

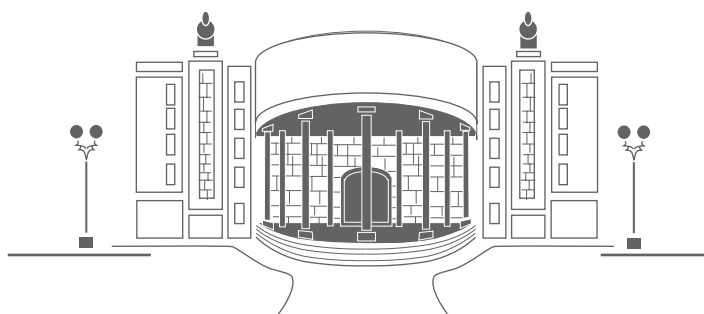
Київський університет імені Бориса Грінченка

ISSN 2311–2409

Педагогічна освіта:

теорія і практика

Психологія
Педагогіка



*Збірник
наукових праць*

№ 30

Київ • 2018

Засновник:

Київський університет імені Бориса Грінченка
Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
КВ № 19961-9761 ПР від 28.05.2013 р. (перереєстрація)

Видається з грудня 2001 р.

Виходить двічі на рік

Збірник наукових праць «Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка» включено ВАК України до переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук з педагогіки (Наказ МОН України «Про затвердження рішень Атестаційної колегії Міністерства щодо діяльності спеціалізованих вчених рад від 30 червня 2015 року» № 747 від 13.07.2015 р. Додаток 17) та психології (Бюлетень ВАК України № 7, 2010 р.)

Рекомендовано до друку Вченою радою Київського університету імені Бориса Грінченка
(протокол №11 від 21.12.2018 р.)

Редакційна колегія:

Огнев'юк В.О., ректор Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор філософських наук, професор, академік НАПН України (*головний редактор*); *Хоружа Л.Л.*, завідувач кафедри теорії та історії педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор педагогічних наук, професор (*заступник головного редактора*); *Безпалько О.В.*, директор Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор педагогічних наук, професор (Україна, м. Київ); *Беленька Г.В.*, заступник директора Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор педагогічних наук, професор (Україна, м. Київ); *Желанова В.В.*, професор кафедри теорії та історії педагогіки Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор педагогічних наук, доцент (Україна, м. Київ); *Олексюк О.М.*, завідувач кафедри теорії і методики музичного мистецтва Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор педагогічних наук, професор (Україна, м. Київ); *Козир М.В.*, доцент кафедри теорії та історії педагогіки Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, кандидат педагогічних наук, доцент (*відповідальний секретар*) (Україна, м. Київ); *Лозова О.М.*, завідувач кафедри практичної психології Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор психологічних наук, професор (Україна, м. Київ); *Міляєва В.Р.*, завідувач НДЛ культури і лідерства Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор психологічних наук, доцент (Україна, м. Київ); *Сергеєнкова О.П.*, завідувач кафедри загальної, вікової та педагогічної психології Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор психологічних наук, професор (Україна, м. Київ); *Кевішас І.*, професор кафедри музики Вільнюського едукативного університету, доктор педагогічних наук, професор (Литва, м. Вільнюс); *Суходольська-Кулешиова Л.В.*, головний спеціаліст Відділення філософії освіти і теоретичної педагогіки Російської академії освіти, доктор педагогічних наук, професор (Росія, м. Москва); *Огородська-Мазур Є.*, заступник декана Факультету етнології та наук про освіту Сілезького університету в Катовіце, доктор хабілітований, професор (Польща, м. Катовіце); *Хольц К.*, професор спеціальної педагогіки та психології Гейдельберзького університету освіти, доктор наук, почесний професор Київського університету імені Бориса Грінченка (Німеччина, м. Берлін); *Касачова Б.*, професор кафедри початкової та дошкільної освіти Педагогічного факультету Університету Матея Бела (Словацька Республіка, м. Банська Бистриця).

Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка : зб. наук. пр. / редкол.: Огнев'юк В.О., Хоружа Л.Л., Безпалько О.В., Беленька Г.В. [та ін.] ; Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. — К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. — 2018. — № 30. — 100 с.
ISSN 2311–2409

УДК 37.01

ЗМІСТ

РОЗДІЛ I

ЄВРОПЕЙСЬКІ НАУКОВІ СТУДІЇ 4

Milan Chmura

International grant cooperation as a tool
for the development of professional
competencies of university teachers 4

Josef Malach, Tatiana Havlásková

The study of university programs
in the Czech Republic focused on education 9

Bronislava Kasáčová, Daniela Guffová

Opinions of Slovak academic staff
and students on the professional
competences of academic teachers 18

Тадеуш Ланіан

Роль школи у вихованні серед молоді
культури вільного часу 25

РОЗДІЛ II

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ 32

Мієр Т.І.

Полістратегіальні тенденції становлення
й розвитку засадничих положень феномену
«неперервна освіта» 32

Козак Л.В.

Педагогічний моніторинг як технологія
управління якістю дошкільної освіти 40

Нагорна Г.О.

Дослідницька діяльність як фактор формування
музичного мислення особистості 46

Братко М.В.

Громадські (комм'юніті) коледжі
як складова системи вищої освіти США 53

РОЗДІЛ III

ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ 61

Стеблецький А.Л.

Взаємодія суб'єктів освітнього процесу —
запорука якості освіти 61

Козир М.В., Павлюк О.А.

Формування мотивації старшокласників
до вивчення математики у процесі
застосування ІКТ 66

Давидова С.В.

Творча проектна діяльність
у професійній підготовці майбутніх учителів
образотворчого мистецтва 74

Костенко Д.В.

Міжкультурна комунікація у сучасному світі 80

РОЗДІЛ IV

ПСИХОЛОГІЯ І СОЦІОЛОГІЯ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ НАУКИ 86

Сулятицький І.В., Кравець Я.Г.

Соціопсихологічні засади роботи
з афазією як типовим порушенням мовлення
після інсульту 86

Співак Я.О.

Особливості професійної підготовки
соціальних працівників із соціального захисту
прав молоді в країнах Європи 94

ЄВРОПЕЙСЬКІ НАУКОВІ СТУДІЇ

УДК 378.014:327.3

Milan Chmura

ORCID iD 0000-0002-5767-698X

INTERNATIONAL GRANT COOPERATION AS A TOOL FOR THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF UNIVERSITY TEACHERS

The education and development of university teachers have its justification and its importance is significant not only in the Czech Republic but also abroad. This study provides an analysis of further professional education of university teachers in the Czech Republic and in selected European countries. Subsequently, it presents an international project with participants from the Czech Republic, Ukraine, Slovakia and Poland, which, ultimately, plays a role in the improvement of the quality of higher education.

Key words: didactics, professional competence, quality of higher education, university teacher.

© Milan Chmura, 2018

Introduction and the aim of the paper

Since the beginning of the 1990s, the university education in the Czech Republic has undergone relatively substantial changes; universities became self-governing and independent of the state to a large extent and university teachers can enjoy academic freedom. At the core, there is a university teacher who performs a range of highly qualified activities, namely a scientific, research, development, artistic and other creative activity. This profession traditionally occupies a highly prestigious position in the rankings of professions. According to sociological research, the academic profession has ranked second or third not only in the Czech Republic but also abroad for many years. At present, based on the changes in the paradigm of education and scientific work in higher education, we witness a pressure on a constant improvement of quality and professional standard of academic activities in accordance with the newest and modern trends in teaching, which brings new and new demands on university teachers. It is especially the improvement of their scientific erudition, production of scientific knowledge and development of pedagogical competencies.

1. Pedagogical preparation of university teachers in the Czech Republic

In the Czech context, during the past 20 years, we could observe two phenomena which are strongly

interconnected. Firstly, it was the democratisation in education and secondly, the mass character of university education. This meant an increase in the number of universities, especially private and regional ones, and an increase in the number of students in auditoriums. These changes and development trends lead to the re-assessment and shift in strategies in higher education (Slavík, 2012).

The demanding character of the profession of a university teacher is manifested in many aspects. The most demanding task is to coordinate the teaching process and scientific activity. Sajdak (2013) generally approaches these two tasks as teacher's roles and he also emphasizes a third role — managerial. The professional public, (Průcha, 2013) (Turek, 2001), distinguishes the following pedagogical competencies of a university teacher: specialist-subject (knowledge of the teaching content), scientific (qualification to do scientific research in their field), psychodidactic (creating favourable conditions for teaching/learning), communication, diagnostic, planning and organisational, advisory and self-reflective. While a teacher gains specialist-subject competencies through the completion of a Master's degree programme and scientific competencies through doctoral studies, the other above-mentioned competencies are generally gained through experience. Sajdak (2013) considers teacher's

didactic competence to be necessary since it includes preparation, implementation and also evaluation of the educational process.

Even though an essential part of the academic profession is a high degree of self-reliance and independence related to academic freedom and autonomy of higher education institutions, university teachers should systematically participate in pedagogical education during their professional career. The research carried out by CISOVSKÁ and TOLLINGEROVÁ (2002) shows that pedagogical competencies are often undervalued by academics. Even though the majority of Czech academics have a positive attitude to their profession and view it as their life mission, they do not feel the need to prepare pedagogically and they see the basis of their profession in their field of expertise. However, in this case, it is not enough to know one's field but to be able to communicate one's knowledge to students. The research also shows that academics from a faculty of education consider themselves to be rather teachers than researchers since they mostly studied at a faculty of education themselves and worked as teachers for many years.

The development of academics' pedagogical competencies is directly related to their long-life learning. University teachers who are interested in building their career have to keep pace with the best in their field, participate in conferences, seminars, professional meetings, depending on the opportunities of the university they participate in grant activities and publish results of their research in specialised literature.

It is also necessary to realise that the given issue concerns a relatively large group of people professionally involved in tertiary education. In 1989, the number of university teachers in the Czech Republic was 11,644 and in 2007, it increased to 18,026 academics (teachers working full-time + 1,500 teachers at higher vocational schools, which did not exist before 1989) (PRUDKÝ, PABIAN & ŠIMA, 2010).

In 2014, the number of academics reached its maximum; in fact there were 18,384 academics. At that time, there was one academic per 17 students. The situation with students changed and there was one academic per 16 students in 2016 (RŮŽIČKA, 2018).

The Czech academic community distinguishes professors, docents, teaching assistants and assistants. The habilitation process is viewed as a certain milestone in the career of a university teacher and is connected with a higher security of employment and higher prestige among the academic community. Before 1989 as well as today, the ratio of academics before habilitation

and after habilitation is 2:1. The Czech academic environment is characterised by higher age when achieving the title of docent or professor. As for docent, the average age is 48, and for professor, it is 53 years (PRUDKÝ, PABIAN & ŠIMA, 2010).

In the 1980s, there were two expert institutions in former Czechoslovakia: the Institute for the Development of Universities based in Prague and an institute of the same name based in Bratislava. Both institutes focused on the pedagogical education of university teachers, including the formation of a field of study called University Pedagogy. It also dealt with university policy, scientific policy, university management, economics of education at universities and processing information from the field of university education. Nowadays, these former institutions were substituted by the Centre for Higher Education Studies in Prague, which, among other things, deals with the concept and strategy for the development of tertiary education and the evaluation of quality in systems of tertiary education in the Czech Republic.

At the beginning of the 1990s, there was an intensive development in theories and practices related to the quality assurance in higher education. From all theoretical definitions, there are three which are applied most often for the purposes of higher education: accreditation, evaluation and audit. Accreditation is used as a way to assure the quality of a university and its result is issuing or non-issuing an authorisation to do this activity. The evaluation of quality can be defined as an assessment of quality or value of a certain subject (programme, faculty, teacher) (KOHOUTEK, 2008).

The Amendment No. 137/2016 Coll. changes the Higher Education Act No. 111/1998 Coll. and brings a fundamental change to the system of accreditations. The right to issue accreditations fall within the authority of a completely new body — the National Accreditation Bureau, which replaced the accreditation committee on 1 September, 2016. At the head of this bureau, there is a chair and vice-chairs and together with 15 board members cannot hold either paid or unpaid function at any university. Thus, their impartiality when issuing accreditation decisions is ensured ("Zákon o vysokých školách", 2018).

