектором спрямованості від індивідуальних до абсолютних вічних цінностей та основою для формування духовно-професійних цінностей.

Отже, нашим робочим визначенням духовних цінностей буде таке: *духовні цінності* – конструктивні орієнтири людської свідомості, які є джерелом мотивації й ідеалами Добра, Краси, Істини для прогресивного розвитку особистості й цивілізації в цілому, визначають норми поведінки особистості, мають індивідуально-суспільне підґрунтя, є основою вирішення питання про призначення людини, про сенс життя, вершинні досягнення людства, котрі зумовлюють успіхи суспільства: економічні, ідеологічні, політичні, культурні тощо.

Розвиток духовних цінностей у майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій варто здійснювати у процесі фахової підготовки, враховуючи *психологічні особливості* цього процесу: усвідомлення необхідності змін і перетворень внутрішнього світу особистості на краще, уявлення про свій ідеальний образ, відчуття високодуховних потреб і мотивів у сфері спрямованості; засвоєння системи необхідних знань, інформації, пошук істини, відчуття необхідності допомагати потребувачим, поділитися

своїм досвідом і знаннями з оточуючими; усвідомлення особистих психічних станів, знаходження сенсу життя і прийняття рішення щодо мети, задуму, ідеї, плану високодуховної діяльності, поведінки, дій і вчинків; прагнення особистості до абсолютного, досконалого та реалізація свого потенціалу в суспільно-корисній діяльності; осмислення і переживання своєї спорідненості з іншими, відчуття радості, задоволення від допомоги потребуючим, від самовіддачі.

Висновки. Під розвитком духовних цінностей майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій у процесі навчання розуміємо створення сприятливих психолого-педагогічних умов для свідомого процесу духовного зростання, самопізнання, саморозвитку, самовдосконалення особистості; прагнення студента до самопокращення, що відбувається завдяки аналізу особистісного та суспільно-культурного досвіду, орієнтації на ідеали Добра, Краси, Істини; залучення майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій до духовно спрямованої, навчально-виховної та суспільно-корисної, перетворювальної діяльності.

Подальше дослідження у цьому руслі передбачає створення класифікації психологічних властивостей високодуховної особистості, розроблення програми

розвитку духовних цінностей майбутнього фахівця в галузі інформаційних технологій у процесі навчання.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. Москва: Мысль, 1991. 299 с.
2. Анненков В. П. Особливості формування ціннісних орієнтацій учнівської молоді в умовах промислово-економічного коледжу: монографія. Київ: 1998. 137 с.
3. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: наук.-метод. посіб. Київ: ІЗМН, 1998. 204 с.
4. Біблія. Київ: УБТ, 1988. 1523 с.
5. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. Киев: Наук. думка, 1988. 142 с.
6. Ігнатенко П. Р. Аксиологія виховання: від термінології до постановки проблем. Міжнар. наук.-практ. читання: «Цінності у вихованні підростаючого покоління; проблеми, пошуки, перспективи» (Київ, 20–21 листопада 1996 року). *Педагогіка і психологія*. 1997. №1. С. 118–124.
7. Мистецтво у розвитку особистості: монографія / за ред., передмова та післямова Н. Г. Нічкало. Чернівці: Зелена Буковина, 2006. 224 с.
8. Помиткін Е. О. Психологічна діагностика духовного потенціалу особистості: посібник. Кіровоград: Імекс – ЛТД, 2013. 144 с.
9. Помиткін Е. О. Формування духовних цінностей старшокласників у діяльності шкільної психологічної служби: автореф. дис.... канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 1998. 21 с.
10. Сучасні інформаційні технології. URL: <http://it-tehnolog.com/statti/suchasni-informatsiyni-tehnologiiyi> (дата звернення: 2.11.2018).
11. Яворська Г. Х. Соціально-професійна зрілість курсантів вищих закладів освіти МВС України: монографія. Одеса: ПЛАСКЕ ЗАТ, 2005. 408 с.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 23.10.2018

Шкиренко Е. В., Гандзюра Л. А. Психологические особенности развития духовных ценностей у будущих специалистов в области информационных технологий.

А Рассматриваются духовные ценности будущих специалистов в области информационных технологий в процессе обучения. Отмечено, что духовные ценности имеют индивидуально-общественную основу, детерминируют потребности, влияют на поступки людей в различных сферах жизни, помогая им осуществлять нравственный выбор в судьбоносных ситуациях. Психологические особенности развития духовных ценностей будущих специалистов в области информационных технологий заключаются при учёте когнитивных, эмоциональных, мотивационно-волевых процессов, в актуализации психологических механизмов духовного развития личности.

Ключевые слова: духовные ценности; будущие специалисты; информационные технологи; психологические особенности развития личности

Shkirenko Olena, Gandziura Liudmila. Psychological Peculiarities of the Development of Spiritual Values of Future Specialists in the Field of Information Technologies.

S The article deals with the spiritual values of specialists in the field of information technology in the process of learning. It is noticed that spiritual values have individual and social basis. They influence on people's behavior in different spheres of life, helping people to exercise moral choice in relevant situations. Values usually define norms of behavior. It is noted that the psychological characteristics of the development of students' spiritual values are manifested in the cognitive, emotional, motivational and volitional processes, updating the higher mental functions of the individual and the psychological mechanisms of personal development.

Key words: spiritual values; information technology; professional training; psychological peculiarities of personality development



ОСОБИСТІСНИЙ ПІДХІД У ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ-МАГІСТРІВ

А Розглядається значущість особистісного підходу фахової підготовки студентів-магістрів. Автор розкриває сутність понять «особистісний підхід», «індивідуально-творчі завдання», аналізує процес підготовки на кінцевому етапі навчання. Розглянуто шляхи вдосконалення диригентсько-хорової підготовки, види творчих завдань. Увагу зосереджено на тому, що при застосуванні особистісного підходу помітно підвищується фаховий рівень випускників. Для створення індивідуально-творчих завдань проаналізовано сучасні зразки виконання хорових творів.

Ключові слова: особистісний підхід; індивідуально-творчі завдання; диригентсько-хорова підготовка; фаховий рівень студентів-магістрів; сучасні хорові твори

Актуальність проблеми. Нині актуалізується проблема підвищення якості підготовки педагогічних кадрів мистецького спрямування, здатних формувати творчу особистість, яка активно навчатиметься й працюватиме у ХХІ столітті. Це процес складний і вимагає певного часу, але справа прискориться, якщо у закладах вищої освіти готуватимуть студентів до фахової діяльності за принципами особистісного підходу. Важливе місце у підготовці студентів-магістрів мистецької спеціалізації посідає процес самоствердження цілісної, освіченої, духовно багатой, інтелектуально зрілої, ініціативної, відповідальної особистості, спроможної до творчої самореалізації й розвитку інновацій музично-освітньої галузі.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Сучасні вимоги до формування особистісного підходу окреслювали в своїх дослідженнях відомі вчені: К. Абульханова-Славська, В. Давидов, В. Євдокимов, В. Моляко, Л. Проколієнко. Питання необхідності особистісної орієнтації в навчально-виховному процесі неодноразово порушувалися у працях І. Кона, А. Петровського, Б. Федоришина. На теренах СНД дослідженням особистісно орієнтованої освіти опікуються Є. Бондаревська, В. Серіков, Є. Шиянов, В. Юдін, І. Якиманська. Питання педагогічної технології порушуються в роботах В. Андрєєва, В. Безпалька, Т. Ільїної, М. Кларіна, І. Лернера, Т. Назарової, Г. Селевка.

Основи техніки диригування висвітлюють праці багатьох провідних фахівців-хормейстерів (С. Казачкова, К. Кондрашина, М. Малько, Л. Маталаєва, І. Мусіна, К. Ольхова та ін.) Однак вони розраховані здебільшого на вдосконалення існуючих диригентських навичок. Інші роботи присвячені теоретичним і виконавським питанням диригентської підготовки (Ю. Алієв, Ф. Вейнгартнер, Т. Грум-Гржимай-

ло, М. Канерштейн та ін.). Окремі дослідження розкривають питання методики роботи над елементами хорової звучності з використанням творчих завдань (А. Єгоров, О. Іванов-Радкевич, К. Пігров, К. Птиця, Г. Рождественський, Б. Тевлін та ін.). В останні роки з'явилися дисертації з проблем розвитку професійно-особистісних якостей майбутніх педагогів-хормейстерів (І. Коваленко, М. Олійник, Л. Остапенко, Т. Смирнова, І. Шинтягіна та ін.).

Аналіз наукових праць вказаних авторів дає підстави для висновку про те, що опрацювання загальної проблеми вдосконалення диригентсько-хорової підготовки студентів-магістрів відбувається поза контекстом застосування особистісного підходу.

Необхідність подолання цих недоліків, а також недостатня теоретична й практична розробка питання зумовили **мету статті**, що полягає в теоретичному обґрунтуванні методики застосування особистісного підходу в процесі диригентсько-хорової підготовки студентів-магістрів.

Викладення основного матеріалу. Проблема застосування в системі освіти інноваційних технологій є однією з найактуальніших у ХХІ столітті. Це зумовлене переорієнтацією самого суспільства на розвиток людини, її особистісних, культурних, інтелектуальних якостей, тому що людина виступає в якості початку і кінцевою метою будь-якого проекту соціального розвитку. Реалізація цієї вимоги завжди залежала від специфіки педагогічної системи, значною мірою від викладача, його фахової компетентності та інших індивідуально-психологічних характеристик, а також від індивідуальних особливостей студента. Існує можливість урахувати індивідуальний розвиток кожного окремого студента-магістра. Для цього необхідно розробити класифікацію, створити діагностичний інструментарій,

скомплектувати різнорівневі завдання, що виявляють ступінь індивідуальних здібностей майбутнього фахівця.

Аналіз праць сучасних учених, таких, як М. Лапіна, В. Макарова, І. Пригожина, М. Кларіна, Ш. Ковач, Дж. Шумпер, Ю. Шарабчієва, Н. Юсуфбекова, що досліджували проблему інновацій, показує, що будь-яке нововведення є складним процесом. За своїм потенціалом нововведення поділяють на радикальні або базові (принципово нові технології, методи управління, види продукції), комбінаторні (використання різноманітних поєднань, конструктивних комбінацій елементів), модифікаційні (доповнення, поліпшення, зміна вихідних принципів і форм).

Індивідуалізація фахового розвитку сприяє формуванню індивідуального стилю навчальної діяльності. Основний ресурс для цього при засвоєнні студентами-магістрами базового змісту освіти – спроба знайти специфічні, неповторні, оптимальні засоби пристосування до навчальних ситуацій. При цьому індивідуалізація навчання не повинна бути спрямована на селекцію і добір найталановитіших студентів і надання їм сприятливих умов розвитку. Необхідно створити таке навчально-формувальне середовище, в якому магістри могли б розвивати свої здібності, захоплення, творчий потенціал, реалізувати потреби та інтереси. Відтак, до визначення освітнього середовища, зазначеного вище, варто додати: освітнє середовище складає сукупність зовнішніх умов, у яких відбувається повсякденна життєдіяльність індивіда, що аналізується з точки зору наявних у ній можливостей для формування його освіченості. Це поняття означає умови реалізації вказаного процесу в освітньому закладі та включення його в усю сукупність соціальних, культурних і предметних взаємозв'язків через творчу (інтегруючу) діяльність. Основне завдання полягає в самому розвитку особистості, що самоутверджується як людина і фахівець. А особистість у свою чергу повинна бути спрямована на реалізацію самоосвіти, самооцінки, самоаналізу, саморозвитку, самовизначення тощо. Бо це і є справжнє середовище і продукт саморозвитку людини.

Розглядаючи питання про якість диригентсько-хорової підготовки студентів-магістрів, необхідно враховувати, що найважливішою умовою є розвиток його пізнавальної активності, творчих задатків, обдарувань, критичного мислення в рамках індивідуальних можливостей і прагнень засобом особистісного підходу. Ф. Зіятдінова стверджує, що: «Професіоналізм учителя – це складна інтегральна якість, яка формується на основі його професійно-ціннісних орієнтувань і здатності до створення власної педагогічної концепції, до розвитку педагогічного мислення і педагогічної свідомості. Структуру професіоналізму складають гуманістична спрямованість, педагогічні знання, здібності, що ґрунтуються на інтелекті, творчості, загальній культурі вчителя» [3, с. 197].

Для майбутнього вчителя основними компонентами, що необхідні йому в успішній педагогічній діяльності є критичне мислення, самоаналіз, педагогічна свідомість, уміння

бачити неповноту своїх знань, достатній рівень компетентності, розуміння закономірностей педагогічного процесу, вміння вбачати недоліки його організації й пропонувати засоби їх усунення, знання психології міжособистісного спілкування, загальні соціальні настанови, що впливають на педагогічні стратегії і тактики педагога.

Нами були виокремлені педагогічні умови, що сприятимуть, на наш погляд, удосконаленню диригентсько-хорової підготовки студента-магістра, а саме: здатність створювати інноваційні підходи до організації педагогічного процесу; організація діалогової взаємодії в освітньому процесі; забезпечення психологічного комфорту студента на заняттях; диференційований підхід до активізації особистісних якостей майбутнього вчителя музики, їхньої корекції в умовах вишівського навчання; створення можливостей для художньо-творчої самореалізації, самовдосконалення, саморозвитку.