In 1990, the system of preparation within university pedagogy ceased to exist. Until then, the system of professional education was codified by Order No. 8/1983 as obligatory for all university teachers and it included two levels of pedagogical education: Level 1 — basic study of university pedagogy (for young teachers with less than 5 years of experience at university), Level 2 — specialised study of university pedagogy (educational duty

for all teachers with less than 10 years of experience at university). The basic study contained general topics from university pedagogy related to the education at university, student personalities, profession of a university teacher, forms of teaching, methodical innovations, self-reflection etc., always taking into consideration the psychological aspects. The specialised study focused on teaching individual fields of study/study groups and it provided a basis for the formation of university specialised didactics in experimental verification. The system ceased to exist with Act No. 172/1990 Coll. about higher education, also together with 14 university institutions which implemented the pedagogical-psychological training of their academic staff (Vašutová, 2005).

At present, the pedagogical preparation of university teachers is carried out within their Master's or doctoral studies or within further education. Courses are implemented by a range of educational organisations¹, for instance, we can mention one preparatory course called 'Pedagogical Preparation for Beginning University Teachers and doctoral students at the University of Economics' taught by the Department of Economic Teaching Methodology at the University of Economics in Prague. The course is aimed at doctoral students and beginning teachers at universities and participants receive a certificate at the end of the course². The course consists of three modules:

1. University pedagogy and didactics (1 day);
2. Complex individual work of a university teacher (1 day);
3. Microteaching (2 days).

2. Pedagogical preparation of university teachers in selected countries

In connection with the issue of further professional education of academics in the Czech Republic in the field of professional competencies, an analysis of approaches to academics' development was carried out in selected European countries — England, Austria, Germany, Spain, Poland, Portugal, Netherlands and Slovakia. The main information source was the web portal Eurydice ("Eurydice", 2018). The analysis investigated how the development of professional competencies of university teachers is implemented in each country.

Based on the analysis, it can be stated that there is a law on higher education in the majority of above-mentioned countries. This law defines the position of university teachers and their further development.

In some countries, this issue is provided for other acts (for example, Portugal — Estatuto da Carreira Docente Universitaria, Netherlands — Agreements on Teachers' Professional Development are set out in the 2013–2020 Teachers Agenda, Austria — collective agreement). These legal provisions lay down an obligation for universities to support a further professional development of their employees. It is also necessary to take into consideration university directives by which university teachers are constrained. University directives determine a specific form of professional development of an academic (for instance, in Austria, France, Poland). A system programme of further education for the pedagogical development of university teachers is lacking in many countries. University teachers usually draw on their Master's or doctoral studies where they may have had a pedagogical preparation. Courses teaching pedagogical skills are either offered by a university itself as a support service for academics (Spain, Poland, Germany) or there is a choice of similar courses provided by public and private institutions, such as education organisations, foundations and associations. It is up to academics whether they use this opportunity. Some courses organised by universities can be paid (Poland). In countries such as Germany, Austria, Czech Republic and others, there are national institutions which deal with the development of university teachers' competencies.

If we focused on the question whether the ways how to prepare academics are in accordance with established trends in higher education, we would observe that a big emphasis is still placed on teachers' didactic and subject competence. The more and more extensive preparation for the use of a digital teaching/learning environment, especially social networking sites, media and online courses, does not stand on the sidelines either.

3. International research — One way how to improve quality at universities

Trends in current higher education show a significant interest in evaluating the quality of education at universities, where an integral part is the evaluation of professional competencies of university teachers. Looking for ways for best practices can be also achieved through international cooperation. The Faculty of Education at the University of Ostrava is implementing a grant project called 'High School Teacher Competence

¹ ICV MU Brno — free course for beginning academics and doctoral students. More information here:

<http://icv.mendelu.cz/26516n-zaklady-vysokoskolske-pedagogiky>, TU in Liberec — four-semester part-time study.

More information here: <https://www.cdv.tul.cz/wp-content/uploads/2015/09/Kurz-vysoko%C5%A1kolsk%C3%A9-pedagogiky.pdf>

² Course content available here: <http://kdep.vse.cz/wp-content/uploads/2014/05/program-kurzu1.pdf>

in Change', ID No. 21720008, within the Visegrad Fund between 2017 and 2018. The research is in cooperation with universities from Ukraine (Ukrainian Academy of Acmeology — BGKU), Slovakia (Matej Bel University) and Poland (University of Silesia in Katowice). The subject of this research was academics and students' opinions on the importance of university teachers' professional competencies.

The research problem lies in the identification of preferences for professional competencies among academics and students in individual countries. The aim of this project is to get to know current opinions from both groups participating in education at universities in the countries involved. The method of an interview survey was used; respondents were answering 37 items with a range of four numbers. Figure 1 meant 'completely agree' and figure 4 — 'completely disagree'. The questionnaire was a result of project partners' cooperation, which means that 14 defined competencies and three profiles (dimensions) created from them are not based on a theoretically presented list or model but they were defined for this research aim. Three profiles with the following competencies were created. Profile 1 (professional-pedagogical) includes innovative, professionally self-improving, digital, communication-interactive and managerial competence. Profile 2 (social-personal) includes socio-cultural competence, professional and personal responsibility, leadership and civic competence. Profile 3 academic (scientific) includes the competence of research, inter-

national cooperation, scientific public relations, methodological competence and academic integrity.

Questionnaires for students and academics were sent and administered electronically. The research sample consisted of 992 members of academic communities from four universities, of whom 326 were academics and 666 were students. In the Czech Republic, we received answers from 73 academics and 150 students, in Slovakia (always the same order) 65 and 83 answers, in Poland 63 and 164 answers and in Ukraine 125 and 269 answers. The research pointed out that academics from researched universities value the social-personal profile the most. On the other hand, the lowest importance was ascribed to the academic-scientific profile, and within this profile, the lowest value was given to the competence of scientific public relations.

The research results are discussed within the international project team and they will be presented at the international conference 'High School Teacher Competence in Change' in Kiev on 29–30 November 2018.

Conclusion

The evaluation of quality of higher education has been a trend at universities for a long time and the interest in this area is still increasing. The professional public view the evaluation of higher education by students and academics as an important factor in the overall evaluation of a university. Evaluation data are then used by executives from individual educational institutions.

REFERENCES

1. CISOVSKÁ, H., & TOLLINGEROVÁ, D. (2002). Povolání vysokoškolského učitele v národním a mezinárodním srovnání. In H. Lukášová (ed.), H. Lukášová (ed.), *Profesionalizace vzdělávání učitelů a vychovatelů: [sborník Výzkumného záměru organizace] registrační číslo VZO: msm174500001* (pp. 410–424). Ostrava: Ostravská univerzita.
2. Eurydice [Online]. (2018). *Eurydice*. European Union: European Union. <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Countries>
3. Kohoutek, J. (2008). Teoretické přístupy k zajišťování kvality vysokého školství. In A. Chvátalová (ed.), J. Kohoutek (ed.) & H. Šebková (ed.), A. Chvátalová (ed.), J. Kohoutek (ed.) & H. Šebková (ed.), *Zajišťování kvality v českém vysokém školství* (první pp. 8-27). Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk ve spolupráci s Centrem pro studium vysokého školství a Univerzitou Jana Evangelisty Purkyně.
4. Prudký, L., Pabian, P., & Šima, K. (2010). *České vysoké školství: na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989–2009*. Praha: Grada.
5. Průcha, J. (2013). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
6. Růžička, V. (2018). Náklady a mzdy na českých veřejných vysokých školách. https://vedavyzkum.cz/images/2_pdf/mzdy_na_VVS_pro_portal_VaV_20180328.pdf
7. Sajdak, A. (2013). *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich: teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*. Kraków: Impuls.
8. Slavík, M. (2012). *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada.
9. Turek, I. (2001). *Vzdělávání učitelov pre 21. storočie*. Bratislava: MC.
10. Vašutová, J. (2005). Pedagogické vzdělávání vysokoškolských učitelů jako aktuální potřeba [Online]. *Aula*, 13(3), 73–78. <http://www.csvs.cz/aula/clanky/26-2005-3-pedagogicke-vzdelavani.pdf>

11. Zákon o vysokých školách [Online]. (2018). In *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*. Česká republika: MŠMT.
<http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/legislativa>

Мілан Хмура

МІЖНАРОДНЕ ГРАНТОВЕ СПІВРОБІТНИЦТВО ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ УЧИТЕЛІВ УНІВЕРСИТЕТУ

Освіта та розвиток викладачів університету є цілком виправдані й мають велике значення не тільки в Чеській Республіці, але й за кордоном. У статті проаналізовано роль подальшої професійної освіти викладачів університетів Чеської Республіки та окремих європейських країн. Надалі проведене дослідження лягло в основу міжнародного проекту, у якому взяли участь представники таких країн, як Чеська Республіка, Україна, Словаччина та Польща, що в кінцевому підсумку має відіграти певну роль у поліпшенні якості вищої освіти.

Ключові слова: дидактика, професійна компетентність, якість вищої освіти, викладач університету.

Мілан Хмура

МЕЖДУНАРОДНОЕ ГРАНТОВОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЕЙ УНИВЕРСИТЕТА

Образование и развитие преподавателей университета вполне оправдано и имеет большое значение не только в Чешской Республике, но и за рубежом. В статье проанализирована роль дальнейшего профессионального образования преподавателей университетов Чешской Республики и некоторых европейских стран. Проведенное исследование стало основой международного проекта, в котором приняли участие представители таких стран, как Чешская Республика, Украина, Словакия, Польша и который в конечном итоге должен сыграть определенную роль в улучшении качества высшего образования.

Ключевые слова: дидактика, профессиональная компетенция, качество высшего образования, преподаватель университета.

Стаття надійшла до редакції 18.11.2018.

Прийнято до друку 21.11.2018.

Josef Malach

ORCID iD 0000-0002-3960-486X

Tatiana Havlásková

ORCID iD 0000-0001-6721-6517

THE STUDY OF UNIVERSITY PROGRAMS IN THE CZECH REPUBLIC FOCUSED ON EDUCATION

The paper presents an overview of study fields at universities in the Czech Republic, which are aimed at achieving the qualifications required for the performance of educational professions, respectively educational roles. The fundamental differentiation criterion is their main focus on one of the aspects of complex education, specifically education and upbringing. Professions of an educator, special and social pedagogue or a leisure time teacher are considered to be the professions predominantly focused on education. University education for the previously stated occupational subgroups implemented so far is built on study programs that have been created by teams of academic staff and accredited by the Accreditation Commission. They are usually based on the erudition and personal experience of their authors and assessors and without any professional standards. The amendment to the University Education Act has fundamentally changed both the procedures for the accreditation of study programs and the functioning of the newly established accreditation institution — the National Accreditation Office. The study introduces the legal standards applicable to accreditation procedures as well as the fundamental changes in functioning of universities due to these rules. Apart from that, the curriculum design includes current education and training practices with a number of national (both positive and negative) characteristics and oddities identified on the basis of the (inter)national research, analysis, monitoring or good practice. Today's educational reality is the result of the involvement of stakeholders who reflect it critically in terms of their expectations and needs. They provide feedback to universities necessary for the innovations of graduate profiles, the aims and content of their studies and the future educators' teaching and learning processes. With regard to the implementation of the national digital education strategy, the possibilities of universities to respond to its objectives by preparing new subjects for teacher education are mentioned.

Keywords: education, national qualification framework, teacher's profession, accreditation, standards for education, pre-graduate education, further education of pedagogical staff, ICT competences of teachers.

© Josef Malach, Tatiana Prextová Havlásková, 2018

Introduction

University studying oriented to achieving the qualifications required for practicing various educational professions has entered the phase of greater regulation by the decision-making authorities, both in terms of its professional profiling and the processes leading to accreditation for its implementation at universities. According to new rules, it is, under certain conditions, possible to transfer particular hitherto centralized competences to universities. However, pedagogical professions, represented mainly by the teaching ones, are not particularly attractive and sought-after jobs especially for the reason of remuneration. This fact puts higher

demands on universities in the process of enlisting new applicants and in the actual implementation of educational programs.

Educational professions in the National Qualifications Frameworks of Tertiary Education

Based on the outputs of the Q-RAM/Qualification Frameworks for Tertiary Education solved in 2009–2013, the Czech Republic adopted in 2016 a Regulation¹ laying down the definition of individual areas of education containing a) the basic topical areas characteristic and determinant for the given area of education; b) a list of specific study programs under a given

¹ GOVERNMENT REGULATION No. 275/2016 Coll. of 24 August 2016 on on Higher Education Areas.

area of education; c) the framework profile of graduates in the field of education, setting out the main objectives of education, including the expertise, skills and other competencies and characteristic professions, particularly the relevant regulated ones. A total of 37 university education areas are attached to the Regulation. Two areas are important for us: Non-teaching pedagogy (area 19) and Teaching (area 30).

The Area of TEACHING

A. Fundamental topical areas:

- a) Pedagogy;
- b) Pedagogical Psychology;
- c) General Methodology;
- d) Specific Methodology (methodology of the particular study programme);
- e) the Theory and Practice of Teaching Profession;
- f) Course of Study (particular domain linked to the certification) including the safety and health preservation at work within particular study programmes;
- g) Special Pedagogy;
- h) Inclusive Methodology.

B. List of the specific study programmes:

- a) Pre-school teaching;
- b) Elementary Education Teaching;
- c) Secondary School Teaching.

C. The framework profile of a graduate

- a) According to the study program, the graduates prove the adequate amount and range of detailed knowledge in:
 - 1) pedagogy, special pedagogy, evaluation, intervention and pedagogical psychology;
 - 2) The field of expertise;
 - 3) specific methodology and the theory of teaching and learning;
 - 4) school legislation;
 - 5) understanding the ethical dimension of working with people.
- b) Regarding the study programme the graduates are adequately familiar with the abilities to:
 - 1) plan, implement, monitor and evaluate the process of education considering student individuality in connection with the educational and social context;
 - 2) choose suitable methods of evaluation of the process of education and the learning outcome including self-evaluation;

3) create positive psychosocial learning environment;

4) communicate with the students' legal guardians in an appropriate way.

c) With regard to the type of study program the graduate can assert themselves, e.g.:

1) In academic environment and other institutions linked to research and development;

2) at schools or other educational organizations.

D. Typical relevant professions:

- 1) pre-school teacher;
- 2) primary school teacher;
- 3) elementary education teacher;
- 4) secondary school teacher;
- 5) teacher assistant;
- 6) specific art-subject teacher at the elementary and secondary school of arts or a conservatory;
- 7) higher vocational school teacher;
- 8) pedagogue specialist.

These areas of education have been respected by universities within the process of institutional accreditation², which has been achieved by six universities in the Czech Republic, including the University of Ostrava.

Act on Pedagogical Staff

This legal standard³ provides mainly the prerequisites for practicing the activities of the teaching staff and their further education. According to this Act a pedagogical worker is the one who provides direct educational and upbringing activity, direct special pedagogical or direct pedagogical-psychological activity via direct action on the educated, whom she/he performs education to on the basis of the Education Act.

Direct pedagogical activity is provided by:

- a) a teacher;
- b) a tutor in the institution of the teachers' further education;
- c) an educator;
- d) pedagogue specialist;
- e) psychologist;
- f) leisure time activities teacher;
- g) teacher assistant;
- h) a trainer;
- i) prevention methodologist at the Educational and Psychological Counselling Institution;
- j) school management.

A pedagogical worker may be the one fulfilling the following preconditions:

² Institutional accreditation is an entirely new element in the area of Czech University education. The National Accreditation Authority for Higher Education grants it at the request of University institutions for a specific area of education following demanding procedures, provided that the university has a functioning quality assurance system for education. It then allows the college itself to approve new accreditation programs in the field of education

³ Act No. 563/2004 Coll., on pedagogical Staff, as amended

- a) is fully capable of legal acts
- b) disposes professional qualifications for direct pedagogical activity
- c) is impeccable
- d) is healthy
- e) has proved the knowledge of the Czech language unless stated otherwise

It is determined by the law how the pedagogical worker obtains the required professional qualifications. Within individual professional sections there always exist more possibilities how to gain the qualifications. For example, stage 1 elementary education teachers (1st—5th grade in the CR) usually gain their qualifications by graduating from the accredited master university study program in the field of pedagogical science focused on:

- a) the preparation of primary school teachers (5 year unstructured study);
- b) pedagogy study programme, pre-school teaching, pedagogy or leisure time pedagogy supported by a university lifelong education program focused on the preparation of the primary school teachers;
- c) university study programs for future basic and secondary school teachers supplemented by a university lifelong education program focuses on primary school teachers preparation.

Stage 1 elementary education teachers reach their qualifications via university education in accredited Master study program:

- a) in the field of pedagogical science focused on elementary school teacher training in general subjects;
- b) in the field of pedagogical science focused on elementary and secondary school teacher training in general subjects;
- c) in the field of pedagogical science focused on secondary school teacher training in general subjects;
- d) a study program relevant to the subject taught and the:

1. University bachelor's degree gained in a study program focused on teacher training in elementary or secondary school general subjects or

2. A university provided lifelong study program focused on elementary or secondary school teacher training.

- e) in the field of pedagogical science focused on special pedagogy for teachers supplemented by a university provided lifelong study

- programme oriented on basic and secondary school teacher training,
- f) by other means.

Framework requirements for the study programs

In 2017 the Framework requirements for study programs whose graduates get the qualifications to practice the regulated pedagogical occupations⁴ were released by the Ministry of Education. This document specifies university study programs requirements. Meeting the target requirements of the document is a precondition for the particular study program graduates to be ready to practice regulated pedagogical jobs. The aim of the framework requirements is to set balance among the fundamental components of the professional training of the appointed categories of the pedagogical workers. The bottom margins of these components determine the lowermost level; the upper limit is just recommended and thus is possible to be exceeded especially in the case when the university would like to emphasize a particular component of the training (usually via obligatorily optional or optional subjects).

University internal accreditation standards

Czech universities accepted internal standards for the study program and study plan⁵ creation on the basis of University Education Act, qualification frameworks for tertiary education, act on educational workers, framework requirements for study programs and other standards. This regulation assigns the recommended amount of credits for the individual fundamental components of the teacher training pursued by both the Ministry of Education (MEYS) and University of Ostrava which has the right to determine the number of credits for the individual components of the training within recommended range. An example can be the distribution of credits within the study of tutorship. (See *Table 1*). The component of pedagogy and psychology within the teacher training program at University of Ostrava comprises 62 credits during the bachelor's and master's degree which makes it 20 % of all the teacher training education. Adding the practical training (15 credits) the ratio increases to 29 %.

⁴ Reference number. MSMT-21271/2017-5

⁵ University of Ostrava — in the form of the Rector's Decision No. 18/2017 Rules for the Study Planning of the Degree Programs of the University of Ostrava, ref.: OU-80869 / 90-2017

Table 1

THE RATE OF CREDITS WITHIN THE STAGE 2 ELEMENTARY EDUCATION
TEACHER TRAINING ORIENTED STUDY PROGRAMS

Component	BA study	MA study	University of Ostrava in total		Ministry of Education	University of Ostrava in total (in %)		Ministry of education (in %)
			62	72		21	24	
Study subjects concerning pedagogy and psychology	30	32	62	72	60-75	21	24	20-25
Other subjects (especially the internationalisation subjects)	10	x	10			3		
Course of study methodology subjects	x	34	34		30-45	11		10-15
Course of study subjects 1	65	12	77		75-90	26		25-30
Course of study subjects 2	65	12	77		75-90	26		25-30
Reflected practical training	5	20	25		24-30	8		8-10
Theses subjects	5	10	15		15-30	5		5-10
Total	180	120	300		300	100		100

The subjects comprised into the study programme are assessed on the basis of their study load (1 credit = 25 to 30 hours of student's study activity) by 3 to 5 credits.

Newly accredited study programme for Stage 2 elementary education teachers includes subjects listed in *Table 2* and *Table 3* as the part of the pedagogical and psychological component of the study.

Table 2

SUBJECTS OF THE PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL COMPONENT OF THE STUDY
OF STAGE 2 ELEMENTARY EDUCATION TEACHERS (IMPLEMENTED IN THE BACHELOR'S DEGREE)

Subject name	Way of assessment	Number of credits	Recommended year/semester
Compulsory subjects			
IT in education	Credit test	3	1/ WS = Winter semester
General pedagogy	Exam	4	1/SS = Summer semester
General and developmental psychology	Exam	4	2/WS
The basics in special pedagogy	Exam	3	2/WS
Diploma thesis seminar 1	Credit test	2	2/SS
Social pedagogy	Exam	4	2/SS
Social psychology	Exam	4	2/SS
Pedagogical diagnostics	Exam	4	3/WS
Pedagogical profession	Credit test	3	3/WS
Diploma thesis seminar 2	Credit test	3	3/WS
Reflected assistant study	Credit test	5	3/SS
Obligatorily optional subjects	Students have to choose subject to cover 6 credits		
Drama education	Credit test	3	1/SS
Pedagogical communication	Credit test	4	1/SS

Table 2

Subject name	Way of assessment	Number of credits	Recommended year/semester
Pedagogical communication	Credit test	4	1/SS
Alternative schools	Credit test	3	2/WS
Family psychology	Credit test	3	2/WS
Empirical research in the bachelor's thesis	Credit test	3	2/SS
Lifelong education	Credit test	3	3/WS
Personality-social development	Credit test	3	3/WS
Specific study problems	Credit test	3	3/WS
Pedagogical counselling	Credit test	3	3/SS

Table 3

SUBJECTS OF THE PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL COMPONENT
OF THE STUDY OF STAGE 2 ELEMENTARY EDUCATION TEACHERS
(IMPLEMENTED IN THE FOLLOW-UP MASTER'S DEGREE)

Subject name	Way of assessment	Number of credits	Recommended year/ semester
Compulsory subjects			
General didactics	exam	5	1/WS
Pedagogical psychology	exam	4	1/WS
Curriculum	Credit test	4	1/SS
Diploma thesis seminar 1	Credit test	5	2/WS
Patopsychology basics in children and youngsters	exam	3	1/SS
Inclusive special pedagogy	exam	3	2/WS
Class and school management	Credit test	4	2/WS
Diploma thesis seminar 2	Credit test	5	2/WS
Challenging situations at school	Credit test	3	2/SS
Obligatorily optional subjects			
The history of pedagogy and schooling	Credit test	3	1/WS
ICT enhanced education	Credit test	3	1/WS
Teacher beginner	Credit test	3	1/WS
Empirical research in the diploma thesis	Credit test	3	1/SS
Teaching strategies	Credit test	4	1/SS
Teacher and pedagogically demanding situations	Credit test	3	1/SS
Philosophy of teaching	Credit test	4	2/WS
Special pedagogical counselling	Credit test	3	2/WS
Health psychology	Credit test	3	2/SS
Education in the world	Credit test	3	2/SS
Education of the gifted	Credit test	3	2/SS

International documents on teaching professions

The Czech Republic, as a part of the European community and OECD, plays part in the strategic documents preparation dealing with teaching professions on one hand, but on the other one its profession reality is monitored from the point of view of the level of qualification, working conditions or social status. Good and up to date overview regarding teacher training in the Czech Republic can be obtained for example from the Eurydice database, which is run by the European community⁶, from Educational and Training Monitor — Country analysis⁷ or the OECD documents (e.g., Shewbridge et al, 2016).