Щоб студенти-магістри змогли самостійно включитися у вирішення індивідуальних навчально-дослідних завдань із предметів диригентсько-хорового циклу необхідно, на нашу думку, підготувати їх, створивши певну базу суб'єктивного мислення, яка виявиться достатньою для сприйняття проблемних ситуацій. Тому пропонуємо, передусім, дати майбутнім фахівцям необхідний мінімум теоретичних знань із вищеназваних дисциплін у вигляді лекцій-бесід. Далі треба створити умови для усвідомленого застосування матеріалу попередніх лекцій-бесід за допомогою експрес-повідомлень, які готують самі студенти, що будуть представлені у вигляді самостійних розробок (відповідно до отриманих ними знань, умінь і суб'єктивних інтелектуальних можливостей) однієї з наступних послідовно викладених тем, паралельно опрацьовуючи проблемні питання. Важливо відмітити, що на цьому етапі диригентсько-хорової підготовки радимо не переносити всі знання в готовому вигляді, а надати можливість студентам самостійно формулювати закономірності хорового мистецтва, відтворюючи шляхи їхнього особистісного відкриття в цьому напрямку. При цьому намагатися розкрити внутрішні протиріччя, що виникають при їхньому вирішенні: критично міркувати вголос, об'єктивно коментувати наочний показ, самостійно аналізувати індивідуальне виконання хорового твору; висловлювати припущення щодо вибору засобів інтерпретації репертуару в хорі, обговорювати їх, спростовуючи можливі заперечення тощо. Це повинно послужити майбутнім фахівцям допомогою прослідкувати за діалектичним рухом особистісної думки, зробити їх співучасниками наукового пошуку.

Джерелом проблемності у даному випадку є протиріччя між великою кількістю можливих тлумачень авторського тексту хорового твору та прагненням знайти найвдаліше їх рішення. У ході міркувань щодо переконливих способів виконавських реалізацій партитури, створення певного художнього образу виникає ціла низка нових проблем. Це відбір засобів, що сприяють досягненню того чи іншого художньо-виразного ефекту; знаходження варіантів взає-

модії цих засобів; правильного співвідношення окремих розділів твору тощо. Проблемні ситуації, що виникають на заняттях із диригування, хорового класу, практикуму роботи з хором, спонукають до уважної роботи з текстом, пошуку виразних деталей глибшої оцінки характеру музики тощо. Допомогаючи студенту проникнути в образну систему хорового твору, педагог тим самим поглиблює його самостійне емоційне сприйняття, сприяє глибшому розумінню.

Визначивши проблему, педагог повинен разом зі студентом знайти можливості її вирішення, намагатися викрити протиріччя, що виникають, розмірковуючи вголос, а студент безпосередньо має брати участь у цьому процесі, даючи свої пропозиції, висловуючи припущення, спростовуючи можливі заперечення тощо. Використовуючи всі ці засоби й прийоми, спонукаємо магістрів слідувати за рухом думки до істини, тим самим допомагаємо у підготовці індивідуальних навчально-дослідних завдань.

Означені нами етапи застосування проблемної ситуації на заняттях з предметів диригентсько-хорового циклу

мають на увазі не тільки когнітивні й практичні способи дій із боку студента, але й особистісний аспект, що включає в себе індивідуальні рішення проблемних завдань, зміну власної суб'єктивної позиції.

Ми намагалися здійснити це через виявлення у студентів суб'єктивних функцій, що сприяють наділенню особистісним змістом фахової підготовки, а саме: оцінювання, осмислювання, рефлексію при розучуванні хорового репертуару, значення якого містить у собі всю дієво-функціональну сферу особистості. Наше завдання полягало в тому, щоб цілеспрямовано організувати процес диригентсько-хорової підготовки студентів-магістрів і надати усвідомлення її значущості. Це проходило через послідовність указаних дій із боку студентів, які в свою чергу сприятимуть розвитку в них художньо-творчої самореалізації. Виокремлені нами педагогічні умови диригентсько-хорової підготовки студентів-магістрів на основі особистісного підходу, що є засобом підвищення її ефективності, представлені нами у вигляді *рис. 1*:



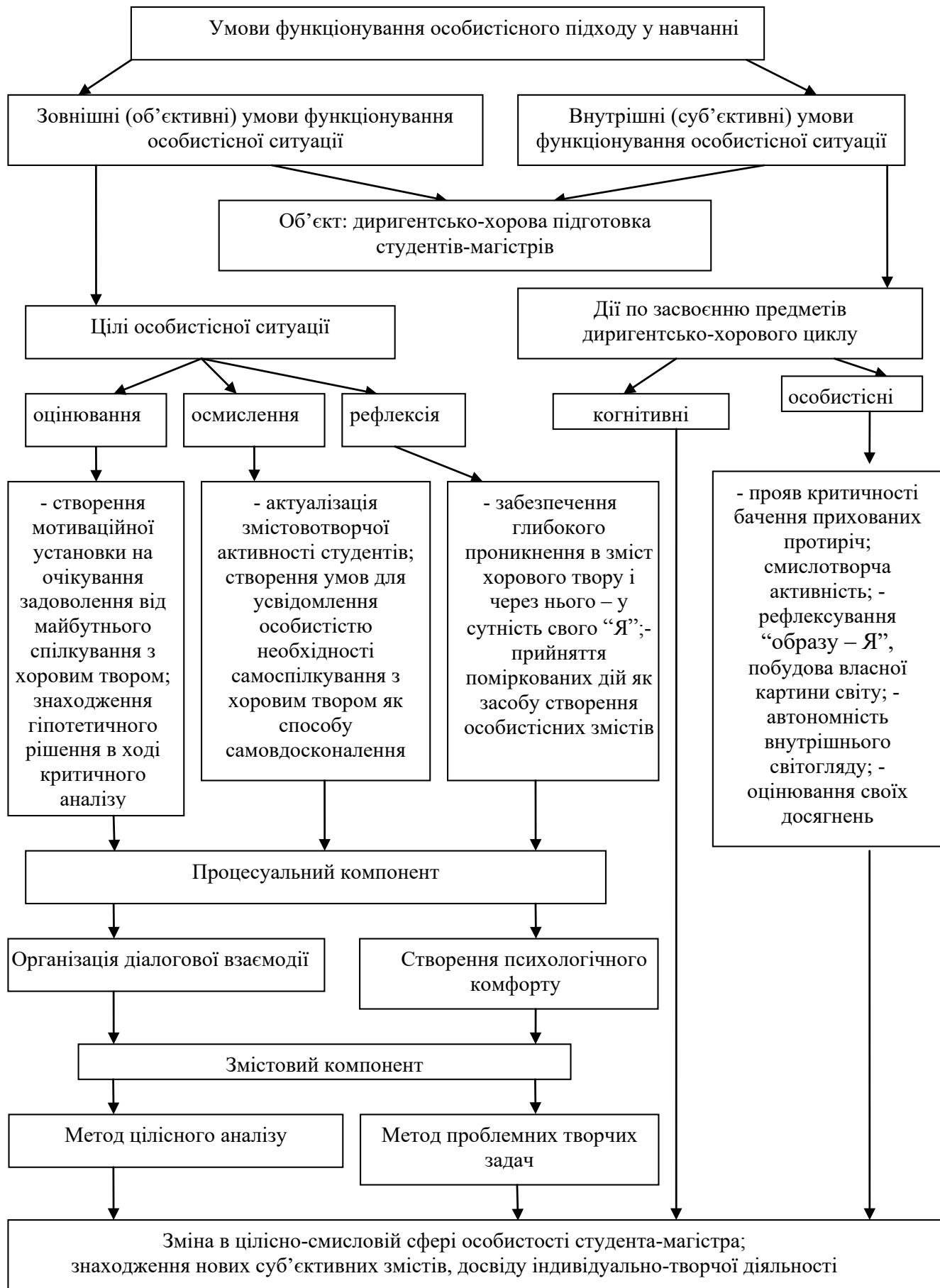


Рис. 1. Педагогічні умови вдосконалення диригентсько-хорової підготовки студентів-майстрів

Отримані та проаналізовані результати застосування вищевказаного підходу засвідчили, що переважна більшість студентів розуміє значущість диригентсько-хорової підготовки для їхнього професійного становлення та прагнуть удосконалити її.

Висновок. Виявлено суттєві зміни при застосуванні особистісного підходу, які вказують на демонстрацію творчої активності студентів. Це спостерігалось у прояві необхідних для подальшої педагогічної діяльності ознак: ініціативи, відповідальності, самостійності, цілеспрямованості, рефлексії. У студентів-магістрів помітно зросла самооцінка як майбутніх фахівців. Результатом якісного та кількісного аналізу окресленої проблеми став основний висновок – підвищився показник успішності з дисциплін диригентсько-хорового циклу.

Перспективи подальших розвідок. Означене питання є частиною розроблення проблеми вдосконалення фахової підготовки майбутнього вчителя музики. У руслі педагогічного пошуку предметом наступного вивчення, на нашу думку, можуть виступати такі проблеми, як розроблення технологій формування особистісного ставлення до хорового репертуару в індивідуально-виконавських класах на різних етапах онтогенезу. Подальших наукових пошуків потребують питання, пов'язані зі всебічним вивченням особистісно орієнтованих технологій навчання з позицій аксіологічного підходу. Предметом дослідження можуть бути диференційовані методики відповідної підготовки студентів-магістрів із урахуванням їх цілеспрямованого функціонування в освітніх закладах різного соціально-культурного призначення, особливості зарубіжного досвіду профільного навчання у багаторівневій системі педагогічної освіти.

Цюряк І. А., Роговська Е. В. Личностный подход в дирижёрско-хоровой подготовке студентов-магистров.

А Рассматривается значимость личностного подхода профессиональной подготовки студентов-магистров. Автор раскрывает сущность понятий «личностный подход», «индивидуально-творческие задания», анализирует процесс подготовки на конечном этапе обучения. Рассмотрены пути совершенствования дирижёрско-хоровой подготовки, виды творческих заданий. Внимание сосредоточено на том, что при применении личностного подхода заметно повышается профессиональный уровень выпускников. Для создания индивидуально-творческих заданий проанализированы современные образцы исполнения хоровых произведений.

Ключевые слова: личностный подход; индивидуально-творческие задания; дирижёрско-хоровая подготовка; профессиональный уровень студентов-магистров; современные хоровые произведения

Tsiuriak Iryna, Rogovska Yelyzaveta. Personal Approach to Conducting and Choral Training of the Students of Master Degree.

S The paper discusses the significance of the personal approach to the professional training of students of master degree. Author reveals the essence of the concepts «personal approach», «individual creative tasks», analyzes the process of preparation at the final stage of education. Ways of improving the conductor-choral training, types of creative tasks are considered. Attention is focused on the fact that when applying the personal approach, the professional level of graduates significantly increases. In order to create individual and creative tasks, modern samples of choral compositions are analyzed.

Key words: personal approach; individual creative tasks; conducting and choral training; professional level of master students; modern choral works

Список використаних джерел

1. Горбатюк О. В. Особистісно орієнтований підхід до навчання у ВНЗ у сучасних умовах. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія : Педагогічна. 2014. Вип. 20. С. 252–253. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znprk_ped_2014_20_86.
2. Горбенко С. С. Історія гуманізації музичної освіти: навч. посіб. Кам'янець-Подільський: ПП «Зволейко», 2007. 348 с.
3. Дорогань С. О. Українська література у формуванні світогляду майбутнього вчителя. *Мультиверсум. Філософський альманах*. Київ: Центр духовної культури, 2004. № 39. С. 195–205.
4. Зязюн І. А. Сучасні дидактичні моделі і логіка учіння. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. праць / ред. кол. І. А. Зязюн та ін. Київ-Вінниця, 2000. 363 с.
5. Ліхичка Л. М. Педагогічні умови формування готовності викладачів мистецьких дисциплін до здійснення інноваційної діяльності. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2013. № 10(2). С. 92–97. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vluf_2013_10\(2\)_17](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vluf_2013_10(2)_17).
6. Люлюк Л. Я., Люлюк О. В. Хормейстерська підготовка майбутніх вчителів музики у сучасній вищій школі / упор. О. Ростовський. Ніжин: НДПУ, 2004. 185 с. (Проблеми педагогіки музичного мистецтва: зб. наук.-метод. ст.).
7. Машкіна Л. А. Підготовка майбутнього педагога до реалізації особистісно орієнтованого навчання. *Педагогічний дискурс*. 2013. Вип. 14. С. 315–318.
8. Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: монографія / за заг. ред. І. А. Зязюна. Київ: Наукова думка, 2003. 262 с.
9. Федоришин В. І. Фахово-орієнтаційний напрям забезпечення свідомого ставлення майбутніх учителів музики до вибору стратегії практичної діяльності. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2013. № 10(2). С. 174–180. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vluf_2013_10\(2\)_30](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vluf_2013_10(2)_30).
10. Ярошевська Л. В. Особливості формування музичних здібностей у диригентсько-хоровій підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Наукові записки* / ред. кол.: В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін. – Вип. 155. Серія Педагогічні науки. Кропивницький: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. С. 150–155.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 01.11.2018



СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ВИКОНАВСЬКИХ ШКІЛ ГРИ НА БАЯНІ: УКРАЇНСЬКИЙ КОНТЕКСТ

А Розглянуто деякі аспекти становлення професійних шкіл гри на баяні в контексті українського культурного простору. Розкривається значення закладів музичної освіти на просування високого виконавського рівня. Підкреслено взаємодію аматорського музичування на баяні та формування в освітніх закладах мистецького спрямування кафедр народних інструментів, де б готували професійних баяністів. Переломним етапом для більшості баянних шкіл стала середина ХХ століття, коли остаточно сформувалась професійна освіта та були закладені підвалини для її подальшого розвитку – виникли педагоги-баяністи, з'явився репертуар, призначений саме для баяну.