A number of indicators point to a relatively difficult situation for teachers on many fronts. This includes low prestige, demographic challenges, low salaries, insufficient continuing professional development (CPD) and weaknesses in education governance. The proportion of school teachers younger than 40 is especially low and the share of women among lower secondary education teachers is one of the largest among OECD countries (OECD, 2017). The Czech Republic is among the EU members with the highest and fastest-growing proportion of teachers aged 50 or over in ISCED 3 and 4. At the same time, the numbers of children entering primary education are rising. A number of students opt for initial teacher education as a second choice rather than a first choice, raising questions about their motivation. Teachers' salaries have historically been low, both internationally and compared to those of people with similar qualifications. The career structure is flat: teachers cannot move to higher career levels (European Commission, 2018a and European Commission/EACEA/Eurydice, 2018). Salary increases over the past decade have somewhat improved the situation but as these have often also gone to all public employees, the relative attractiveness of teacher salaries has not always improved. (European Commission, 2018b).

Pre-gradual preparation of teaching profession

Pre-gradual teacher training is provided by Czech universities within faculties of education, natural science and philosophical faculties (and some others), (Altogether 37 faculties). The study is, in accordance with the Bologna declaration, structured into the bachelor degree (3 years) and follow-up master degree (2 years). The bachelor degree study is usually titled as a course study oriented towards education

(a student can apply for a study aimed at mathematics and civics) in education, the master degree study is then addressed for example as the study of stage 2 of elementary education teaching with the specialization to mathematics and civics.

At the final stage of both the study degrees students take three final exams: each subject area and pedagogy with psychology. Furthermore they defend their final paper (final bachelor or diploma paper) which should be relevant towards their future teaching profession. E.g., it should reflect either pedagogical-psychological issues or subject area methodology issues. Some universities offer accredited doctorate study (aspiring for the PhD degree) targeted at further research of the issues in education or the subject area. The Faculty of Education at University of Ostrava offers, for example, the PhD study in Music theory and education, IT in education or Czech language and literature methodology.

The study of Stage 1 of elementary education teaching is an exception within the structured studies as it is non-structured five-year study. Such teachers provide education of all curricular elementary education subjects.

Teachers are fully qualified for their occupation only after achieving the master's degree.

The Area of NON-TEACHING PEDAGOGY

A. Elementary topics:

- a) Pedagogy;
- b) Andragogy;
- c) Social Pedagogy;
- d) Special Pedagogy.

B. The list of characteristic study programmes:

- a) Pedagogy;
- b) Upbringing;
- c) Special Pedagogy;
- d) Andragogy;
- e) Leisure Time Pedagogy;
- f) Social Pedagogy;
- g) Speech Therapy.

C. General Graduate's profile

a) According to the study programme, the graduates prove the adequate amount and range of detailed knowledge in:

1. The area of pedagogy and related studies (psychology and sociology mainly) — terms, conceptions, theories and methodological approaches;
2. Knowledge of methodological and conceptual approaches towards cognition and

⁶ https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education-20_cs

⁷ <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/volume-2-2018-education-and-training-monitor-country-analysis.pdf> for CR see pages 60-69.

pedagogical influence on processes and phenomena of the pedagogical reality;

3. Knowledge of cognition methods and pedagogical and pedagogical-psychological diagnostics of personality;

4. Knowledge of terms, conceptions, theories and methodological approaches in the field of special pedagogical diagnostics and methods of individuals with congenital or acquired sensory disorders of speech and communication of the entire age range;

5. Knowledge of communication strategies and approaches, including education and communication procedures in individuals with special educational needs;

6. Knowledge of the historical and contemporary wider contexts of specific pedagogical subjects as well as pedagogy as a whole.

b) With regard to the type of study program, graduates are able to find the appropriate scale and level of detail of the following:

1) to design, guide and systematically evaluate the realization of methods of pedagogically adequate solution of pedagogical problems and situations with regard to the specific nature and needs of solving these problems and situations;

2) to apply basic diagnostic and communication strategies and approaches, including educational, counselling and communication algorithms in individuals with special educational needs;

3) to apply special pedagogical, diagnostic, therapeutic and compensation strategies and approaches including educational, counselling and communication practices in individuals with sensory disorders, speech and communication disorders from an early age throughout the age range;

4) to use knowledge of other disciplines in versatile pedagogical activities.

c) Considering the type of study program, the graduate can apply for a job, for example:

1) In the academic sphere and in other institutions dealing with science, research, development and innovation;

2) In institutions involved in education, training, counselling and social welfare, as well as in health care;

3) In corporate education, HR and non-profit organizations.

D. Relevant characteristic professions:

1) a pedagogical worker — school manager, teacher in the training facility for further education of the pedagogical staff;

2) an educator;

3) a leisure time teacher;

4) a special pedagogue, teacher assistant;

5) a specialist — speech therapist;

6) a specialist — eye therapist.

University education in the fields of study of NON-TEACHING PEDAGOGY is also regulated by the Ministry of Education (MEYS) through the previously mentioned General requirements for study programs.

University of Ostrava provides the study programs of (from the above stated) Pedagogy, Special Pedagogy, Social Pedagogy and Andragogy. They are also structured into Bachelor and follow-up Master degrees. At the end of the study at both levels students take two or three state final exams according to the curriculum and defend the final paper (Bachelor or Diploma).

Digital Technology in Teachers' Preparation

Published by the Czech Ministry of Education, Youth and Sports in 2014, the document titled Digital Education Strategy Until 2020 was created in response to the development of digital technology and its incorporation into all areas of human life. Quoting directly from the document, digital education is such education, which reacts to the changes in society related to the development of digital technology and its use in different areas of human activity. It includes both the education that effectively uses digital technology in instruction and the education that aims to develop pupils' digital literacy and thus make them more competitive on the labor market. The aim of the strategy is to create conditions and processes which would make digital education possible (MEYS Czech Republic, 2014).

With regard to the aforementioned strategy, a teacher needs to be able to:

- use ICT tools in the context of education;
- find and apply a solution to a problem related to the use of ICT tools;
- work with modern digital and multimedia tools and technology;
- create educational content in different forms using ICT tools;
- use ICT in a safe and responsible manner in different contexts and for different purposes;
- use ICT to collect, analyze, critically evaluate and further use information;
- accept new ideas and critically evaluate them with regard to the rapid development of technology and its impact on an individual and society.

As part of a long-term plan to realize digital education, the following measures need to be taken to:

- provide non-discriminatory access to digital study materials;
- provide conditions for the development of pupils' digital literacy and computational thinking;
- provide conditions for the development of teachers' digital literacy and computational thinking;

- develop digital infrastructure;
- support innovative approaches, monitoring, evaluation and the sharing of results.
- design a system which would help the schools integrate digital technology into instruction and the school's life.

The following educational activities organized at the Pedagogical Faculty of the University Ostrava can be used as an example of gradual realization of the strategy: conferences, workshops, clubs, participation in projects, modification of teaching-related study programs or introducing new courses.

Students in both bachelor and master's study programs can choose from courses aimed at school information systems, digital and mobile technology, or at the development of algorithmic and computational thinking.

Informatics for kindergarten

The aim of this course is to introduce options for including digital tools in preschool education. Students learn how to incorporate such tools into instruction in an appropriate manner and how to effectively use those tools to develop children's literacy, mathematical concepts, problem-solving skills and algorithmic thinking.

Information technology in education

The aim of this course is to teach students how ICT technology could be used in education. Students learn basic categories of ICT tools, different types of educational programs, applications and web tools or how the Internet could be used for educational purposes.

ICT-based instruction

The aim of this course is to help teachers develop their digital literacy and computational thinking.

Technology for teachers

The aim of the course is to introduce different types of technology and electronic tools suitable for the preschool environment. Students master the Office software and become familiar with Google's web-based applications, learning how to incorporate them into the education process. They learn how to incorporate digital technology into the kindergarten environment and how to use it safely.

Digital literacy and digital education

This course deals with integration of digital technology into education based on tested models aimed at learning goals, infrastructure and teachers. Moreover, this course also introduces the terms digital literacy and students' ICT competencies as defined by the Framework Educational Program

for particular levels of education. Students focus on computer-based instruction, integration of digital technology into education and evaluation of computer-based instruction. Last but not least, they also learn basic information about school infrastructure and computer systems, respectively.

Interactive whiteboard

In this course students — as they are developing their competencies — learn how to use an interactive whiteboard in an appropriate manner (using appropriate teaching and organizational methods), mastering both the technological and didactic aspects of it.

Different digital applications should be introduced to children as early as kindergarten. Children will need the acquired knowledge and skills in basic education and its digital technology-based instruction where emphasis is put on the development of pupils' digital competencies. Children should learn not only how to operate information and communication technology, but also to search for and process information, analyze resources, work in a creative manner, present their ideas, think logically and solve problems.

The European Fund Project "Undergraduate education" aims to improve the training of future teachers, especially in the area of practical teaching experience and inclusive education. In terms of digital education, the project aims to promote the use of digital technologies in preparing, implementing and evaluating the progress and outcomes of education. More detailed information on the use of ICT in education in the Czech Republic includes the European Scholnet (2018) report.

Conclusion

The study could only provide basic information on the ongoing reform of university education, particularly in the field of accreditation of study areas via institutional accreditations. At the same time, it presents the influence of the regulator (MEYS) on the creation of study programs, which must be respected by the National Accreditation Office when granting the approval of institutional and program accreditation. References to international, national, and university standards will allow those interested in deeper insight into the issue get more detailed information about their content and impact on education for the performance of educational professions. At the same time, the authors offer their help and support in this action.

REFERENCES

1. European Commission. (2018a). *Country Report Czech Republic 2018*. <https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/2018-european-semester-country-report-czech-republic-en.pdf>

2. European Commission. (2018b). *Education and Training Monitor, 2018. Country analysis. Czech Republic*, pp. 60–69.
https://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/document-library/education-and-training-monitor-country-analysis-volume-2-2018_en
3. European Commission/Eurydice. (2018). Czech Republic — Ongoing Reforms and Policy Developments.
https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/ongoing-reforms-and-policy-developments-17_en
4. European Schoolnet. (2018). *Czech Republic Country Report on ICT in Education*.
http://www.eun.org/documents/411753/839549/Country_report_Czech_Republic_2018.pdf/d2663940-6454-466f-8539-344a33097900
5. OECD. (2017). *Education at a Glance 2017, OECD indicators*.
https://read.oecdilibrary.org/education/education-at-a-glance-2017_eag-2017-en#page1
6. Shewbridge, C., Herczyński, J., Radinger, T., Sonnemann, J. (2016). *OECD Reviews of School resources. Czech Republic*. OECD Publishing, Paris.
http://www.oecd.org/education/school/OECD%20Reviews%20of%20School%20Resources_Czech%20Republic_Summary.pdf
7. MEYS Czech Republic. (2014). *Digital Education Strategy until 2020*.
<http://www.msmt.cz/file/34429/>

Йозеф Малах, Тетяна Хавласкова

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ УНІВЕРСИТЕТУ В ЧЕСЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ

У статті здійснено огляд галузей навчання у закладах вищої освіти Чеської Республіки, спрямованих на досягнення відповідного рівня кваліфікації, необхідного для реалізації освітніх професій, а отже, й освітніх функцій. Основним критерієм диференціації є акцент на одному з аспектів комплексної освіти, зокрема освіти та виховання. Педагог, спеціальний і соціальний педагог або вчитель дозвілля — це ті професії, які переважно орієнтовані на освіту. Університетська освіта для раніше визначених професійних підгруп, що впроваджувалися до цього часу, заснована на навчальних програмах, розроблених командами академічних працівників і акредитованих Акредитаційною комісією. Вони зазвичай базуються на ерудиції та особистому досвіді їх авторів, оцінювачів і не містять професійних стандартів. Поправка до закону про університетську освіту докорінно змінила як процедури акредитації навчальних програм, так і функціонування новоствореної інституції акредитації — Національної агенції з акредитації. Дослідження запроваджує правові стандарти, що застосовуються до процедур акредитації, та фундаментальні зміни у функціонуванні університетів, зумовлені цими правилами.

Ключові слова: освіта, національна кваліфікаційна база, професія педагога, акредитація, стандарти освіти, довшівська освіта, подальша освіта педагогічних кадрів, ІКТ-компетенції викладачів.

Йозеф Малах, Татьяна Хавласкова

ИССЛЕДОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСИТЕТСКИХ ПРОГРАММ В ЧЕШСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ

В статье сделан обзор отраслей образования в высших учебных заведениях Чешской Республики, направленных на достижение соответствующего уровня квалификации, необходимого для реализации образовательных профессий, а следовательно, и образовательных функций. Основным критерием дифференциации является акцент на одном из аспектов комплексного образования, в частности образования и воспитания. Педагог, специальный и социальный педагог или учитель досуга — это те профессии, которые в основном ориентированы на образование. Университетское образование для ранее определенных профессиональных подгрупп, которые до этого внедрялись, основано на учебных программах, созданных командами академических работников и аккредитованных Аккредитационной комиссией. Они обычно базируются на эрудиции и личном опыте их авторов, оценщиков и не содержат профессиональных стандартов. Поправка к закону об университетском образовании коренным образом изменила как процедуры аккредитации учебных программ, так и функционирование созданного института аккредитации — Национального агентства по аккредитации. Исследование вводит правовые стандарты, применяемые к процедурам аккредитации, и фундаментальные изменения в функционировании университетов, обусловленные этими правилами.

Ключевые слова: образование, национальная квалификационная структура, профессия учителя, аккредитация, стандарты образования, дошкольное образование, дальнейшее образование педагогических кадров, ИКТ-компетенции учителей.

Стаття надійшла до редакції 20.11.2018.

Прийнято до друку 23.11.2018.

Bronislava Kasáčová

Daniela Guffová

OPINIONS OF SLOVAK ACADEMIC STAFF AND STUDENTS ON THE PROFESSIONAL COMPETENCES OF ACADEMIC TEACHERS

The paper is a result of comparative study conducted over the period 2017–2018 within the International Visegrad Fund project No. 21720008. Four countries are included in the project, namely Ukraine, Poland, Czech Republic and Slovak Republic. The opinions of university teachers and students on the competences of academic teachers are investigated and compared within the study. The specifics of Slovak view and legislation of professional competences are presented in the paper. Moreover, the analysis of data obtained in Slovak universities based on comparison of teachers' and students' opinions on academic teachers' competences are described.

Key words: *academic teachers, competence, comparative study, professional competence, professional research.*

© Bronislava Kasáčová, Daniela Guffová, 2018

Introduction

Since the beginning of 21st century, the topic of professional competences has resonated in particular scientific disciplines as well as in Slovak legislation. The long-term process within the European Union leads to equalization of qualification frameworks that are anchored in European qualification framework. Also in Slovakia, the transformation process of professional requirements has started in various professions in accordance with the requisites of the European Union. This was done to unify professional standards in line with the Slovak accession to the European Union on May 1st, 2004. However, the processes of legislation changes had been in progress also during the transition period. Following the example of the research within Visegrad Fund project No. 21720008 we can see that it is important to have corresponding qualification frameworks within different countries which is for example equivalent in Slovak and Czech Republic. Analogous equivalents are used in Poland as there were bilateral agreements of ministries of Slovak, resp. Czech Republic and Poland on acceptance of university qualifications. However, it is slightly more complicated to compare this criteria considering the qualification with Ukraine.

A formulation of professional competence profiles as binding standards denoting the condition of entry and pursuit of professions was the basic change in professional requirements in Slovakia. In the same time, the legislative support for the teaching profession was aimed at the continual lifelong development as a demand for maintaining the professional condition. Two main attitudes: 1. academic-research and 2. legislative-executive

were applied to formulation of professional standards in international contexts. The academic-research approach was represented by professional research (professiography) and its comparison with the current requirements regarding the needs of practice and science development. The legislative-executive attitude followed the European qualifications framework (EQF) and adopted the statutory regulations. It is worth mentioning that in the research approach was not applied in some professions. This led to interference between the declared requirements and reality (professional status, number of experts meeting the requirements, professional expertise, balance between the reality and the declared requirements). Thus it has to be stated that the national traditions and specifics has to be respected within the process of international unification of legislative and professional requirements on professional competences.

A good example of standardization in Slovakia is the preparation of Act on pedagogical employees No. 317/2009 Coll. which was built on a rigorous profессиographic research (Kasáčová, 2011) in coordination with the preparation of law and related legislation (including transitional provisions) as well as on public discussion. The act includes the professional competence standard for all teaching positions except for academic teachers. These are legislatively bound by the Act on universities No. 131/2002 Coll. from February 21st, 2002 that is supplemented by other laws.

Nowadays, there is a strong debate about the modification of the Act as it has several disadvantages. One of them is that it includes only brief formulation of rights and duties of academic teachers.

Apart from that, the modern view of professional competences completely absents. However, these disadvantages are caused by the time when the Act on pedagogical employees No. 131/2002 Coll. was released, in which the requirements for professional competences were not discussed.

The recent effort to apply a *competence based approach* is in charge of every university. However, in the context of growing competition universities consider the quality of academic teacher in all dimensions to be of the highest importance. Because of the decreasing student population, high competition has risen among the universities. In countries with comparable population (Slovenia, Finland, Netherlands, Belgium) there are 5–10 universities. However, there are 20 public schools, 3 state schools and 12 private schools of higher education in Slovakia and 14 134 academic teachers at Slovak universities¹. This fact led to the need to investigate the academic teacher competences.

Blašková et al (2014) published theoretical and empirical investigations of academic teacher competences based on international basis. These were originally formulated according to the project DEQUA (Development of culture quality at the University of Žilina based on European standards of higher education) in ten categories (Blašková et al, 2014, p. 459):

1. Moral and ethical competence.
2. Role model competence.
3. Technical (expert) competence.
4. Mature personality competence.
5. Scientific competence.
6. Critical thinking competence.
7. Acclaimed author's competence.
8. Communication competence.
9. Excellent teaching competence.
10. Motivation competence.

The authors assessed the views on these competences at larger sample of students (439 males

and 247 females), collecting both positive and negative characteristics. They created a competence model consisting of 8 categories in which they identified both polarities of performance that can be observed and consecutively revalidated by behavioural indicators (Blašková et al, 2014, pp. 463–464). It is regrettable that this model is only theoretically applied and the ministry prefers evaluation based solely on outputs and performance.

Therefore we decided to participate in research within Visegrad Fund project and in the international team (Ukraine, Czech Republic, Slovak Republic, Poland) investigate and compare the opinions of academic teachers and students on the importance of competences of academic teachers. These opinions were monitored in 2018 using e-questionnaires for students and teachers. In this text we present research findings from a national perspective.

A description of the national analysis

The objective of the research was to find out opinions of respondents on competences of academic teachers. The research data in the Slovak cohort of the research sample was collected in the period of January — February 2018.

The participants of the survey were asked to fill in the electronic version of a questionnaire in which we respected the English version of the common Ukraine-Czech-Polish-Slovak version of research tool. The respondents indicated their opinions on importance of particular competences on 4-point scale. However, in order to satisfy the assumptions of χ^2 test of independence, the answers claiming *More no than Yes* and *No* were united in one category *No*.

The Slovak part of research sample consisted of 67 academic teachers and 82 students. Distributions of teacher respondents by gender, qualification, age and length of teaching experience are presented in *Table 1*.

Table 1

IDENTIFICATION OF THE TEACHER PARTICIPANTS

Participants [Number — % of all] 67–100 %			
Male –26,9 %		Female –73,1 %	
PhD 38–56,7 %	Associate professor 14–20,9 %	Professor –22,4 %	
Practice < 10 years 17–25,4 %	11 years < Practice < 20 years 21–31,3 %	Years < Practice –43,3 %	
25–40 years 24–35,8 %	41–55 years 21–31,3 %	56–70 years 22–32,9 %	more than 71 years 0–0 %

¹ <https://www.portalvs.sk/regzam/stats/?date=2018-06-30> (31.6.2018)

Distributions of student respondents by gender and year of study are presented in *Table 2*.

Results and analysis of national finds in Slovakia

A chi-square test of independence was conducted between position and opinion on academic teacher's competences within three profiles: professional-pedagogical, social-personal and academic. There was no statistically significant association between position and opinion on academic teacher's competences within:

1) professional-pedagogical profile, $\chi^2(2) = 0,040$, $p = 0,980$. The association was small (Cramer's $V = 0,016$).

2) social-personal profile, $\chi^2(2) = 0,369$, $p = 0,831$. The association was small (Cramer's $V = 0,050$).

3) academic profile, $\chi^2(2) = 0,415$, $p = 0,813$. The association was small (Cramer's $V = 0,053$).

Furthermore, Mann-Whitney U test was run to determine if there were differences in opinions about a university teacher's competences between teachers and students in all three profiles. Although no statistically significant difference was found between opinions of teachers and students in any of the profiles in general, there were statistically significant differences in several items. The comparisons of the answers provided by Slovak academic teachers and university students concerning their opinion on academic teacher

competences revealed significant differences in the following items:

- *Professional-pedagogical profile:*

1) the use of fundamental knowledge and permanent updates of the content ($Z = -2,023$; $p = 0,043$);

2) the satisfaction with professional results ($Z = -2,326$; $p = 0,020$);

3) the ability to work with information in global network based on critical analysis ($Z = -2,664$; $p = 0,008$).

- *Social-personal profile:*

4) the ability to keep to the rules of professional ethics with all subjects of the educational process ($Z = -2,546$; $p = 0,011$);

5) adherence to standards of academic integrity ($Z = -2,708$; $p = 0,007$);

6) the knowledge of one's civil rights and duties and upholding to them ($Z = -2,351$; $p = 0,019$).

- *Academic profile:*

7) presentation of the results of scientific activities to international community ($Z = -4,879$; $p < 0,0005$);

8) the proficiency in modern methodology and methodology of research in the field of higher education ($Z = -2,684$; $p = 0,007$).

Add. 1 Teachers considered the ability to use fundamental knowledge in educational process, the achievement of modern science and constant updates of the content of education courses to be more important than students.

Table 2

IDENTIFICATION OF THE STUDENT PARTICIPANTS

Participants [Number — % of all] 82–100 %					
Male 3–3,7 %			Female 79–96,3 %		
Year 1 4–4,9 %	Year 2 32–39,0 %	Year 3 7–8,5 %	Year 4 36–43,9 %	Year 5 3–3,7 %	Year 6 0–0 %

Table 3

CROSS TABULATION OF POSITION AND OPINION ON ACADEMIC TEACHER COMPETENCES IN THREE PROFILES

Opinion \ Position	Professional-pedagogical		Social-personal		Academic	
	Teacher	Student	Teacher	Student	Teacher	Student
Yes	25	30	35	44	23	25
Rather Yes than No	30	38	27	30	30	41
No	12	14	5	8	14	16

Add. 2 On the other hand, *students considered the satisfaction with the results of professional activity to be more important than teachers*. They think that it is crucial for academic teacher to be satisfied with the results of his/her professional activities. However, more than fifth of teachers do not see satisfaction with the results of their work to be important. Nevertheless, it cannot be misinterpreted in the sense that teachers do not consider the satisfaction with the results of their work as necessary. On the contrary, they realize the reality that the duties are more important than the feeling of satisfaction.

Add. 3 Moreover, teachers think that critical analysis of information from global networks is relevant part of their work. Nonetheless, only *quarter of students think that it is of utmost importance and quarter of students do not see critical analysis as needed in the work of academic teacher*. In this case the research should be complemented by a qualitative analysis of the concept of critical analysis.

Add. 4 *Although teachers strongly consider observance of the ethical principles to be essential, students are not so strongly convinced that it is so important to follow them*. The highest number of teachers claimed that observance to the rules of professional ethics is very important. It is surprising that students do not attribute such high importance to this competence.

Add. 5 *Teachers also considered the adherence to standards of academic integrity to be more important than students*. Three quarters of teachers are convinced that the adherence to academic integrity's standards is essential competence of academic teacher. Also students consider it to be important, but not as strongly as teachers do.