Ключові слова: баян; професійна виконавська школа; навчальний заклад; консерваторія; педагог; оркестр

Актуальність проблеми у загальному вигляді.

Серед інструментів, які широко використовуються в українському просторі, варто згадати баян. Цьому інструментові відведено чільне місце у культурі, причому можна відзначити інтерес до нього у сфері народно-фольклорного виконавства, академічного та естрадного. Попри той факт, що баянне мистецтво неодноразово ставало предметом наукових розвідок, аналіз витоків формування професійного виконавства у вітчизняному контексті залишається малодослідженим. Наразі одним із актуальних питань сучасної педагогіки є висвітлення особливостей становлення різних виконавських шкіл та виокремлення рис, що їм притаманні.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Ґрунтовне дослідження виконавства на народних інструментах здійснюється в працях М. Давидова [1; 2]. У них міститься великий масив фактологічного матеріалу, присвяченого різним народним інструментам, які розвивались в українському академічному просторі. Історичні передумови та сучасні тенденції розвитку баянного мистецтва для дітей в Україні представлено в праці В. Тищик [5]. Деякі аспекти діяльності всеукраїнського оркестру робочих металістів м. Миколаєва розглянуто в статті В. Шеремет [6]. Питання розвитку львівської баянної школи в контексті академічного народно-виконавського мистецтва розглянув Р. Кундис [4]. Інтелектуалізація виконавського процесу як пріоритетний напрям українського баянного мистецтва висвітлюється в праці В. Заєць [3].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Хоча баянне виконавство вже привертало увагу мистецтвознавців, проте специфіка виконавських шкіл та їх становлення не отримала достатньо ґрунтового аналізу в сучасному науковому дискурсі.

Метою статті є аналіз особливостей становлення виконавських шкіл гри на баяні, що наявні у вітчизняному просторі. Розгляд специфіки їхнього формування та подальшої історичної долі сприятиме усвідомленню ролі різних чинників на розвиток мистецтва гри на баяні.

Викладення основного матеріалу дослідження.

Формування національної школи гри на баяні відбувалось у декілька етапів. Відзначимо, що були наявні не один, а ціла низка осередків, де виникли навчальні заклади, в яких почали навчати майстерності гри на народних інструментах. Розвиток баянного мистецтва в українському просторі пов'язаний із декількома регіональними центрами – це Київська, Львівська, Одеська, Харківська та Донецька школи. Етапи їхнього зародження пов'язані з низкою обставин. Варто згадати, що баян є інструментом, який має відносно нетривалу історію існування. Лише з 1890-х років назвою «баян» почали іменувати різні гармоніки, причому процес подальшої розробки інструменту продовжився до 30-х років ХХ століття, що було пов'язане зі зміною кількістю рядів на клавіатурі. Конструктивні зміни баяна призводять до того, що гра на ньому стає зручнішою. Спрощення гри впливає на зацікавленість в інструменті. Окрім цього, баян є інструментом, який виявляється надзвичайно зручним для використання. Розвиток вітчизняної музичної культури супроводжувався появою різних явищ у тогочасному суспільстві. На початку ХХ століття засновуються оркестри народних інструментів, а також народні вокальні колективи, що стане масовішою тенденцією в 20-х роках. І в інструментальних, і у вокально-інструментальних колективах баян постає одним із обов'язкових учасників створення музичного цілого. В Одеському регіоні були поширені баянні оркестри, які з успіхом гастролювали на півдні України, окрім цього, було розповсюджене баянне естрадне виконавство, відбувалось становлення професійної освіти. В інших регіонах першість належала появі фахової музичної освіти, а дещо пізніше додавалось активне концертне життя аматорських і професійних колективів.

У цей період починають відкриватися перші класи гри на народних інструментах (у Харкові в 1921 році подібний клас засновується в музпрофшколі). Причому здійснювалась підготовка універсальних кадрів, коли випускники інститутів повинні були вести системну діяльність

у подальшому житті. «Для керівництва художніми колективами були потрібні фахівці, які володіли б народними і духовими інструментами, мали б навик роботи з хором. Проте на підготовку музикантів для кожного профілю не вистачало коштів. Тому в 1928 р. у Київському музично-драматичному інституті ім. М. В. Лисенка відкрили спеціальне відділення, яке мало готувати диригентів широкого профілю – керівників духових та народних оркестрів і хору... Тут вели систематичне навчання на різних народних інструментах» [1, с. 12]. Отже, одним із перших центрів підготовки баяністів постає Київ, де у музично-драматичному інституті готували музикантів – виконавців на народних інструментах. Провідну роль у підготовці фахівців відіграв М. Геліс, який очолив кафедру народних інструментів. Цей видатний викладач виховав цілу плеяду виконавців, які грали на різних народних інструментах, у тому числі й на баяні.

Представниками «київської школи» мистецтва гри на баяні є І. Алексєєв, М. Давидов, С. Крапива, І. Яшкевич. Поетапний розвиток освіти у сфері баянного виконавства супроводжувався появою методичних праць, які справили неабияку роль не лише на становлення окремої регіональної школи, а й вітчизняної практики загалом. Сюди можна віднести розробку М. Давидова – виконавця та викладача-баяніста, який із 1975 року обійняв посаду завідувача кафедри народних інструментів НМАУ ім. П. І. Чайковського. Він узагальнив напрацювання у сфері мистецтва гри на баяні та створив «Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста (акордеоніста)» [2]. Сучасний дослідник В. Заєць вказує на надзвичайно важливу роль праці Давидова для формування уявлення про основи виконавства на баяні. «М. А. Давидов (уперше в теорії баянного виконавства з позицій методології сучасного структурно-функціонального підходу) розробив технологічну систему теоретично обґрунтованих принципів, понять, закономірностей і критеріїв, що становить цілісну теорію формування майстерності виконавця-баяніста і дозволяє охопити весь спектр баянної педагогіки: розкрити комплексний характер майстерності музиканта-інтерпретатора, специфіку його виконавського слуху й музичного мислення, біфункціональність художньої техніки (в єдності інструментально-психофізіологічного та інтонаційно-виражального), створює передумови виховання творчої самостійності учня» [3, с. 61–62]. Відмітною рисою розвитку баянного виконавства в Києві стало виникнення оркестру баяністів-акордеоністів «Віртуози Києва», який виник у 1987 році, завдяки діяльності І. Марченка. Через десять років його очолив В. Дейнега.

Можна зазначити, що важливою віхою для розвитку вітчизняного виконавства стала середина ХХ століття. Саме в цей час закладаються підвалини для виходу мистецтва гри на баяні на новий щабель. Відбувається

відкриття баянних класів на всіх рівнях освіти, починаючи з дитячих музичних шкіл і до консерваторій. «Відкриваються перші відділення народних інструментів із класами баяна в початковій і середній ланках системи музичної освіти. Відбувається осмислення комунікаційної функції баяна як сольного інструмента, нерозривно пов'язаної з розповсюдженням у концертній практиці готово-виборного інструмента» [5, с. 133]. Якщо розглянути особливості розвитку мистецтва гри на баяні в Харкові, то можна зазначити деякі відмінні риси, порівняно з київською школою. Насамперед, хоча поява інститутів, де здійснювалась підготовка музикантів, у цих містах відбувалась майже одночасно, проте відкриття класу гри на баяні у Харкові припадає лише на 1951 рік, який очолює випускник класу М. Геліса (професор Київської консерваторії – Л. Горенко). Саме він посприяв популяризації баянного виконавства в даному регіоні, підготував чимало учнів, серед яких можна згадати М. Імханицького, В. Подгорного, Т. Большакова, В. Курисько та ін. Вихідними принципами методики Горенка стало впровадження готово-виборного баяну, а також переосмислення техніки, яку він розумів, насамперед, як «спосіб розв'язання художніх музичних завдань». М. Давидов відмічає значення Горенка для розвитку школи гри на баяні: «Пріоритет свідомої, продуманої гри, технічний розвиток студента, втілення музичних художніх образів на інструменті, виховання культури виконавця, естетичного смаку, почуття міри при передачі емоційно-образного змісту музики – ось ті головні принципи, які стали провідними у Л. Горенка й для інших педагогів кафедри під час його завідування (1968–1972)» [1, с. 116]. Традиції харківської школи підтримувались і продовжились у праці таких баяністів, як-от: А. Гайденко, А. Гетьман, В. Зеленюк, М. Імханицький, О. Міщенко, В. Подгорний, І. Снедков, А. Стрілець). Створена база науковців, які вже були ознайомлені з методичними принципами столичного регіону, привела до бурхливого розвитку саме баянного виконавства в Харкові, порівняно з іншими народними інструментами.

На півдні України в 20–30-х роках виступають різні баянні колективи, в тому числі «Чорноморець», який був створений М. Ляховським. У цьому ансамблі були наявні різні типи баянів – готові, виборні, бандеони, басы тощо. Окрім цього, у місті Миколаїв виникає самодіяльний оркестр, який проіснував більше ніж п'ятдесят років. «Одним із таких, відомих на державному рівні колективів у Причорномор'ї став Миколаївський самодіяльний оркестр народних інструментів, який проіснував більш як півстоліття (1925–1980), отримавши назву Всеукраїнський оркестр робочих металістів (ВУОРМ). Колектив та його керівники, один із яких – видатний музикант, диригент і суспільний діяч Г. Манілов, зробили неоціненний внесок у розвиток народно-інструментального мистецтва регіону і України в цілому» [6, с. 221]. Діяльність

цього оркестру справила великий вплив на розвиток регіону, де, окрім нього, були й інші колективи. Разом із появою оркестрів виникає потреба у формуванні професійної освіти. Класи баяна та акордеона відкриваються в музичному технікумі. Осередками здобуття майстерності баянного виконавства стають Миколаївське музичне училище, де з 1927 року був відділ народних інструментів, Одеська робітничка консерваторія (відділ народних інструментів відкритий у 1932 році), Одеське музичне училище (1945 рік – поява відділу народних інструментів). Майстерність гри на баяні викладали І. Епштейн, Л. Перельман, Г. Нарядков.

Відкриття відділу народних інструментів в Одеській консерваторії припадає на 1949 рік, випереджаючи на два роки харківський. Засновником кафедри стала В. Базилевич, яка, окрім різних дисциплін, викладала мистецтво гри на баяні. Одним із проблемних питань, які супроводжували процес виховання баяністів, було те, що їх викладачі не були за фахом баяністами. Задля розроблення методики викладання мистецтва гри на баяні проводились аналогії з навчанням інших фахових дисциплін. Подібний прийом був застосований М. Гелісом у Київській консерваторії, який за фахом був піаністом, проте добре грав на різних народних інструментах, а також В. Базилевич, яка не лише грала на фортепіано та кларнеті, але й поєднувала ці навички з диригентською й мистецтвознавчою діяльністю. Деякі з її учнів-баяністів – зокрема Д. Островерхов – після здобуття освіти стали працювати на кафедрі. Відкриття відділу народних інструментів супроводжується також виникненням оркестру, до складу якого входили студенти Одеської консерваторії та Одеського музичного училища. Викладачами кафедри, які вплинули на розвиток баянного виконавства, були Р. Андрієвська, В. Власов, В. Євдокимов, І. Єргієв, В. Мурза, Д. Островерхов, Л. Шаврук та ін.

Львівська баянна школа була заснована М. Оберюхтіним та А. Онуфрієнко. Варто відзначити, що на відміну від інших центрів культурного та освітнього розвитку, на Львівщині до середини 1940-х років фактично не було баянного виконавства. Мова йде і про фольклор, і про академічну сферу. Натомість у пізніший період відбувається розвиток усіх сфер, включаючи як вищезгадані, так і естраду. «Сфера функціонування баянів-акордеонів у радянську епоху, при стабільному збереженні їх у сфері естрадно-ансамблевої музики (баян фігурує в ній поряд з акордеоном), поширюється в академічну практику через мережу навчальних закладів, а вже звідти – в колективи художньої самодіяльності, а надалі баян входить у сферу народно-інструментального музичування фольклорної традиції» [4, с. 94]. Серед викладачів-баяністів варто згадати, окрім М. Оберюхтіна та

А. Онуфрієнко, таких педагогів, як-от: Д. Кужелева, Е. Дацина, Е. Мантулев, Я. Ковальчук, С. Карась, А. Душний.