Add. 6 On the other hand, *students considered the knowledge of civil rights and duties and upholding to them basing on valid laws to be more important than teachers*. The highest number of students consider the awareness and application of civil rights to be of utmost importance for academic teacher.

Add. 7 *Students do not recognize the importance of scientific results' presentation to international community as strongly as teachers do*. More than third of them think it is not necessary. Overall, the greatest difference between the views on its importance among students and teachers was shown in this competence.

Add. 8 Apart from that, *more students than teachers think that proficiency in modern methodology and methodology of research in the field of higher education is needed in the work of academic teacher*.

In all the other items no statistically significant differences were found between opinions of teachers and students. These include the use of innovative learning technologies and creation of distance learning courses. Although both teachers and students consider the implementation of innovative technologies to be necessary for academic teacher, neither teachers nor students see creation of distance learning as very important. In the era of e-learning this is quite surprising. Also the correspondence between teachers and students is interesting. We suppose that this is caused by preference of personal contact between teacher and student in our conditions as the University emphasizes it in the quality policy.

Another item in which opinions of teacher and students coincided was the one on the use of various means of communication and interactive coordination or organization of group and collective activities. Both teachers and students recognize the use of various means of communication as important. Students express their conviction more clearly than teachers. However, almost fifth of teachers do not consider interactive coordination or organization of group and collective activities to be essential in the work of academic teacher. We think that more students realize that the ability to work in team is important in their future work as the ability to cooperate is nowadays one of the mostly required skills. Thus students expressed their opinion that academic teachers should implement cooperative learning within the education.

No statistically significant differences were also found between opinions of teachers and students on the use of research based learning, the use of technology to manage students' self-study, the ability to set and achieve the didactic goals according to SMART technology and the ability to use different technologies to monitor educational outcomes. Teachers considered the ability to create an educational environment that contributes to cognitive activity of students and research based learning to be slightly more important than students. However, both teachers and students see research based learning as quite important educational tool. But more teachers consider it to be of utmost importance.

Only third of teachers and students think that the use of technology to manage students' self-study is essential. Moreover, one fifth of teachers and students think that it is not important. Third of teachers are persuaded that the ability to set and achieve the didactic goals according to SMART technology is not necessary. Only quarter of teachers and students are convinced that the use of different

technologies to monitor educational outcomes is definitely important. Similarly, quarter of teachers and students think that it is not important at all.

Furthermore, opinions of teachers and students on perceiving the younger generation as the generation with special values, restraining negative emotions and overcoming bad mood and encouraging tolerance to differences were not statistically significant different. Both students and teachers consider all these competences to be very important for academic teacher. However, more teachers than students are strongly persuaded that the younger generation should be perceived as a generation with special values and needs by academic teacher. On the other hand, students are slightly more convinced that encouraging tolerance to differences is of utmost importance.

The opinions of teachers and students on understanding the social significance and high responsibility of one's professional activities, openness to communication, aspiration to understanding and solving complex situations and coming to a decision and taking responsibility for success and failures in professional work were not statistically significantly different. The opinions of teachers and students are very similar, both groups are convinced that academic teacher should understand the social significance and her/his responsibility. Both teachers and students are persuaded that the openness to communication and complex situations' solving are very crucial for academic teachers. Moreover, almost all teachers think that the responsibility for success and failure is important for their work. However, some students claim that academic teachers do not have to be responsible for their success or failure.

There were no statistically significant differences in opinions of teachers and students on providing leadership support for student youth, demonstrating a high level of general and professional culture, ability to present and stand up for own ideas as well as take part in a dialogue and discussion and giving students real opportunities for developing self-management and supporting youth initiatives. Most of the teachers think that academic teacher should support students and demonstrate a high level of general and professional culture. Almost fifth of students do not consider such leadership to be important. Both teachers and students are convinced that presentation of own ideas and participation in a dialogue is one of the most necessary competences in the profile of academic teacher. Almost all teachers and students consider the self-management's development of students to be the academic teacher's responsibility. However, more students see it as the crucial competence of academic teacher.

Besides that, no statistically significant difference was found between opinions of teachers and students on a high motivation to perform professional tasks. We should be aware of the fact that approximately a quarter of students and teachers do not consider motivation to perform professional tasks to be important for academic teacher.

There were no statistically significant differences of opinions of teachers and students on combination of teaching and scientific activities, organization of student's studying process basing on research and organization of research groups on topical issues of science, participation in national and international projects. Both teachers and students agree that educational and scientific activities of academic teacher should be closely related. On the other hand, more than third of students and teachers do not think that participation in projects and organization of research groups is important for academic teacher. This competence, among all, seems to be the least important from the point of view of teachers and students.

Additionally, opinions of teachers and students on participation in the main forms of internationalization of higher education and publishing the results of scientific research in scientometric publications were not statistically significantly different. One fifth of students and teachers do not consider the ability to be involved in the main forms of higher education's internationalization to be important for academic teacher. Only third of students of teachers and students are persuaded that it is of utmost importance. Moreover, almost one third of teachers and students believe that the ability to publish scientific articles in scientometric publication is very important.

Also no statistically significant differences were found between opinions of teachers and students on expertise in the relevant scientific field, conducting expert examinations, preparing reviews, leading a scientific school and promotion of the results of research using an e-portfolio. Most of the teachers and students consider the expertise of academic teacher to be needed in the work of academic teacher. Almost half of them are convinced that it is of the utmost importance. Almost one third of teachers do not see research results' promotion via e-portfolio as relevant competence for academic teacher. On the other hand, almost third of students and teachers think it is of utmost importance.

Opinions of teachers and students on involvement of students in scientific activities, managing of elective scientific club and development a diagnostic tool

for the analysis of scientific data were not statistically significantly different. More than third of teachers and students are persuaded that involvement of students in scientific activities is not important. On the other hand, approximately one fifth of students and teachers see it as necessary competence. Moreover, more than third of teachers see the development of a diagnostic tool as unimportant. More students than teachers consider this competence to be useful for academic teacher.

Moreover, the in-depth analysis of the data did not show statistically significant differences between the students' respondents regarding their age nor gender in any of the competence profiles in general. Similar results were obtained for teachers' respondents with regard to their qualification, gender, and length of practice or age.

Conclusion

International cooperation and participation in research projects is a stimulating resource for the development of academic workplaces, i. e. of teachers, researchers, students, processes as well as methods and tools at institutional, personal and processual level of tertiary education. The obtained results seem to confirm that the Slovak students and academic teachers see most of the academic teacher competences to be very important. However, it has to be stated that the research carried out within the project of international cooperation has its limitations, as we studied only small number of academic teachers and students.

Also the research tool has some boundaries. One of the methodological limitations of research tool is that the questionnaire did not investigate the real situation but only opinion of respondents

on competences of academic teachers. Another limitation is that the research tool did not deal with professional focus of students and teachers. Moreover, in some statements there were more variables included. Besides that, respondents could not express their neutral opinion. Another momentum that was reflected several times, is the degree of agreement and disagreement with individual items. One respondent wrote: everything is important, but how it is possible that academic teacher is so ideal? This resulted in avoidance of negative side of scale by both teachers and students and production of high amount of positive answers.

The issue of academic teachers and researchers' competences is inseparable from the whole system of evaluation and quality policy of higher education institutions. It is not just a narrow view on academic teachers and requirements which current trends accent. Quality of a teacher cannot be isolated factor as it influences the quality of students, university environment, remuneration system and motivation to work and continuous self-development. It is closely related to the formulation of graduates' profiles of particular study programs and the design of study programs. This follows from the fact that specific study programs require specific types and qualities of academic teachers as theoretical study programs have different characteristics than practically oriented study programs. Naturally, that leads to different requirements on competence profile of academic teacher.

Finally, it is necessary to state that if we want to investigate and compare the professional competences of academic teachers, also the standard positions of academic teachers should be equivalent and comparable.

REFERENCES

1. Arnon, S., Reichel, N. (2007). Who is the Ideal Teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(5), 441–464.
2. Babiaková, S. (2014). Miesto evalvácie v kontinuálnom vzdelávaní učiteľov. [Place of Evaluation in Continuous Teacher Education.] In: Malach, J. et. Chmura, M. Diagnostika a evalvace dospělých. Ostrava: PdF OU v Ostravě, 9–28. ISBN 978-80-7564-654-6.
3. Blašková, M., Blaško, R., Kucharčíková, A. (2014). Competences and Competence Model of University Teachers. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 159, pp. 457–467. Elsevier Ltd. 2014 1877-0428
4. Blašková, M., Blaško, R., Jankalová, A., Jankal, M. (2014). Key Personality Competences of University Teacher: comparison of requirements defined by teachers and/versus defined by students. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 114, pp. 466–475. Elsevier Ltd. 2014 1877-0428
5. Duță, N., Pănișoară, P., Pănișoară, I.O. (2014). The Profile of the Teaching Profession — Empirical Reflections on the Development of the Competences of University Teachers. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 140, pp. 390–395. Elsevier Ltd. 2014 1877-0428
6. Fischer, A. W., Schratz, M. (1997). *Vedení a rozvoj školy*. [Leadership and Development of School] Brno : Paido, 171 s.
7. Gibbs, G., Coffey, M. (2000). Training to Teach in Higher Education: a research agenda. *Teacher Development*, 4:1, 31–44, DOI: 10.1080/13664530000200103

8. Guerriero, S. (ed.) (2017). *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. Paris: OECD Publishing.
9. Hanesová, D., Saari, S. (2015). *Research — Education — Evaluation*. Research outputs. Banská Bystrica: PF UMB.
10. Hanesová, D. (2016). *Teachers under the Microscope. A review of research on teachers in post-communist region*. Bloomington: Authorhouse.
11. Kasáčová, B. et al (2011). Pre-primary and Primary Job Analysis. Banská Bystrica: PF UMB.
12. Koslowski III, F. A. (2006). Quality and Assessment in Context: A brief review. *Quality Assurance in Education*, 14(3), 277–288.
13. Seberová, A. (2011). *Využití smíšené metodologie v profesiografickém výzkumu učitelské profese*. [The Use of Mixed Methodology in Profesiographic Research Study of Teacher Profession]. In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. (s. 73–79). Brno: Masarykova univerzita.
14. Sonmark, K. et al (2017). *Understanding Teachers' Pedagogical Knowledge: report on an international pilot study*. OECD Education Working Papers, No. 159, OECD Publishing, Paris.
<http://dx.doi.org/10.1787/433332ebd-en>
15. Tomengová, A. et al (2017). *Pedagogické znalosti a profesionalita učiteľa*. [Pedagogical Knowledge and Teacher Professionality]. Banská Bystrica: Belianum.
16. <https://www.portalvs.sk/regzam/stats/?date=2018-06-30> (31.6.2018)
17. <https://www.umb.sk/o-nas/informacie/o-univerzite/zakladne-principy-cinnosti-umb-a-uznavane-hodnoty.html> (31.7.2018)

Броніслава Касачова, Даніела Гуффова

ДУМКИ СЛОВАКСЬКОГО АКАДЕМІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ ТА СТУДЕНТІВ З ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ АКАДЕМІЧНИХ ВЧИТЕЛІВ

У статті висвітлено результати порівняльного дослідження, проведеного в рамках проекту Міжнародного Вишеградського фонду № 21720008 у період з 2017 по 2018 рік. У проекті взяли участь чотири країни: Україна, Республіка Польща, Чеська Республіка і Словаччина. У рамках дослідження було вивчено думки вчителів і студентів університетів щодо компетенцій викладачів. Висвітлено особливості словацького погляду на компетенції викладачів та законодавство професійних компетенцій. Здійснено аналіз даних, отриманих в словацьких університетах, на основі зіставлення думок вчителів і студентів щодо компетенцій викладачів.

Ключові слова: академічний викладач, компетентність, порівняльне дослідження, професійна компетенція, професіографічні дослідження.

Броніслава Касачова, Даниэла Гуффова

МНЕНИЯ СЛОВАКСКОГО АКАДЕМИЧЕСКОГО ПЕРСОНАЛА И СТУДЕНТОВ ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ КОМПЕТЕНЦИЯМ АКАДЕМИЧЕСКИХ УЧИТЕЛЕЙ

В статье освещены результаты сравнительного исследования, проведенного в рамках проекта Международного Вышеградского фонда № 21720008 в период с 2017 по 2018 год. В проекте приняли участие четыре страны: Украина, Республика Польша, Чешская Республика и Словакия. В рамках исследования были изучены мнения учителей и студентов университетов о компетенции преподавателей. Освещены особенности словацкого взгляда на компетенции преподавателей и законодательство профессиональных компетенций. Проанализированы данные, полученные в словацких университетах, на основе сопоставления мнений учителей и студентов о компетенции преподавателей.

Ключевые слова: академический преподаватель, компетентность, сравнительное исследование, профессиональная компетенция, профессиографические исследования.

Стаття надійшла до редакції 26.11.2018.

Прийнято до друку 29.11.2018.

РОЛЬ ШКОЛИ У ВИХОВАННІ СЕРЕД МОЛОДІ КУЛЬТУРИ ВІЛЬНОГО ЧАСУ

У статті здійснено аналіз ролі школи у вихованні серед молоді культури вільного часу. На основі власного дослідження, проведеного серед учнів початкових шкіл, гімназій та ліцеїв міста Сопот, представлено стан шкільної діяльності на рівні навчальних програм та змісту уроків, орієнтованих на покращення у вказаній групі знань про культуру вільного часу. На основі використаної тематичної літератури та власних спостережень вказано найважливіші завдання в системі початкової та середньої освіти для покращення існуючої ситуації. Поєднання теоретичних знань і даних дослідження дало змогу дійти ґрунтовних висновків про стан вивчення проблеми та запропонувати певні рішення. Стаття є спробою ініціювати подальші паралельні дослідження та порівняльні студії міжрегіонального й міжнародного масштабу.

Ключові слова: виховання, школа, молодь, культура вільного часу.

© Тадеуш Лапіан, 2018

Вступ. Школа — це місце, яке відіграє важливу роль в організації дозвілля учнів. Сьогодні діти та підлітки мають набагато більше вільного часу, ніж декілька років тому. Це пов'язано з реформами польської освіти та суттєвим полегшенням процесу самоосвіти. Ще декілька років тому учень не щодня готувався до уроків за допомогою таких посередників, як Інтернет, копіювальний пристрій або комп'ютер. Змінилися також основи навчальних програм, а з ними і результативні навчальні плани, що нерідко позначається на різних освітніх етапах, зокрема діти менше часу витрачають на самостійне виконання домашніх завдань. Однак школа, крім іншого, має нести відповідальність за організацію дозвілля учнів (Rechnio, 2006).

Актуальність дослідження. Зазначене питання розглядали у своїх працях такі польські дослідники, як Р. Хоміч, А. Гурска, М. Гурскі, Л. Корпович, Б. Рехньо, Т. Рембес, М.-Б. Возьняк, М. Желязкевич та ін., їхні погляди висвітлено в межах нашої статті. Зараз активно розробляються нові навчальні програми, оскільки початкова й середня освіта в Польщі перебуває у фазі глибокої реконструкції (перехід з системи: початкова школа (6 класів) — гімназія (3 класи) — ліцей (3 класи) — на початкову школу (8 класів) — ліцей (4 класи)). Ця тематична проблема є не вирішеною і перебуває на ранній стадії опрацювання.

Мета дослідження полягає у спробі виокремити основні складові, які стимулюють у школярів потребу використовувати елементи культури вільного часу у своєму житті.

Предметом вивчення є власне роль школи як одного з основних компонентів у процесі

виховання серед молодого покоління культури вільного часу, а **об'єктом** — група сопотських (м. Сопот, Республіка Польща) учнів початкових шкіл, гімназій і ліцеїв у контексті прищепленої їм культури дозвіллевої діяльності.

Зазначене вище видається очевидним, але вирішити цю проблему нелегко з кількох причин. По-перше, діти та підлітки не хочуть брати участь у навчальних заходах, запропонованих школою. При цьому вдома вони залюбки сидять годинами перед екраном комп'ютера. Форми проведення вільного часу, які може запропонувати сучасна польська школа, пов'язані, насамперед, з учительським складом, який має спеціальну підготовку, та фінансовими ресурсами. Це, зокрема, шкільна світлиця, кола зацікавлень, предметні кола, організації, що діють на території шкіл, шкільні спортивні клуби, масові заходи, пов'язані з організацією різних святкувань та акцій, тощо (Górski, 2003).

Факт перебування молодої людини в групі однолітків уже сам по собі є виховним елементом, оскільки впливає на відповідну поведінку учня, що стосується співпраці, групової солідарності, дружби. Заходи, організовані школами у вільний від занять час, повинні виконувати свої завдання у сфері формування правильних взаємин, що встановлюються в суспільстві. Вони мають навчати учнів відповідно організовувати власне дозвілля, тобто час між наукою та рекреацією й відпочинком (Toczek-Werner, 2007). Крім того, ці заходи дають змогу розвивати власні інтереси та потребу самореалізації, що важливо для молодої людини.

Велике значення має питання підготовки школи до активного відпочинку учнів у віль-

ний час. Тут у нагоді можуть стати позакласні заняття, а також такі обов'язкові уроки, як, наприклад, фізичне виховання. Під час занять з фізичної культури учні мають навчатися не лише ігор і вправ, а й принципів здорового способу життя, конкуренції та співпраці, які в кінцевому результаті впливають на функціонування особистості в суспільстві. Адже важливо, щоб у молодих людей з'явилося почуття відповідальності за власне здоров'я.

На нашу думку, школа має відігравати значущу роль у вихованні культури вільного часу, роблячи акцент на тих можливостях, які випливають з активного проведення дозвілля. Проте польські навчальні заклади не завжди правильно й ефективно здійснюють цю функцію. Це зумовлено низкою причин, серед яких, зокрема, кількість уроків фізичної культури. І хоч реформи, здійснені в середній освіті останніми роками, збільшили кількість годин, відведених на заняття спортом, проте, розглядаючи основний навчальний план у контексті підготовки до виховання культури вільного часу, цього виявляється недостатньо. Крім того, дуже важливим елементом, що впливає на маргіналізацію освіти в галузі культури дозвілля, є брак фінансування у створенні місць, де школярі могли б цікаво провести час під керівництвом кваліфікованих спеціалістів. Тут спостерігаємо або знищення спортивних споруд у школах, або повну їх відсутність. Крім того, з'ясувалося, що вчителі не завжди добре підготовлені до проведення активного дозвілля. Проте навіть якщо вони готові до цього і включають такий зміст у свої плани, то не завжди чесно реалізують їх, надаючи перевагу іншим заходам.

Частим випадком є також ненадійна реалізація програмних завдань. На уроках з фіз-

культури мало уваги приділяється обговоренню питань, пов'язаних з необхідністю фізичної активності молоді людини та організацією дозвілля. Цей час використовується для конкретних фізичних вправ, звичайно, дуже важливих, але, не підкріплені теоретичними знаннями, вони можуть видатися учням безглуздими і стати прикритим шкільним обов'язком. На цьому етапі виникає питання добровільного вибору форми діяльності у навчальних закладах. Однак під час обов'язкових уроків з фізкультури це неможливо, адже вчитель сам добирає вправи або ігри. Єдине рішення — позакласні заняття, під час яких школярі можуть самі вибирати, чи хочуть вони займатися футболом, баскетболом або флорболом (Chomicz, 2007).

Дослідження, проведені нами в 2011 р. серед учнів сопотських шкіл, засвідчили, що понад 60 % дітей вважає пропозиції своєї школи у сфері організації дозвілля привабливими. Проте можемо спостерігати цікаву тенденцію. Зі зростанням добробуту сім'ї міцніє переконання про недостатність запропонованих пропозицій щодо проведення дозвілля. Водночас, оцінюючи організацію вільного часу, понад 96 % учнів від початкової до середньої школи стверджує, що таких уроків у них не пропонують. Відмінності між рівнями освіти невеликі й коливаються від 0,34 % у ліцеї до 3,5 % у гімназії (табл. 1; рис. 1). Що стосується культури дозвіллевої діяльності, зокрема організації вільного часу, тільки на уроках з фізкультури, біології та, можливо, іноді на виховних годинах зачіпається ця тема. Щодо інших предметів, то тут, у контексті основної навчальної програми, яка дуже часто цілком ігнорує важливий аспект виховання учнів, взагалі немає часу на обговорення цих питань.

Таблиця 1

ОРГАНІЗАЦІЯ УРОКІВ, ПРИСВЯЧЕНИХ ТЕМАТИЦІ КУЛЬТУРИ ВІЛЬНОГО ЧАСУ
З УРАХУВАННЯМ ТИПУ ШКІЛ

Тип навчального закладу	Ні	Так	Разом
Початкова школа (класи 1–6; 7–13 років)	101	3	104
відсоткове відношення у рядку	97,12 %	2,88 %	
Гімназія (класи 1–3; 13–16 років)	469	17	486
відсоткове відношення у рядку	96,50 %	3,50 %	
Ліцей (класи 1–3; 16–19 років)	588	2	590
відсоткове відношення у рядку	99,66 %	0,34 %	
Загалом	1158	22	1180

Джерело: власні дослідження.

Тест χ^2 ; $\chi^2[6] = 36,2$; $p = 0,001$

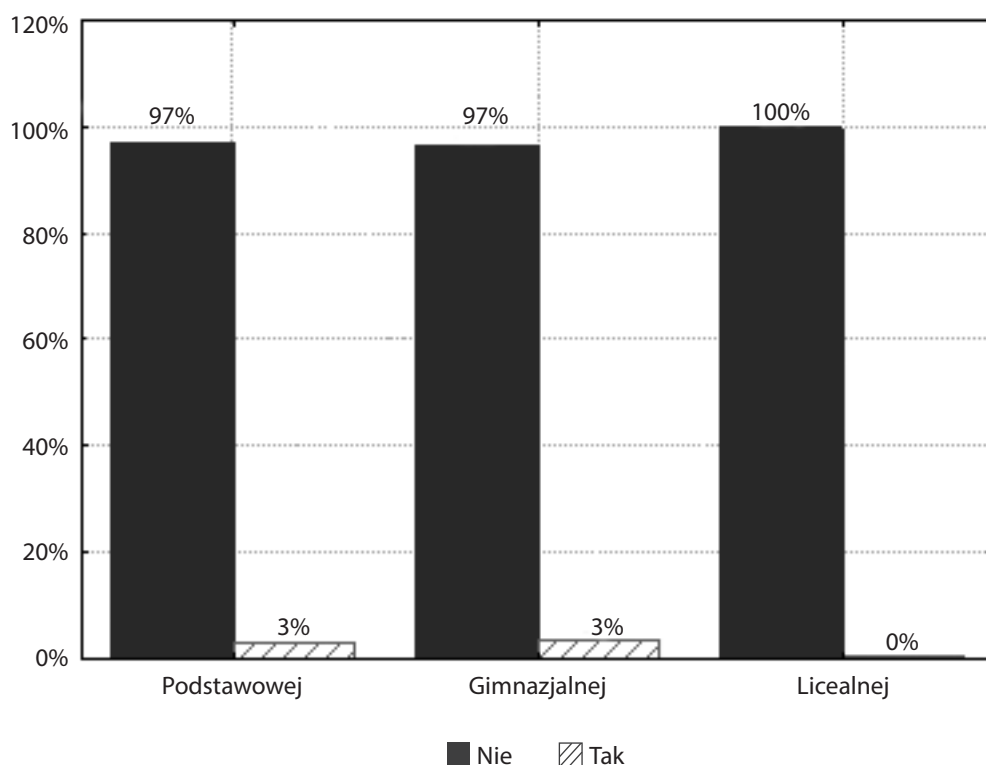


Рис. 1. Організація уроків, присвячених тематиці культури вільного часу з урахуванням типу шкіл

Джерело: власні дослідження.