Чимало проблемних моментів у розвитку шкіл було пов'язано з відсутністю репертуару, призначеного саме для баяну. Досить тривалий час баяністи виконували перекладання творів, які від початку були написані для інших інструментів. З другої половини ХХ століття наявним є піднесення рівня баянного виконавства, що супроводжується виникненням творів для цього інструменту.

Висновки з даного дослідження. Можна відзначити, що становлення баянного виконавства у найбільших містах України проходили за єдиною схемою: 1) виникнення аматорських колективів, до складу яких входили народні інструменти, в тому числі й баян; 2) поява класів, відділів чи кафедр народних інструментів у рамках навчальних закладів різних освітніх рівнів, де першими викладачами виступають професійні музиканти, які викладають навіть ті дисципліни, які не є для них фаховими; 3) поповнення складу кафедр випускниками, які вже є кваліфікованими виконавцями-баяністами; 4) вихід виконавського мистецтва на новий щабель, що підтримується виникненням репертуару, розрахованого на даний інструментарій. Переломним етапом для більшості баянних шкіл стала середина ХХ століття, коли остаточно сформувалась професійна освіта та були закладені підвалини для її подальшого розвитку.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Одним із перспективних шляхів дослідження баянного виконавства є звернення до методичного забезпечення, яке використовується в освітньому процесі та його перегляду з урахуванням зміни соціокультурних умов, у яких здійснюється виховання професійних кадрів.

📖 Список використаних джерел

1. Давидов М. А. Історія виконавства на народних інструментах (Українська академічна школа): підруч. [для вищ. навч. закл.]. Київ: НМАУ ім. П. І. Чайковського, 2005. 419 с.
2. Давидов М. А. Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста (акордеоніста): підруч. [для вищ. та сер. муз. навч. закл.]. Київ: Музична Україна, 2004. 240 с.
3. Заєць В. М. Інтелектуалізація виконавського процесу як пріоритетний напрям українського баянного мистецтва. *Наукові записки. Серія: Мистецтвознавство*. 2013. №1. С. 60–65.
4. Кундыс Р. Ю. Львовская баянная школа в контексте национального академического народно-инструментального искусства. *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2013. № 3 (29). Ч. 1. С. 94–97.
5. Тищик В. Розвиток баянного мистецтва для дітей в Україні: історичні передумови та сучасні тенденції. *Вісник ХДАДМ*. 2017. №4. С. 131–135.
6. Шеремет В. В. Діяльність всеукраїнського оркестру робочих металістів м. Миколаєва як явище культури 20–80-х рр. ХХ століття. *Культура і мистецтво у сучасному світі*. 2015. Вип. 16. С. 220–228.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 18.10. 2018 р.

Лузан О. В., Самолюк В. М. Становление профессиональных исполнительских школ игры на баяне: украинский контекст.

А Рассмотрены некоторые аспекты становления профессиональных школ игры на баяне в контексте украинского культурного пространства. Раскрывается значение заведений музыкального образования, направленных на продвижение высокого исполнительского уровня. Подчеркнуто взаимодействие любительского музицирования на баяне и формирования в образовательных заведениях художественного направления кафедр народных инструментов, где бы готовили профессиональных баянистов. Переломным этапом для большинства баянных школ стала середина XX века, когда окончательно сформировалось профессиональное образование и были заложены основы для дальнейшего развития – возникли педагоги-баянисты, появился репертуар, предназначенный именно для баяна.

Ключевые слова: баян; профессиональная исполнительская школа; учебное заведение; консерватория; педагог; оркестр

Luzan Oleksandr, Samoliuk Vadym. Formation of Professional Performing Schools of the Bayan Performance: Ukrainian Context.

S The aim of the article is to analyze the peculiarities of the formation of bayan performing schools, those are available in the domestic space. Specifics of their formation and the subsequent historical path will help to understand the role of various factors in the development of the art of the bayan performance. Formation of the national bayan performing school took place at several stages. The turning point for most bayan schools was the middle of the XX century, when the professional education was finally formed and the foundations for its further development were made.

Key words: bayan; professional performing school; educational institution; conservatory; teacher; orchestra



МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ НАПРАЦЮВАННЯ ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКИХ НАВИЧОК НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ

А Аналізуються методичні аспекти постановки голосу вокаліста-початківця в контексті різноманітності педагогічних авторських вокальних методик. Розглядається роль музичного училища (училища культури) у системі підготовки співака. На базі компаративного аналізу науково-методичної літератури визначаються ключові вокально-виконавські навички, що потребують першочергової уваги педагога, незважаючи на вік виконавця. Автор здійснює спробу добору максимально ефективних вправ для розвитку ключових вокально-виконавських технічних навичок співака-початківця.

Ключові слова: вокал; вокальне мистецтво; розвиток вокально-технічних навичок; робота вокаліста; спів

Постановка проблеми. Нині у системі підготовки співака залишається поза межами уваги усвідомлення цілісного спектру, що полягає в єдності технічних, художніх, етичних, психологічних і соціальних завдань. Саме початковий етап навчання співу є наріжним каменем, фундаментом, на якому будується майбутній вокаліст. Його вокально-технічні навички у комплексному поєднанні спектру художньо-виконавських і технічних завдань. Першочерговим завданнями педагога є: поєднання правильного співацького дихання з правильною вокальною позицією та чистим звуковисотним інтонуванням (напрацюванням вокального слуху, у розумінні координації слуху та голосу). Виходячи з цього наукового осмислення та узагальнення потребують методичні засади напрацювання зазначених ключових навичок.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. У контексті нашої проблеми цікавими є публікації дослідників методичних і практичних аспектів навчання співу. П. Дука у публікації «Постановка голосу: техніка мови та фізіологія співу» визначає основні аспекти фізіологічних процесів співу, саме на початковому етапі навчання [3]. О. Пивницька у роботі «Основные подходы к обучению народному пению в отечественной педагогике» пропонує два основні підходи до умов опанування локальної виконавської специфіки народнопісенної традиції [8]. У контексті різноманітності добору виконавського репертуару різного рівня та узагальнюючих рекомендацій до постановки голосу співака-початківця заслуговує уваги хрестоматія «Народний спів: хрестоматія» впорядкована авторитетними практиками народнопісенного та хорового мистецтва Н. Цюпою, П. Павлюченко, В. Марченком, В. Ткаченко [7].

Висвітлення невирішених раніше частин загальної проблеми. У сучасній педагогічній практиці наявний цілий пласт методичної літератури стосовно постановки співочого голосу, проте здебільшого дані методичні рекомендації стосуються специфіки навчання співу з дитинства, мінаючи виключення, коли вико-

навець починає роботу над голосом у більш зрілому віці. Проблема постановки голосу співаків-початківців, котрі або не мають попередньої вокальної підготовки, або мають лише загальну музичну освіту, знаходять своє відображення в науково-методичних працях лише опосередковано. З огляду на розповсюджену тенденцію, що учні починають займатись вокалом у старшому шкільному віці, виникає нагальна потреба добору максимально ефективних методичних і практичних засад розвитку вокально-виконавських, технічних навичок.

Мета статті – визначити максимально ефективні засоби розвитку базових вокально-виконавських технічних навичок співака-початківця.

Викладення основного матеріалу. У системі підготовки співака наразі залишається поза межами уваги усвідомлення цілісного спектру, що полягає в єдності технічних, художніх, етичних, психологічних і соціальних завдань. Визначення умов, які дозволять учневі продовжувати вдосконалення своєї виконавської майстерності під час навчання у ЗВО, де педагоги у системі розвитку та доповнення наявних знань, умінь і навичок забезпечать надалі довге творче життя.

Відтак, саме на початковому етапі лежить відповідальність педагога за успішне навчання і розвиток співака. Наразі не існує досліджень спеціально присвячених визначенню конкретних завдань, що стоять перед викладачем сольного співу на початковому етапі. Якщо і виникає в різних роботах мова про початкове навчання співака – то поза зв'язком з училищем, про яке ми, як правило, знаходимо в подібних працях лише окремі відомості, фрагментарне викладення певної проблеми, де в основному існує обґрунтування важливості питання, а не пропозиції їхнього вирішення [6].

Відомо, що значне місце в роботі з початківцями має визначення типу голосу, адже правильне визначення типу голосу – одна з умов його коректного формування. Часом у такому визначенні трапляються сумніви. У цьому відіграють не тільки конституційні фактори, але й пристосування, тобто набуті навички, звички. Тому

зрозуміти, що ближче природі даного голосу, а що є результатом звички, є не завжди простим завданням. Адже на початковому етапі існують випадки, коли учень починає наслідувати виконавську манеру улюбленого співака, і співає нехарактерним для нього голосом. Зазвичай це можливо визначити на слух і виправити. Але бувають й інші випадки, коли голос звучить природно, ненапружено, в основному правильно, і все ж його характер якийсь проміжний, невиявлений. Дану ситуацію можливо скоригувати в процесі систематичної роботи, застосування базових вокальних вправ, побудови виконавського репертуару на простих творах із невеликим діапазоном. Зазвичай описані вади можливо визначити на слух і виправити, тому початковий етап вокальної роботи потребує від максимальної концентрації та уваги до деталей як від викладача, так і від учня. Наука ще не дала методів безпомилкового визначення голосу. Проте, загальноприйнятими є наступні фактори визначення голосу: тембр, діапазон, місце розміщення перехідних нот і примарних тонів, крайні межі діапазону, а також конституційні ознаки.

Сучасна вокальна педагогіка стала значно гуманнішою до співака-початківця. Зараз у класах сольного співу не кладуть на живіт лежачого учня важкі книги і не примушують його підіймати рояль під час співу. Проте й досі існує парадоксальний аспект: на тлі значної кількості музично-теоретичних, методичних напрацювань із особливостей постановки голосу, в училищах культури та музичних училищах, на вокальних відділеннях і досі превалує емпіричний засіб навчання, де постановка, формування співочого голосу учня відбувається на власному прикладі педагога. Нажаль парадоксальна практика методики «співай як я» торкнулась і численної кількості вокалістів – студентів закладів вищої освіти (ЗВО). У той же час, вокальна методика «обросла» значною кількістю наукової термінології. «Імпеданс», «висока позиція», «висока форманта» – слова, яких не знали Патті, Баттістіні, Шаляпін і Карузо, міцно ввійшли до лексики педагогів [9].

Розповсюдженою думкою є те, що завдання співака-початківця – навчитись регулювати співацький видих, але співати «на видиху» не можна, а дихати треба не скільки легенями, скільки діафрагмою і м'язами живота, «спираючи» дихання, але не замикаючи його. Проте, авторитетний практик сучасної народнопісенної педагогіки Н. Цюпа зазначає: «Головна умова співу – це внутрішня цілковита фізична свобода виконавця. Вона досягається невимушеною поставою співака: прямий вільний корпус, розправлені плечі, пряме положення голови. М'язи обличчя, шиї, плечей – також у спокійному стані. Необхідно, щоб процес співу був таким же природним і невимушеним, як під час мовлення. Співати вільно і природно, не робити нічого зайвого. Співати, тому що хочеться співати, тому що сам процес

співу приносить задоволення», – так можна сформулювати головне правило співу на початковому етапі роботи. Відчуття фізичної свободи дає гарантію розвитку голосу в природних для нього умовах» [7].

Виходячи з наведених тез, можемо сформулювати провідні вимоги до вокаліста на початковому етапі навчання. Від учня-початківця вимагається використання співацького позіху, але категорично забороняється позіхати; він повинен зрозуміти, що голос не можна «виштовхувати», але його звучання обов'язково повинно бути «близьким», причому, під час співу звук повинен бути в носі, але носа в звуці бути не повинно. Контролюючи співацький видих, виконавець повинен відчувати постійних прилив повітря до грудної клітини, і при цьому йому потрібно всупереч всім законам акустики і здорового глузду посылати звук і повітря в голову – опанувати навички співу «у резонатори», надалі йому може бути запропоновано підсилювати саме звучання голосу. Парадоксальним виявляється й те, що під час навчання техніці співу педагогом використовуються асоціації, здавалося б, що не мають ніякого відношення ні до співу, ні до мистецтва взагалі [6].

Таким чином, під час занять студент і викладач повинні аналізувати звучання голосу у правильній співацькій позиції та правильному ладовому інтонуванні інтервалів виконуваного твору також важливим є відчуття високої співацької позиції як складової чистого інтонування [2].

У процесі вокальної роботи, не менш вагомим аспектом є напрацювання вокально-музичного слуху. У даному аспекті на початковому етапі належної уваги потребує напрацювання навичок інтонування інтервалів. Скажімо, при виконанні вгору ч. 5 потрібно її співати без поштовху та «під'їздів», точно атакуючи звук. На нашу думку, здала напрацювання заявлених навичок, актуальними є запропоновані вправи. Розглянемо вправу (№ 6б), де потрібно співати плавно, наспівно, розвиваючи музичну фразу в напрямку до 3-ої долі другого такту, виконуючи наголоси за текстом. Це яскравий приклад того, коли наголоси сильних долей такту не співпадають з наголосами тексту. Октавний хід виконується без поштовху, з динамічним розвитком звучання. Вигук «Ой!» виконати за допомогою твердої атаки звуку та наступним філіруванням (поступовим зменшенням гучності з утриманням дихальної опори) [4; 5].



рис.1

Вправа № 7 – спів рис.2 (у поданому прикладі це інтонування хроматичних півтонів) допомагає розвинути

інтонаційну точність. Рекомендується до виконання закритим ротом і з назвою нот (сольфеджуючи).

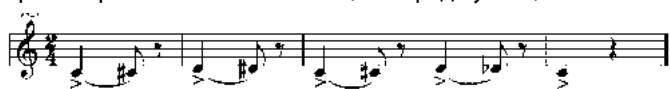


рис.2

Вправу № 7а – пропонуємо для набуття навичок «тісного» звучання півтонів, засвоєння елементів співу зібраним звуком на кантілені, без гліссандо, з чіткою звуковисотною фіксацією. Звертається увага на інтонування діатонічних і хроматичних півтонів.



рис.3

Вправа № 7 б – пропонуємо для напрацювання навичок інтонування тетраходів з урахуванням найзручнішого діапазону для кожного окремого голосу (вибір відповідної тональності). Звертається увага на інтонування м.2 і в.2 у висхідному та низхідному русі (виконання діатонічних і хроматичних півтонів і тонів). Рекомендується виконувати закритим ротом. А також з назвою нот та на голосну [у], яка допомагає зібрати звук, не дає йому розпорозуватись.



рис.4

Доречно зазначити, що поза напрацюванням базових загальних вокально-виконавських навичок на початковому етапі навчання співу, належної уваги потребують тембральні характеристики голосу учня. У початківців зустрічаються випадки, коли тембр є характерним для одного типу голосу, а діапазон відповідає іншому. Тембр легко деформується від копіювання, або неправильного співу, і може ввести в оману навіть претензійний слух. Викладач також повинен бути не менш обережним і прискіпливим до діапазону учня, адже з діапазоном також бувають ускладнення визначення: може бути дещо більше, ніж зазвичай, а може бути меншим. Відтак, до визначення типу голосу потрібно комплексно. Велике значення тут мають перехідні ноти. У контексті нашої

проблеми не буде зайвим нагадати типові перехідні ноти співочих голосів:

Тенор – мі-фа-фа# – соль першої октави

Баритон – ре-міб-мі першої октави

Бас – ля-сіб-сі малої = до-до# першої октави

Сопрано – мі-фа-фа# першої октави

Мецо-сопрано – до-ре-ре# першої октави

У жінок цей типовий перехід знаходиться у нижньому відрізьку діапазону, в чоловіків – у верхньому.

Ще одна ознака – це здатність витримати теситуру, характерну для даного типу голосу. Поняття теситури відображає той відрізок діапазону, де голос частіше всього повинен триматись при співі даного твору. За останніми науковими даними найточніше визначення може бути здійснене приладом хронаксиметром, який реєструє збудливість зворотного нерва нервово-м'язового апарату гортані. Кожен тип голосу має рівень збудливості зворотного нерва в мілісекундах, і таким чином визначається тип голосу.

У процесі роботи з початківцем, варто відразу звернути увагу також на деякі зовнішні моменти: на поставу корпусу, голови, рота. Питання про постанову корпусу варто розглядати з двох боків – з естетичної точки зору та впливу на голосоутворення. Поза співака на сцені є важливим елементом виступу. Співак із самого початку повинен звикати до природної, естетичної пози біля інструменту, без жодних затиснень всередині, і тим більше без судомно зведених рук і стиснутих кулаків, тобто без зайвих супроводжуючих рухів, які відволікають увагу і порушують ту гармонію, яку слухачеві хочеться бачити, спостерігаючи за виконавцем. Звичка до природного положення корпусу, вільних рук, прямої спини повинна виховуватись із самого початку навчання. Педагог не повинен допускати на початку роботи жодних зайвих рухів, напруги і надуманих поз. Таким чином, естетична сторона вимагає не менш серйозної уваги [9].

Висновки з даного дослідження та подальші перспективи. Отже, ми ознайомились із деякими аспектами навчання співака-початківця. Згадувалось про важливу роль музичних училищ, або училищ культури в безпосередньому розвитку вокаліста з його, як правило, «незайманим» природним голосом і пристрасним бажанням співати. Тому, що саме в училищі відбувається мутація голосу та певне становлення людини у суспільстві – як особистості, спроможної на добре обдумані вчинки, адже поступовий перехід із училища в ЗВО стає простішим. Отже, училище виступає певним перехідним етапом у розвитку молодого фахівця. Окреслено важливість індивідуально зорієнтованого методу постановки голосу.

Дана публікація не претендує на вичерпність у вирішенні поставленої проблеми, проте окреслює основні аспекти роботи першочергових етапів вокальної роботи з вокалістом-початківцем.

 **Список використаних джерел**

1. Горлова Л. Г. Формирование профессиональной компетентности педагога на фоне комплексного подхода к проблемам вокального обучения. KANT. 2012. №3. С. 122–124.
2. Дмитриев Л. Основы музыкальной методики. Москва, 1963. 675 с.
3. Дука П. П. Постановка голоса: техника мови та фізіологія співу. Нова педагогічна думка. 2014. №1. С. 147–149.
4. Егоров А. Гигиена голоса. Москва, 1962. 141 с.
5. Зданович А. Некоторые вопросы музыкальной методики. Москва, 1965. 147 с.
6. Кантарович В. Что надо знать артисту о своём голосе. Москва, 1965. 70 с.
7. Народний спів: хрестоматія / упоряд: Н. Цюпа, П. Павлюченко, В. Марченко, В. Ткаченко. Київ: КНУКіМ, 2017. 224 с.
8. Пивницкая О. В. Основные подходы к обучению народному пению в отечественной педагогике. Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». 2015. №1. С. 123–132.
9. Щербинина С. В. Вокально-исполнительское мастерство народных певцов. Педагогическое образование в России. 2013. №1. С. 163–167.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 28.10. 2018 р.

Снопко О. Л., Марченко В. В. Методические аспекты наработки вокально-исполнительских навыков на начальном этапе обучения.

А *Анализируются методические аспекты постановки голоса начинающего вокалиста в контексте разнообразия педагогических авторских вокальных методик. Рассматривается роль музыкального училища (училища культуры) в системе подготовки певца. На базе сравнительного анализа научно-методической литературы определяются ключевые вокально-исполнительские навыки, которые требуют первоочередного внимания педагога, несмотря на возраст исполнителя. Автор делает попытку отбора максимально эффективных упражнений для развития ключевых вокально-исполнительских технических навыков начинающего певца.*

Ключевые слова: вокал; вокальное искусство; развитие вокально-технических навыков; работа вокалиста; пение

Sнопко Olga, Marchenko Vitaliy. Methodological Aspects of Developing Vocal-executive Skills at the Initial Stage of Training.

S *Paper analyzes methodical aspects of the statement of the voice of the novice vocal in the context of the diversity of pedagogical authorial vocal techniques. The role of the music school (school of culture) in the system of preparation of the singer is considered. On the basis of comparative analysis of scientific and methodological literature, author defines key vocal-performing skills, that requires a teacher's attention regardless of the age of the performer. Author makes an attempt to find the most effective exercises for the development of key vocal-performing technical skills of the beginner singer.*

Key words: vocal; vocal art; development of vocal-technical skills; work of the vocalist; singing



УКРАЇНСЬКА НАРОДНОПІСЕННА ВИКОНАВСЬКА ТРАДИЦІЯ: ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

А Автор аналізує проблему сучасного українського народного пісенного виконавства, яка у сукупності питань щодо специфіки звукоутворення і звуковедення, мовних діалектів, тембральних особливостей потребує комплексного, ґрунтовного вивчення. Автор звертає увагу на актуальності досліджень цілої низки важливих питань щодо сутності і специфіки народного виконавства, як художньо-естетичної та стилістичної системи, її генезису, форм, типологічних характеристик. У контексті постановки даної проблеми автор дає науковий аналіз поняття «український народнопісенний виконавський стиль» та розкриває основні критерії звучання народних голосів. На основі аналізу сучасної науково-фольклористичної літератури автор доводить актуальність і перспективність подальшого дослідження українського народнопісенного виконавства.

Ключові слова: виконавська манера; виконавський стиль; народна манера; народнопісенний виконавський стиль; пісенна культура; народнопісенне виконавство

Актуальність проблеми. Проблема сучасного українського народного виконавства набула особливої значущості й актуальності в умовах інтенсивних урбанізаційних процесів, розширення культурно-інформаційного простору, появи нових соціально-психологічних тенденцій у суспільстві, а також у зв'язку з виникненням нових оригінальних синтетичних форм, у яких народна вокальна традиція поєднується із сучасними інструментальними складами, аранжуваннями, жанрами, стилістикою тощо. Тенденція до модернізації та актуалізації народнопісенного виконавства, наближення його до потреб споживача сучасної масової культури висуває на перший план питання щодо шляхів і перспектив подальшого розвитку української пісенної традиції.

Ситуацію, що склалася нині у сфері народного виконавства, можна визначити як кризову. Так, з одного боку, не викликає сумніву те, що тиражування зразків «шароварної» пісенної культури, поширене за радянських часів, є неможливим і непотрібним сьогодні, проте, з іншого боку, тенденція до комерціалізації мистецтва, поява різних комерційних проєктів, у яких українська народна пісня виступає продуктом масової культури, призводить до спотворення її внутрішньої глибинної сутності, до втрачання особливої духовної енергетики, яка впродовж століть жила професіональну традицію, аматорство, і зокрема виконавство.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Зазначену актуальність дослідження підтверджує аналіз літератури дотичної до проблематики. Акцентуючи на відсутності комплексних наукових досліджень із цієї проблеми, розглянемо основні напрями дослідження у працях українських дослідників.

Різноаспектна проблематика музичного фольклору постійно перебуває в межах інтересів наукової фольклористики, проблема народнопісенного виконавства у сукупності питань щодо специфіки звукоутворення і звуковедення, мовних діалектів, тембральних особливостей, принципів імпровізаційності тощо – потребує комплексного ґрунтовного вивчення. Характеризуючи стан наукового дослідження проблеми, науковці приходять до висновку, що народнопісенне виконавство – це велике мистецтво.

Підкреслюється значний вплив на маси саме народнопісенної виконавської традиції. Вже самим цим диктується необхідність як найглибше досліджувати і з'ясувати «секрети» його високої дійсності, ...серйозно і наполегливо вивчати, практично засвоювати і вдосконалювати...». Значну наукову цінність у педагогічному контексті несуть публікації авторитетних практиків галузі народнопісенного виконавства – П. Павлюченко та Н. Цюпа [5; 7].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття.

Так, на наш погляд, недослідженим є ціла низка важливих питань щодо сутності і специфіки народного виконавства як художньо-естетичної та стилістичної системи, її генезису, форм, типологічних характеристик, етнорегіональних і локальних різновидів, народної вокальної манери, співвідношення фольклорної автентики та стилізації, української народнопісенної термінології тощо. Дана стаття є спробою наукового осмислення окремих аспектів цієї проблеми.

Незважаючи на те, що народнопісенне виконавська традиція є історично найдавнішою, проте в науковій літературі до цього часу не існує однозначної думки про цей вид виконавства.

Формулювання цілей статті. Дана стаття є спробою науково-педагогічного осмислення окремих педагогічних аспектів українського народнопісенного виконавства.

Викладення основного матеріалу дослідження. Обмеженість і поверховість наукового підходу до цієї проблеми зустрічається в окремих публікаціях, у яких народна манера співу ототожнюється з примітивізмом, дещо грубими стилізаціями у псевдонародному дусі, зі співом «відкритим» звуком різкого тембру. Уявлення про народну манеру співу склалося під впливом наукових праць К. Квітки, який детально описав грудну манеру співу з характерним резонуванням жіночих голосів, що розповсюджена у Центральній та Лівобережній Україні.

Доречно зауважити, що неспотворений народний спів ніколи не обмежується тільки різким грудним, дуже часто позбавленим будь-якого культурного оформлення звучання голосів, яким є гіпертрофоване груднорегістрове звучання.

Огляд концертів, конкурсів, звітів столичних і регіональних народних колективів свідчить про одноманітний загальний репертуар, у якому відсутні оригінальні місцеві зразки українських народних пісень, цікаві хорові аранжування. Натомість спостерігається низький фаховий рівень виконавства, нерозуміння характерних ознак народного співу, невміння відтворити і донести до слухача специфіку локальної діалектології, стилістики, не враховуються фізіологічні особливості народних голосів, специфіка звукоутворення та виконавська манера в цілому. Вражаючи «бідність» репертуару більшості народних хорових колективів зумовлена, в значній мірі, недостатньою увагою фахівців до музичного фольклору свого регіону, місцевості, непрофесіональним підходом і як результат, – кризовий стан сучасного народнопісенного виконавства.

Постановка даної проблеми потребує наукового визначення поняття «український народнопісенний виконавський стиль».

Український народнопісенний виконавський стиль є історично сформованою художньо-естетичною та стилістичною системою, що ґрунтується на самобутній національній фольклорній традиції і має цілий комплекс вокально-художніх і виражально-технічних засобів, виконавських прийомів. Джерелом виконавської манери є побутова розмовна мова. На основі різноманітних мовних інтонацій утворилися характерні виконавські прийоми і штрихи, поширені в народному співі, а саме: з'їзди, під'їзди, призвуки, форшлаги, розтягування слів на голосних, повторення складів, гліссандо, вібрато, обрив звука тощо. Основою співочої традиції є розмовний спів. Співати так, як говорити, – один із важливих принципів народного виконання. У розмовній манері та у співі резонує не тільки м'яке ньобо і головні резонатори, але й порожнина рота (тверде ньобо, зуби і грудні резонатори), завдяки чому досягається чіткість, ясність і виразність передавання слова. Народному голосу властивий яскравий, дзвінкий тембр. Звук концентрується близько в порожнині рота, на «губах». Як відомо, українські співачки Н. Матвієнко, Р. Кириченко прагнуть до яскравого, м'якого тембру. Їхню манеру співу відрізняє незначна вібрація, яка надає особливої тембральної забарвленості [6].

Таким чином, можна виділити основні критерії звучання народних голосів:

- природність звучання;
- яскравий, «близький» звук;
- рівність голосу;
- тембральна своєрідність;
- чітка артикуляція, дикція, при якій вимова відтворює особливості певного діалекту, розмовного стилю;
- мікстове звучання голосу;
- природне формування голосних.

Влучну характеристику народних голосів дає засновник Державного українського народного хору Г. Верьовка, який відзначає особливе «колоритне, яскраве, рівне і насичене звучання і дуже багатий і виразний спів...» [3].

Специфіка українського народного виконавського стилю виявляється в сукупності цілої низки ознак:

- особливостей мовної фонетики, лексики, орфоєпії, діалектики;
- соціальних і побутових умов виконання, конкретних ситуацій визначених, як «модус середовища»;
- жанрової палітри музичного фольклору тощо.

У формуванні виконавської народної манери важливу роль відіграють особливості звукоутворення, що залежать від специфічних чинників:

- підзв'язкового тиску повітряного стовпа;
- установки надставної труби, рупору;
- мовного діалекту. Діалекти зумовлюють своєрідне темброве звучання, яке за думкою науковців, відтворює певний звуковий ідеал етнічної культури.

Усе це впливає на особливості звукоутворення, зумовлює різноманітність манер співу, етнічну та національну характерність. Це підтверджує думка І. Земцовського: «...у виконавській манері кожного народу є дещо суттєве, специфічне, не переведене в інший виконавський стиль. Більш того, манера співу є одним із найстійкіших елементів народної традиції, а тому ознакою не тільки образною, але й етнічною» [2].

Генеza українського народнопісенного стилю закорінені в історично ранніх зразках гуртового співу. Під час обрядів, ритуалів поступово формувалися і кристалізувалися характерні риси виконавського стилю. Так, у піснях календарно-обрядового циклу спостерігаємо специфічну «подачу звуку», яка виражається у відтворенні природних звуків, прийомах звуконаслідування, (весняні гукання). Весільним пісням властиве використання невеликих поспівок – жартів. Ритуальна обрядовість характеризується наспівами у формі «плачу» (вільний розспів, інтонаційно-мелодичний і структурний розвиток). Таким чином, за різними жанрами народних пісень закріплена система стійких виконавських прийомів, обумовлених своєрідними темпо-ритмічними структурами, формами, мелотипами. Дослідниця З. Звальд зазначає, що для музичного фольклору ранніх суспільних форм характерне «...збереження різкого, напруженого тембру, специфічної подачі звуку» [1]. Вона далі зауважує, що в деяких переважно історично ранніх зразках українських народних пісень специфічний напружений тембр залишився незмінним упродовж багатьох століть. Вивчаючи архаїчні манери співу, доходимо висновку про те, що: «...там, де ми не маємо справи з «художньою музикою», свідомо розрахованою на чисто естетичний вплив, там, де сутність співу полягає в оглушенні, призведе до екстатичного стану, виведенні з рівноваги, звук голосу прагне якомога далі відійти від повсякденних інтонацій. Усе це яскраво свідчить про тісні зв'язки народнопісенного стилю з «модусом середовища», з особливостями функціонування і побутування українських народних пісень, з їхньою «приналежністю» до конкретної соціально-побутової ситуації [3].

Як уже зазначалося, народнопісенне виконавство характеризується відносною сталістю художньо-виражальних засобів і прийомів. Доречно відокремити характерні

ознаки народнопісенного виконавства: художню простоту, змістовність, смислове навантаження, своєрідність художніх форм, емоційну насиченість виконавських інтерпретацій. Характерно те, що пісня в інтимному виконанні позначається хроматизацією і вишуканою мелізматиною, натомість, – «вуличний» спів позбувається цих ознак. Сучасні дослідники виступають проти поняття «загальнонаціональна манера співу», вважаючи, що в кожному регіоні існують специфічні інтонаційні процеси, що зумовлюють розмаїття пісенних виконавських манер [1].

Відтак, можна виділити такі різновиди народно-виконавських манер:

- подніпровсько-лівобережний (використання грудного регістру жіночих голосів);
- подністровсько-прикарпатський (використання грудного та мікстового регістрів);
- західний (використання пом'якшеного грудного, мікстового та головного регістрів).

Проте зустрічаємо детальнішу диференціацію народних виконавських стилів:

- карпатський (сукупність гуцульського, підгірського та закарпатського різновидів);
- галицький (львівський та частково івано-франківський);
- карпато-бескидський (лемківський);
- поліський (сукупність волинського, житомирсько-київського і чернігівського різновидів);
- волинський (південно-волинський і рівненський);
- степовий;
- наддніпрянський;
- подільський (східно- і західно-подільський).

Так, полісько-волинську манеру представляють ансамбль пісні та танцю «Льонок»; Волинський народний хор. Цим колективам властива творча імпровізаційність на основі інтонаційно ритмічного архетипу, куплетна варіаційність, мелізматика мелодій, прийоми гліссандо, різноманітні вигуки. Південно-західний стиль репрезентований Закарпатським народним хором, Буковинським ансамблем пісні та танцю. Їхня манера сформувалась на основі симбіозу етнічної інтонаційної моделі та специфічних особливостей фольклору західних слов'ян (угорців, румун, молдаван). Подільський стиль репрезентований колективами «Козаки Поділля». Подніпровсько-східний стиль представлений Черкаським і Чернігівським народними хорами. Степовий стиль представлений Театром народної музики, пісні і танцю «Зоряни».

Детальну характеристику цих різновидів містить наша стаття «Аспектний аналіз народного гуртового співу».

Як зазначалось вище, народнопісенний виконавський стиль тісно пов'язаний із мовним стилем, діалектами тощо. Виявлення та дослідження цих зв'язків є одним із важливих аспектів цілісної проблеми народнопісенного виконавства.

Образність і логіка мови в народній пісенній традиції характеризується ясністю та осмисленим ставленням до тексту. Важливого значення набуває розуміння орфоепіч-

них закономірностей мови. Так, в українській мові вимова і написання не мають значних розбіжностей у порівнянні з іншими слов'янськими мовами. Проте, сучасна практика свідчить, що більшість народних хорових колективів не дотримується орфоепічних норм [2].

Як відомо, звуки української мови поділяються на голосні і приголосні. Голосні а, о, у – заднього творення, голосні и, і – переднього творення. Звук є займає середнє положення, проте інколи може його змінювати. При утворенні голосних а, у, о участь у резонуванні бере ротова порожнина; при утворенні звуків є, и, і – гортань. В українській мові всі голосні відкриті. Звуки и, і, є, а – неогублені, звуки о, у – огублені (тобто вимовляються за допомогою губ). У процесі звукоутворення позиція гортані не бере участі.

Голосні бувають наголошеними і ненаголошеними. Вимова голосного наголошеного звуку співпадає з його написанням: дім, дорога. Наголошені голосні можуть дещо змінюватись («підлягати редукації»). Редукації також підлягають ненаголошені звуки, що стоять перед наголошеними або після них.

Голосні звуки завжди вимовляються як наголошені. Однак зустрічаються деякі особливості. Українське и під наголосом не тверде, як ы в російській мові, а має легкий відтінок и(е): лист (лест). Дещо в більшій мірі такий же відтінок властивий у ненаголошеній позиції слова «люди» («люде»). Характерний приклад зустрічаємо у віршах Т. Шевченка:

«пошли ж її долю вона молоденька, бо люде чужії її за-сміють».

Ненаголошене є може змінюватись на и, про що яскраво свідчать приклади з ранніх фольклорних збірок: «міні» замість «мені».

«Ізнов міні не привезла...»

Зазначений приклад демонструє факт редукації ненаголошеного є та ненаголошеного и, коли, є наближається до и, а и – до е. У хоровій практиці ненаголошені є та и зазвичай виконуються чітко, підкреслено, акцентовано.

Унаслідок взаємного зближення у вимові звуків є та и низка слів, як наприклад, «розвилося – розвелося», «при-литіла – прилетіла» розрізняються, здебільшого, із контексту, тоді як їхня вимова особливо у швидкому темпі майже однакова: «мене кличуть» = «мине і ця біда» [6].

Голосні а, і, у, є, ї, як правило, вимовляються близько до орфографічних норм (у «Києві – Київі»).

Приголосні поділяються на дзвінки (б, в, г, д, ж, з, л, м, н, р) та глухі (н, п, с, т, ф, х, ц, щ, ч). Звуки диференціюються на свистячі (з, с), шиплячі (ж, щ, ч, ш), сонорні (м, н, л, р, в) (коли тон переважає над шумом). У східнослов'янських мовах спостерігаємо закономірність щодо зростання звучності при поділі слова на склади. Останній звук кожного складу є найзвучнішим, як правило, це – голосний. Тому цілком природно, що склади в українській (і так само в російській і білоруській мовах) є відкритими. Наприклад: бе-ре-за; се-стра.

Проте зустрічаються і винятки: люль-ка, стін-ка.

У народному співі всі склади виконуються, як відкриті, всі приголосні відносяться до наступного складу, наприклад:

у наспіві
об-сту-пи-ти

у співі
о-бсту-пи-ти

На пограничних територіях України з Росією (Житомирщина, Чернігівщина) поширене так зване «оглушення» дзвінких приголосних («крофь» замість «кров», «дед» – «дет», «сказна» – «скасна»), що є нормою російської мови. Але загалом в українській мові дзвінкі приголосні б, в, г, д, ж, з, р, л, м, н вимовляються так само, як пишуться, тобто без «оглушення», наприклад: «Ой коли б той вечір... – Ой коли п той вечір...» [6].

Приголосні при співі вимовляються чітко, активно, швидко. Як зазначає сучасний практик українського народного співу П. Павлюченко: «Ритмічна чіткість і стрімка легкість хорового ансамблю досягається тоді, коли співаки оволодівають правильною вимовою приголосних» [4]. Ритмічність заснована на одночасному переході всіх співаків з одного звуку на наступний. Одним із характерних прийомів артикуляції є вокалізація приголосних у співі. Цю тезу підтверджує думка Ф. Колеса: «В народному співі можна зауважити вокалізацію приголосних, особливо в протяжних мелодіях, коли співак проймається процесом співу» [5].

В українському народному співі важливе значення мають наголоси. Поряд із словесними наголосами існують також наголоси, що організовують смисл словосполучень, фраз, речень тощо, надають смислового значення та емоційного забарвлення поетичному тексту (логічний і фразовий наголоси).

Важливу роль у виконанні народних пісень відіграє фразовий наголос, який припадає на останнє слово речення, воно стає центром висловлення, наприклад: Ой не світи, місяченьку, не світи нікому.

Виділення окремих найважливіших у смислового плану слів досягається також за допомогою динаміки (крещендо, димінундо, акцентуація тощо), особливості та ступінь якої залежать від логіки фразування [7].

Скопцова Е. М. Украинская народно-песенная исполнительская традиция: педагогический аспект.

А Автор анализирует проблему современного украинского народного песенного исполнительства, которая в совокупности вопросов относительно специфики звукообразования и звуковедения, тембральных и диалектических особенностей требует комплексного, фундаментального изучения. Автор акцентирует внимание на актуальности исследования целого ряда вопросов относительно сути и специфики народного исполнительства, как художественно-эстетической и стилистической системы, её генезиса, форм и типологических характеристик. В контексте постановки раскрываемой проблемы автор приводит научный анализ понятия «украинский народно-песенный исполнительский стиль» и представляет основные критерии звучания народных голосов. На основе анализа современной научно-фольклористической литературы автор доказывает актуальность и перспективность дальнейших исследований украинского народно-песенного исполнительства.

Ключевые слова: исполнительская манера; исполнительский стиль; народная манера; народно-песенный исполнительский стиль; певческая культура; народно-песенное искусство

Skoptsova Olena. Ukrainian Folk Song Singing Tradition: Pedagogical Aspect.

S Author of this paper analyzes the theme of modern Ukrainian folk song singing, which requires a comprehensive, fundamental study as the set of questions about the specifics of sound production, sound quality timbre and dialectic peculiarities. Author focuses on the study of a number of issues regarding core and specifics of national performance, aesthetic and stylistic system, its genesis, forms and typological characteristics. In the context of mentioned issues, author gives an analysis of the concept «Ukrainian folk song performance style» and provides the basic criteria for the folk voices. Based on the analysis of modern scientific and folklore literature the author proves the urgency of further research of the Ukrainian folk song performance.

Key words: vocal; vocal art; development of vocal-technical skills; work of the vocalist; singing

Висновки з даного дослідження. Таким чином, народнописенне виконавство є однією із важливих і складних проблем сучасної науки. Інтерес до цієї проблеми з боку фахівців зумовлений специфікою історико-фольклорного процесу та прагненням зберегти та реконструювати різноманітні локальні пісенні виконавські манери, які інтегруються у своєрідний національний виконавський стиль. Дана стаття не вичерпує всієї комплексної проблеми українського народнописенного виконавства. Ми лише акцентували увагу на найсуттєвіших питаннях, зокрема, на усвідомленні та термінологічному визначенні українського народнописенного стилю, характеристикі його іманентних рис, специфічних етнічно-регіональних виявах, тісних зв'язках із мовними діалектами, з жанрами музичного фольклору, виконавськими інтерпретаціями тощо.

Перспективи подальших розвідок. Подальше наукове розроблення цієї проблематики дає можливість глибшого розуміння українського народнописенного виконавства як значного культурно-мистецького феномена та об'єкта теоретичних інтенцій.

Список використаних джерел

- Звальд З. В. Пеони белорусского Полесья / сост. З. Можайко. Москва, 1979. С. 17.
- Земцовский И. Фольклор и композитор. Ленинград; Москва: Советский композитор, 1978. 174 с.
- Козак С. Д. Григорій Верьовка. Серія: Уславлені імена. Київ: Молодь, 1981. 232 с.
- Колеса Ф. Народна музика на Поліссі. Українська музика. 1939. №3. С. 11.
- Павлюченко П. Г. Методологічні засади професійної підготовки виконавців народної манери співу. Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка, психологія, філософія». Київ: Міленіум, 2015. Вип. 230. 118 с.
- Скопцова О. М. Становлення та особливості розвитку народного хорового виконавства в Україні (кінець XIX – XX століття): монографія/– Київ: Вид-во Ліра-К, 2017. 180 с.
- Цюпа Н. П. Народні хорові колективи в українському музичному просторі. Українська культура: минуле, сучасне, шляхи розвитку: наук. зб. Вип. 22 / упоряд. і наук. ред. В. Г. Виткалов. Рівне: РДГУ, 2016. С. 250–254.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 25.10.2018



СИМВОЛІКА ТА КОЛОРИСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТРАДИЦІЙНИХ ЖІНОЧИХ СОРОЧОК ПОЛІССЯ

А Аналізується специфіка жіночих сорочок Полісся. Наголошується, що даний регіон є досить великим, що зумовлює певну мінливість українського одягу, поширеному в ньому. Спільними ознаками, що наявні в жіночих сорочках Полісся є специфіка крою, кольорова палітра та символіка. Визначено, що при оздобленні сорочок використовуються геометричні орнаменти, які мають давніше походження, де наявні ромби, хрестоподібні та зіркоподібні мотиви. Сучасніше походження мають рослинні мотиви, серед яких виокремлюються образи калини, дуба, винограду, хмелю. Колористика жіночих сорочок Поліського регіону переважно пов'язана з використанням червоної вишивки на білому тлі.

Ключові слова: жіноча сорочка; Полісся; колористика; символіка; орнамент

Актуальність проблеми. Важливою частиною національної культури є народний костюм. Він виступає однією з головних візуальних репрезентантів національного колориту конкретного народу. Коли мова йде про український народний одяг, то варто виділяти специфіку вбрання в окремих регіонах, адже існує багато особливостей, пов'язаних із візуальним оформленням у залежності від того, де його було створено. Дослідження своєрідних рис, притаманних жіночим сорочкам Полісся, є актуальним і таким, що сприятиме формуванню уявлення про національну символіку та колористичні особливості.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Український одяг у системі міської культури Києва другої половини XIX – початку XXI століття розглянуто в монографії М. Олійник [6]. Особливості традиційної народної вишивки як складової українського одягу аналізуються в дисертаційному дослідженні А. Варивончик [1]. Специфіка семантики української вишивки аналізується А. Колесниковою [3]. Регіональна символіка традиційного вбрання українців окреслюється О. Косміною [4]. Символіка рослинних орнаментів української вишивки на одязі початку XX століття представлена в праці Ю. Нікішенко [5]. Чималий візуальний матеріал, пов'язаний з українським костюмом загалом та сорочкою зокрема представлено в альбомі Т. Кара-Васильєвої [2] та каталозі, впорядкованому Л. Мірошниченко-Гусак та Т. Хомовою, який містить зразки традиційних жіночих сорочок Волині та Західного Полісся кінця XIX–XX століть [7].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри те, що існує чимало розвідок, пов'язаних із дослідженням особливостей українського традиційного костюму, колористика та символіка сорочок Полісся потребує ретельнішого висвітлення.

Метою статті є розкриття особливостей символічних образів і своєрідних кодів, наявних у традиційних жіночих сорочках, які створювались на Поліссі. Вирішення даної мети реалізується також у безпосередньому зв'язку з дослідженням колористики, яка присутня в сорочках даного регіону.

Викладення основного матеріалу дослідження.

Сорочка є неодмінною частиною традиційного одягу українського народу. Варто визначити, що саме входить до поняття «традиційний» одяг. На думку М. Олійник доречно казати, що «традиційний український одяг» – це поняття, що пов'язане з множиною комплексів «від традиційних» (у значенні саморобних) до сучасних «трансформованих», що є симбіозом традиційного українського та модного європейського вбрання» [6, с. 63].

Якщо звернутись до історичних відомостей, то й у країнах Західної Європи, подібний до сорочки одяг, мав широку розповсюдженість. Так, наприклад, каміза – довга сорочка, що мала простий крій і вироблялась із льону, шовку або хлопку була обов'язковою частиною вбрання. Якщо людина була знатного походження, то на камізу вдягали котту – тунікоподібний одяг із вузькими рукавами. Як правило, каміза не оздоблювалась жодним чином. Натомість, українська сорочка практично завжди була певним чином прикрашена вишивкою.

Українські сорочки є одягом, який має низку особливостей, пов'язаних із тим регіоном, де вони були створені. Так чималу територію сучасної України займає Полісся. «Поліський макрорегіон охоплює північну смугу українських теренів. Своєрідність шляхів розвитку населення трьох правобережних (відносно Дніпра) поліських земель (Волинського, Житомирського та Київського Полісся) обумовила наявність їхньої культурної відмінності від лівобережних Чернігівського та Новгород-Сіверського Полісся» [4, с. 18]. Тому доволі цікавим питанням є висвітлення особливостей традиційних сорочок саме цього регіону. Якщо казати про Українське Полісся, то воно охоплює наступні області: Волинську, Рівненську, Житомирську, Київську, Чернігівську, Сумську. Регіон Полісся простягається на доволі великий обсяг земель, які у давнину були заселені представниками різних племен, тобто воно було поліетнічним. На цих землях мешкали за часів Київської Русі дреговичі, волиняни, радимичі, деревляни, частково поляни, сіверяни, західнобалтські союзи ятвягів. Подібна строкатість етнічного чинника сприяла й створенню досить значних відмінностей, пов'язаних із традиційними сорочками, представленими в даному ре-

гіоні. Розглянемо особливості жіночих сорочок Полісся. Аналіз їхніх особливостей є відповіддю на запити часу, адже «для періоду розвитку України як незалежної держави характерне поживлення інтересу до традиційного українського вбрання та модного одягу, який передає українську ідентифікацію» [6, с. 56].

Найдостовірніші відомості, пов'язані з українським одягом другої половини XIX – початку XX століття, представлені фотографіями, на яких було зафіксовано видатних українців того часу у народному вбранні. «Найголовнішим компонентом жіночого строю була вишита сорочка, яка несе в собі найдавнішу інформацію про всі етапи розвитку українського одягу. Вивчення світлин другої половини XIX – початку XX ст. засвідчило побутування сорочок, виконаних у техніці лічильної гладі. Також зафіксовано сорочки з оздобою у вигляді квітів, виконаних як художньою вишивкою, так і простішою технікою – хрестиком. На багатьох фотознімках можна побачити, що в той час побутувала довга жіноча сорочка, оздоблена лиштвою вздовж краю виробу» [6, с. 138]. Власне, дослідження саме жіночої сорочки є доцільнішим, адже, хоча в XIX ст. починається низка змін, пов'язаних зі зміною костюмів, особливо чоловічих, проте жіночий залишається більш консервативним і, як наслідок, дозволяє казати про більш традиційний характер жіночого одягу. «На відміну від чоловічої сорочки, яка була інформаційно й технічно підготовлена до використання в умовах міста, жіноча мала багато важливих, проте архаїчних рис, які гальмували її застосування на рівні з тогочасним одягом. Багатофункціональність сорочки як натільного й верхнього вбрання, «сакральність» її конструкції, що несла в собі багато магічно-оберегових навантажень» [6, с. 144].

Якщо звернутись до найузагальненіших рис, які були притаманні сорочкам Полісся, то можна виділити такі: тканина частіше була доморобною, в ній використовувалася прямолінійний крій, орнамент на жіночій сорочці частіше був геометричним. Що ж стосується кольору вишивки на сорочці, то вона була біло-червоною. Вибір кольорового рішення у сорочці був безпосередньо пов'язаний із іншими компонентами одягу. «Оскільки вбрання на рівні макрорегіонів відрізнялося ступенем урбанізованості, то воно виконує роль макрорегіонального символу. Наприклад, традиційно сільський тип доморобних смугастих спідниць Полісся протиставляється міському типу спідниць Степу з фабричного однотонного текстилю» [4, с. 20]. Можна зазначити, що саме Волинське Полісся відрізнялось від інших типів Поліського регіону домінуванням червоно-білого колориту, причому як на сорочці, так і на інших частинах жіночого одягу (запасці, спідниці та хустці). Здебільшого деталі в сорочках були прямокутної форми, уставки плечові сприяли створенню об'ємнішої горловини та рукавів. Волинсько-поліська сорочка мала зазвичай комір, який зав'язувався яскравою

червоною стрічкою «устечкою». Задля устечки виробляли прорізні петлі, часом вставлялась металева саморобна «спронжка». «Сорочки Волині й Західного Полісся мали між собою суттєві відмінності в характері орнаментування. Якщо у північному регіоні жіночі сорочки найчастіше прикрашали тканим візерунком або вишивальним швом «занизування», «зволікання», що імітував перебірне ткання, то на південно-західній території краю наприкінці XIX – початку XX століть жіноча сорочка оздоблювалась вишивкою в техніках «хрестик», «низь», «лічильна гладь», рідше «стібок», «гладь художня» [7, с. 4].

Власне, як уже зазначалось, у процесі історико-культурного розвитку в конкретних регіонах утворились не лише певна кольорова гама, а й чітко визначені орнаментальні мотиви. Найдавнішими вважаються саме геометричні малюнки. Символіка тих комбінацій, які використовувались у вишивках, мали безпосереднє відношення до уявлень предків. Залишки анімістичних уявлень проявлялись у змалюванні образів, пов'язаних із небесними світилами, землею, рослинним і тваринним світом. Проте вони часто подавались досить абстрактно, не наслідуючи візуальній подібності. Натомість використовувались назви, які містили у собі посилення на явища рослинного світу. «Але коли звернутися до сильно геометризаних і геометричних зображень, які лише осмислюються як рослинні, то можна припустити, що власна символіка цих зображень, пов'язана з архаїчними рисами свідомості, могла зберегтись, але назва цим мотивам була підібрана більш сучасна, відповідна до змін у народній культурі даного періоду» [5, с. 31]. Ю. Нікішенко наводить приклади того, що могли використовуватись назви геометричних орнаментів, які зберігали генетичний зв'язок з рослинами – «барвінки», «хмелик», «сосонка». Згідно з думкою цього автора подібний феномен відображав поступовість змін та їхній частковий характер.

Одним із досить поширених є мотив ромба, який представлений у різних регіонах, у тому числі й на Волині, яка є частиною Полісся. Окрім ромбів, могли застосовуватись зіркоподібні та хрестоподібні мотиви. Загалом, кажучи про сорочку, варто пам'ятати, що вона є цілісною композицією, де врівноважено всі компоненти – фасон, довжина рукава, кольорова гама. Т. Кара-Васильєва зазначає: «Композиція сорочки – це чітко продумана й логічна конструктивно-декоративна система взаємозв'язку площин вишивки, поєднання ажурних швів і вільних частин білого тла, що підкреслює декоративність вишивки. Орнаментувалися головним чином рукава, поділ, пазуха, комір» [2, с. 4]. У сорочках Полісся, на відміну від полтавських сорочок, у яких переважала вишивка білого кольору на білому тлі, була набагато яскравіша кольорова гама. Кажучи про Полісся, можна розглянути окремо певні його частини. У Чернігівському Поліссі жіноча сорочка частіше шилась без комірця

та мала округлий виріз. Вишивка дуже рясно розташовувалась на рукавах. Могли використовуватись геометричні малюнки з вкрапленням квіткових елементів. Власне, розташування певних кольорових елементів на сорочці відіграло роль своєрідних оберегів, які мали надавати силу, можливість здобувати її з природи, із родючої землі.

Одним із ключових зображень, що були на сорочках даного регіону, є восьмикутна зірка, її також називали «повною ружею». Вона часто розташовувалась на жіночих сорочках та асоціювалась із Природою, адже вона утворювалась із поєднання двох хрестів. Один із хрестів символізував сонце, в той час як інший хрест – косий, мав значення, пов'язане з місяцем. Тобто восьмикутна зірка була символом єдності сонця та місяця, дня та ночі, природного циклу. «Вигляд цієї геометричної фігури – ромб, із кожної вершини якого виходять пари променів-спіралей. У народі їх називають «баранячі роги». Восьмипроменева зірка утворюється накладанням прямого хреста (символ Сонця) та косоного хреста (символ Місяця). Поєднання цих «начал» дає всьому життю, тому можна вважати, що ця зірка вважалась символом самої Природи» [1, с. 10].

Серед рослин, які зображувались на сорочках цього регіону виокремлювались квіти, калина, виноград, хміль. Виноград символізував нескінченність, адже його цупкі, довгі та звивисті лози асоціювались із нетлінністю. Попри те, що виноград був більше розповсюджений на півдні України, його змальовували і на Поліссі. Виноград символізував також плодючість. Окрім винограду, змальовували й хміль. Його частіше зображували у таких регіонах Полісся, як Київщина та Чернігівщина, він символізував пишність, розквіт, молодість, зв'язок із землею. Окрім цього, хміль міг символізувати чоловіче начало. Подібний орнамент міг прикрашати край сорочки.

У сорочках Чернігівського Полісся зустрічався орнамент, на якому були представлені дуби. Причому мова йшла не про повне зображення дерева, а лише його фрагментів – листя чи гілки. «Тому зображення дубового листя можемо пов'язати із символікою дуба, який був сакральним деревом слов'янського світу, символом життя, сонця, вічності буття, довгого віку та структури світобудови («світовим деревом»). У даному разі таке зображення могло виступати як загальне побажання здоров'я, довголіття; вишите на плечових уставках жіночої сорочки, воно могло підсилювати руку, надавати їй міцності» [5, с. 32]. Подібна символіка могла використовуватись і на рушниках, на яких Дерево Життя представляли як багатоярусну композицію. У ньому нашарувались по обидва боки квіти, а на верхівці знаходилась найбільша з них.

Чималу роль відіграла символіка кольору. Переважання саме червоного кольорового забарвлення на білому тлі у сорочках Полісся мало широкий спектр

можливих трактувань. Унаслідок того, що червоний колір може мати як позитивну, так і негативну семантику, звернення до нього було не випадковим. «У всіх народах, червоний вважається найбільш емоційно насиченим кольором. Він асоціювався із кров'ю, війною, ранами, смертю, любов'ю, збудженням, бажанням, швидкістю, небезпекою, вогнем. Червоний привертає до себе увагу. Чистий червоний колір – це колір тривоги і збудження, проте його відтінки діють заспокійливо. Червоне символізує радість, красу, любов і повноту життя, а з іншого боку – ворожнечу, помсту, війну» [3, с. 34]. Якщо звернутись до семантики червоного кольору на жіночих сорочках, то він символізував радість, любов, виступав уособленням самого життя в усій його багатоманітності.

Висновки з даного дослідження. Українська традиційна сорочка Полісся представляє собою цілісний комплекс, який характеризується певним кроєм, довжиною, специфікою оздоблення. Одним із ключових символів, які використовуються в жіночих сорочках Полісся, є геометричні орнаменти, що зберігають зв'язок із уявленнями предків. Найпоширенішими є мотиви ромбу, хреста, а також рослинні орнаменти. Їхня символіка пов'язана з природою, життям, родючістю. Найчастіше використовується червоний колір, який підкреслює те позитивне, що наявне в життєвому циклі – радість, любов і плодючість.

Перспективи подальших розвідок полягають у дослідженні особливостей популяризації традиційної символіки та її колористики у сучасному вбранні. Адже одним із модних трендів українського простору є одяг фольклорного типу, в якому часто використовуються елементи народного гаптування, типові вишивки. Відповідно до цього надзвичайно продуктивним буде використання саме традиційних образів, які будуть мати не лише суто візуальний, а й смисловий вимір, який би єднав традицію та сучасність.

Список використаних джерел

1. Варивончик А. В. Традиційна народна вишивка як складова українського одягу (XX ст.): автореф. дис. канд. мистецтвознавства: 26.00.01 – теорія та історія культури; Київський національний університет культури і мистецтв. Київ, 2011. 19 с.
2. Кара-Васильєва Т. Українська сорочка: Альбом. Київ: Томіріс, 1994. 32 с.
3. Колесникова А. В. Особливість семантики української вишивки. Легка промисловість. 2016. № 1. С. 32–35.
4. Косміна О. Регіональна символіка традиційного вбрання українців (до проблеми класифікації). Етнічна історія народів Європи. 2007. Вип. 23. С. 18–23.
5. Нікішенко Ю. І. Символіка рослинних орнаментів української вишивки на одязі початку XX ст. Наукові записки. Теорія та історія культури. – НУ «Києво-Могилянська академія», 2001. Т. 19. С. 30–35.
6. Олійник М. Український одяг у системі міської культури Києва (друга половина XIX – початок XXI століття): монографія / (гол. ред. Г. Скрипник); НАН України, ІМФЕ. Київ, 2017. 312 с.
7. Традиційні жіночі сорочки Волині та Західного Полісся кінця XIX–XX століть: зб. Волин. краєзн. музею: каталог / упор.: Л. А. Мірошніченко-Гусак, Т. О. Хомова. Луцьк: Волин. старожитності, 2013. 87 с., іл. (Серія «Колекції Волинського краєзнавчого музею»; вип. 5).

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 30.10.2018

Шнуренко Т. В. Символика и колористические особенности традиционных женских сорочек Полесья.

А Аналізується специфіка жіночих сорочок Полесья. Відзначаються значительні масштаби даного регіону, що впливає на множинність модифікацій української одягу, розповсюдженій в ньому. Загальними ознаками, які можна виділити в жіночих сорочках Полесья, є специфіка крою, кольорова палітра і символика. Визначено, що при оформленні сорочок використовуються геометричні орнаменти, які мають більш давнє походження. Подібне значення мають ромби, хрестообразні і зіркообразні мотиви. Більш сучасне походження мають растительні мотиви, серед яких виділяються образи калини, дуба, винограда, хмеля. Колористика жіночих сорочок Полеського регіону переважно пов'язана з використанням червоної вишивки на білому фоні.

Ключевые слова: жіноча рубашка; Полесьє; колористика; символика; орнамент

Shurenko Tatyana. Symbolics and Coloristic Features of Traditional Women's Shirts of Polissya.

С The paper analyzes the specifics of women's shirts of Polissya. Ukrainian Polissya covers the following areas: Volyn, Rivne, Zhytomyr, Kyiv, Chernihiv, Sumy. There are significant scales of this region, which affects the multiplicity of modifications of Ukrainian clothing. Common signs that can be identified in the women's shirts of Polissya are the specifics of the cut, color palette and symbolism. The composition of the shirt is a well-designed and logical constructive-decorative system of interconnection of the embroidery planes, a combination of lace stitches and free parts of a white background, which emphasizes the decorative nature of the embroidery. In shirts are mainly decorated sleeves, split and collar.

In Chernihiv Polissya women's shirt was often worn without a collar and had a round neckline. Embroidery was very abundantly located on the sleeves. Geometric patterns with the interspersed flower elements could be used. Actually, the location of certain colored elements on the shirt played the role of peculiar amulets, which were supposed to give strength, the ability to extract it from nature, from fertile land. It is determined that the decoration of shirts is used geometric designs that have more ancient origin. Rombs, cruciform and starforms have an ancient origin. Floristic motives have a more modern origin, among which there are images of viburnum, oak, grape. The color scheme of women's shirts of the Polissya region is mainly associated with the use of red embroidery on a white background.

Symbolism of color played a significant role. The predominance of the red color itself on a white background in Polissya shirts has a wide range of possible interpretations. Due to the fact that the red color can have both positive and negative semantics, the appeal to it was not accidental. Red color is considered to be the most emotionally rich one. It was associated with blood, war, wounds, death, love, excitement, desire, speed, danger, fire. Red attracts attention. Red symbolizes joy, beauty, love and fullness of life on women's shirts.

Key words: women's shirt; Polissya; coloristics; symbolism; ornament



Відомості про авторів

- Байбакова Інеса Макарівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов Інституту гуманітарних та соціальних наук Національного університету «Львівська політехніка»
- Білик Надія Іванівна**, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогічної майстерності та інклюзивної освіти Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського
- Водолазська Тетяна Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри менеджменту освіти Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського
- Вороніна Галина Леонідівна**, кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри виховання й розвитку особистості КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти»
- Гандзюра Людмила Олександрівна**, старший викладач кафедри іноземних мов Державного університету телекомунікацій, м. Київ
- Гриньова Марина Вікторівна**, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, декан природничого факультету Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка
- Дмитренко Олена Володимирівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземної філології та перекладу, викладач німецької мови Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка
- Драпалюк Галина Степанівна**, старший викладач кафедри іноземних мов Інституту гуманітарних та соціальних наук Національного університету «Львівська політехніка»
- Зелюк Віталій Володимирович**, кандидат педагогічних наук, доцент, ректор Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського
- Зінченко Інна Юрївна**, магістрантка гуманітарного факультету Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка
- Іванова Олена Вікторівна**, аспірантка кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
- Калініченко Тетяна Миколаївна**, аспірантка кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
- Копилець Євгеній Вікторович**, кандидат педагогічних наук, керівник гуртків Полтавського обласного центру туризму і краєзнавства учнівської молоді
- Куліш Наталія Миколаївна**, старший викладач кафедри внутрішньої медицини, фізичної реабілітації та спортивної медицини ВДНЗ України «Буковинський державний медичний університет»
- Лузан Олександр Володимирович**, концертмейстер кафедри музичного мистецтва Київського національного університету культури і мистецтв
- Лук'янова Лариса Борисівна**, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, заслужений діяч науки і техніки України, директор Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України
- Марченко Віталій Віталійович**, провідний концертмейстер кафедри музичного мистецтва Київського національного університету культури і мистецтв
- Мельник Надія Адамівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філософії, економіки та менеджменту освіти, проректор з науково-методичної роботи Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти
- Мизрова Алла Миколаївна**, викладач Циклової комісії іноземної мови Київського коледжу комп'ютерних технологій та економіки НАУ
- Миронець Дмитро Костянтинівич**, викладач Циклової комісії іноземної мови Київського коледжу комп'ютерних технологій та економіки НАУ
- Назаренко Вадим Сергійович**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії і методики викладання навчальних дисциплін КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»
- Назаренко Людмила Миколаївна**, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри менеджменту організації Херсонського інституту Міжрегіональної академії управління персоналом
- Решетілова Наталія Борисівна**, кандидат медичних наук, доцент кафедри анатомії людини імені М. Г. Туркевича ВДНЗ України «Буковинський державний медичний університет»
- Роговська Єлизавета Владиславівна**, викладач кафедри мистецьких дисциплін і методик навчання Житомирського державного університету імені Івана Франка
- Самоліук Вадим Михайлович**, концертмейстер кафедри музичного мистецтва Київського національного університету культури і мистецтв
- Сілаєва Ірина Євгенівна**, кандидат технічних наук, старший науковий співробітник, доцент, завідувач кафедри методики професійного навчання та соціально-гуманітарних дисциплін Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України
- Скопцова Олена Михайлівна**, кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри музичного мистецтва Київського національного університету культури і мистецтв
- Слухенська Руслана Василівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри внутрішньої медицини, фізичної реабілітації та спортивної медицини ВДНЗ України «Буковинський державний медичний університет»
- Снопко Ольга Леонідівна**, старший викладач кафедри народно-хорового мистецтва Київського національного університету культури і мистецтв, заслужена артистка України
- Франц Малгожата**, кандидат гуманітарних наук, викладач відділу педагогіки Старополської вищої школи у Варшаві (Республіка Польща)
- Цюряк Ірина Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мистецьких дисциплін і методик навчання Житомирського державного університету імені Івана Франка
- Чижикова Ольга Вікторівна**, викладач кафедри іноземних та ділової української мов Криворізького економічного інституту ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана»
- Шкіренко Олена Віталіївна**, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри методики мов та літератури Інституту післядипломної педагогічної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка
- Шнуренко Тетяна Валентинівна**, старший викладач кафедри народнопісенного та хорового мистецтва Київського національного університету культури і мистецтв