За даними нашого дослідження, можемо дійти висновку про те, що шкільні пропозиції,

пов'язані з проведенням вільного часу, не є особливо привабливими для учнів (табл. 1; рис. 1).

Таблиця 2

ПРИВАБЛИВІСТЬ ПРОПОЗИЦІЙ ДОДАТКОВИХ ШКІЛЬНИХ ЗАНЯТЬ ДЛЯ УЧНІВ З УРАХУВАННЯМ ТИПУ ШКІЛ

Тип навчального закладу	*Ні	*Радше ні	Радше так	Так	Разом
Початкова школа	14	4	62	24	104
відсоткове відношення у рядку	13,46 %	3,85 %	59,62 %	23,08 %	
Гімназія	105	85	246	50	486
відсоткове відношення у рядку	21,60 %	17,49 %	50,62 %	10,29 %	
Ліцей	122	80	301	87	590
відсоткове відношення у рядку	20,68 %	13,56 %	51,02 %	14,75 %	
Загалом	241	169	609	161	1180

Джерело: власні дослідження.

Тест χ^2 ; $\chi^2[6] = 27,2$; $p < 0,001$

*Точний тест Фішера; $p < 0,001$

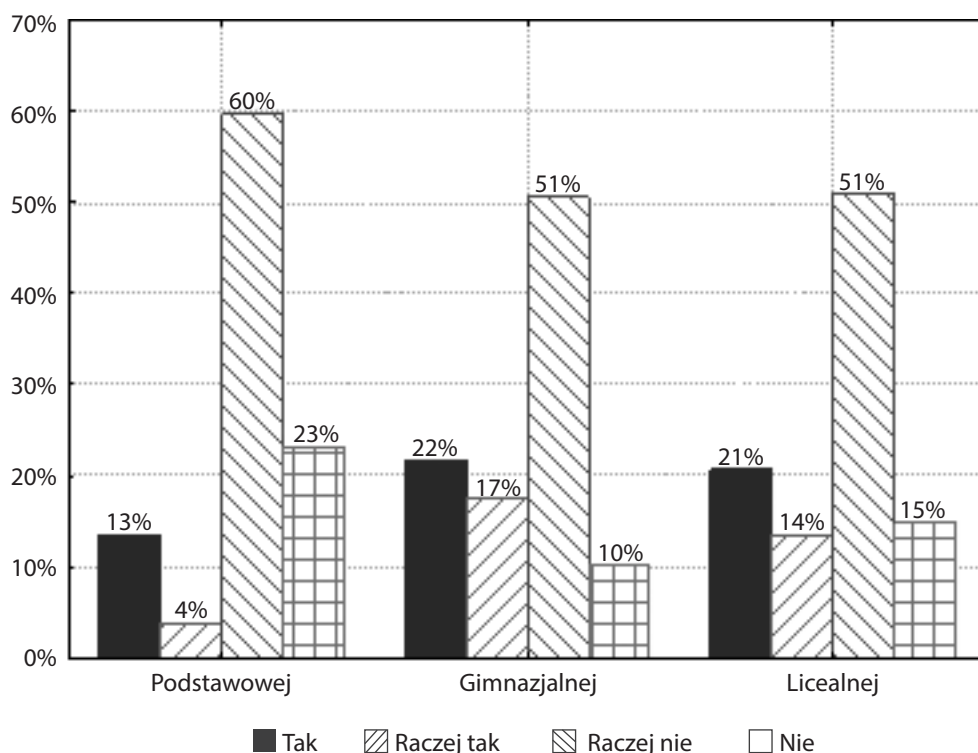


Рис. 2. Привабливість пропозицій додаткових шкільних занять для учнів з урахуванням типу шкіл

Джерело: власні дослідження.

На нашу думку, роль школи у вихованні культури рекреації має враховувати привабливі та цікаві форми рухової активності для учнів, їхні можливості й потреби. Це, своєю чергою, приведе до того, що фізична активність не припиниться із закінченням шкільної освіти, а стане звичкою у дорослому житті. Тому вироблення спортивної звички — найкращий спосіб виховання культури рекреації. Отже, на нашу думку, не можна виправдовувати неспроможність відповідно розв'язати це питання інфраструктурними проблемами або недостатньою кількістю уроків фізичної культури. Адже досить дати школярам звичайну програму, спрямовану на заохочення останніх до фізичної активності, аби зміцнити їхню любов до руху.

Забезпечення урокам фізичного виховання належного рівня здатне посилити інтерес учнів до спорту й відпочинку і таким чином випрацювати в них культуру проведення вільного часу (Rembies, 2002). Це пов'язано з усвідомленням учнями біологічної необхідності руху та факту, що їхнє дозвілля має бути організоване на благо власного здоров'я, слугувати цілісному баченню розвитку молодої людини.

Школа повинна формувати і пропонувати дітям та молоді варіанти проведення дозвілля,

тому необхідно створити й запровадити модельну концепцію використання вільного часу, зокрема в польських навчальних закладах.

Серед основних завдань школи — спрямування психофізичного розвитку учнів та вказування шляхів самореалізації, пов'язаних з їхніми потенційними можливостями, які властиві кожній особистості. З цією метою навчальний заклад має мобілізувати учнів і створити всі необхідні умови для роботи над власним здоров'ям — фізичним, інтелектуальним та моральним, а також соціальним розвитком. Школа повинна пропонувати учням різні методи навчання та виховання: шкільні уроки та позашкільні заходи, краєзнавчі й інтеграційні екскурсії, участь у спортивних змаганнях, спортивні та рекреаційні заходи або рухову рекреацію, організовану за межами школи й пов'язану зі спеціалізованими установами для молоді.

Форми позашкільної рухової активності:

— рекреаційні заняття, організовані самостійно, сім'єю, однолітками, різними організаціями;

— спортивні заходи для молоді, яка демонструє талант у конкретній спортивній дисципліні, організовані спортивними клубами, що існують за місцем проживання дитини;

— екскурсії та туристичні походи, організовані школами й туристичними бюро;

— літні й зимові табори, «зелені» та «білі» школи, організовані навчальними закладами або молодіжними організаціями;

— заняття з корекційної гімнастики, що виправляють дефекти постави та інші порушення в розвитку дітей і підлітків, організовані школами та установами, що підтримують здоровий спосіб життя.

Перелічені форми рухових занять є специфічним доповненням до обов'язкових уроків з фізичного виховання в школі й водночас формою проведення вільного часу. При цьому останній, незалежно від способу та виду діяльності, має бути джерелом приємного й різноманітного досвіду для учня, позитивно впливати на його психіку (Górska, 2002). Тому в процесі спортивної та рекреаційної діяльності необхідно створювати для учнів умови активного відпочинку як для дорослих, що, своєю чергою, допоможе зміцнити звички, які в них розвиваються.

Слід зазначити, що моделі навчальних програм зобов'язують школу формувати культуру вільного часу серед молодого покоління. Особливо важливо, щоб школа як навчальний заклад була головним плацдармом у місцевому середовищі, де здійснюється організація заходів для дітей та молоді. Закон про систему освіти від 7 вересня 1991 р. містить два пункти, що стосуються вільного часу: Глава 1. Стаття 1. Пункт 15: «Система освіти передбачає, зокрема: умови для розвитку інтересів та талантів учнів шляхом організації позаурочних і позашкільних занять, а також формування соціальної активності та можливості проводити вільний час»; Глава 1. Стаття 2. Пункт 3: «Система освіти включає: освітньо-виховні установи, у тому числі шкільні молодіжні гуртки, що сприяють розвитку інтересів і талантів, та використання різних форм дозвілля, а також організації вільного часу». Тому ці завдання освітньо-виховного типу як у школах, так і в інших навчальних закладах повинні бути включені в основну програму загальної освіти. Проте в Основному навчальному плані загальної освіти в початковій школі та Основному навчальному плані загальної освіти в гімназійних і ліцейських закладах не розглядається питання виховання культури відпочинку та вільного часу. Тому правові акти, у яких слабо окреслена зазначена проблема, теж є одним із джерел труднощів, з якими може зіткнутися школа. Проте це не виключає можливості створити модельну концепцію виховання культури вільного часу в молодого

покоління. Адже школи розробляють внутрішні документи, які можуть містити інформацію про освітні й виховні функції, пов'язані з вихованням культури вільного часу. Одним із таких документів є профілактична програма. Вона розроблена відповідно до потреб місцевої громади щодо загроз, соціальної сфери, форматів культури дозвілля. Також програма бере до уваги культурні, спортивні та рекреаційні пропозиції на рівні міста, району або найближчого освітнього закладу.

Створення профілактичних програм, які, своєю чергою, впливають на зміст освітніх програм у школах та побічно — на деякі елементи результативних навчальних планів, пов'язано з тим, що польські сім'ї наражаються на різні небезпеки, які можуть призвести до специфічних дисфункцій. З огляду на це необхідно залучати школи, аби уникнути загроз, зумовлених неблагополучною сім'єю, навіть у сфері бажаних форм культури дозвілля (Korporowicz, 2004).

Іншим документом є результативні програми навчання, які вказують на конкретні дії і теми, що впроваджуються на індивідуальних заняттях у класі. Таким чином, до уроків з фізкультури та інших предметів можна розробити програму, яка прищеплюватиме звички культури дозвілля, а до результативних планів додадуться елементи розвитку учнівського інтересу. Таким чином, заняття стануть цікавою пригодою, пов'язаною з відкриттям знань про світ, людей і культуру. Крім того, завдяки такій організації вільного часу діти зможуть розкрити свій прихований потенційний талант, набути навички, необхідні для різних видів спорту та форм активного відпочинку, розвинути різні форми художньої експресії, особистих компетенцій, які є основою учнівської діяльності у волонтерських та інших організаціях. Велике значення мають і ті шкільні заходи, які сприяють розвитку культури та готують учнів до її сприйняття через участь у проєкції фільмів, театральних виставах, концертах, музейних виставках та інших мистецьких заходах.

Слід зазначити, що перелічені вище програми, які містять елементи виховання культури вільного часу, можуть стати стимулом для впровадження відповідних положень у законодавстві. Останні зобов'язуватимуть школи серйозно й систематично опрацьовувати питання, пов'язані з розробленням моделі концепції освіти у сфері вільного часу.

Отже, слід зазначити, що в сучасних умовах польської шкільної освіти учні мають відносно багато вільного часу, який, крім вико-

нання шкільних завдань та звичних домашніх обов'язків, варто охопити низкою структурних елементів культури дозвіллевої діяльності. Ці заходи можуть заповнювати лауну пошуку реалізації дитячих та підліткових мрій, наприклад у сфері спорту чи туризму; бути спрямовані на пошуки чи шліфування вже відкритих талантів у будь-якій формі позашкільних занять й, нарешті — реалізувати надважливе завдання соціалізації представників молодого покоління, їх уміння працювати в групі, відчувати дружню солідарність з однолітками, розуміти не лише свої потреби і бажання, а й прагнення самореалізації колег.

На жаль, у контексті змісту наведених документів, результатів власних досліджень та професійного досвіду можемо констатувати недо-

статню зацікавленість у прищепленні культури вільного часу як на рівні базових навчальних програм, так і окремих шкільних уроків; загалом відсутність координованого механізму заохочення до такої активності у вільний час серед школярів. Також невтішим є і той факт, що школа у зазначеному аспекті майже не співпрацює з батьками учнів і трактує вільний час своїх підопічних як внутрішню сімейну справу.

Отже, навчальний заклад разом з родиною виконує найважливіші функції — навчання і виховання, втручаючись у сферу організації вільного часу молодого покоління. Разом вони мають формувати модель ставлення до культури вільного часу та його використання з користю для дитини.

ДЖЕРЕЛА

1. Chomicz R. Młodzież a aktywne postawy w czasie wolnym — studium badań o przyczynowości zachowań, "Lider", 2007, nr 6, s. 21–22.
2. Górski A. O pracy kół zainteresowań, "Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze", 2002, nr 4, s. 51–52.
3. Górski M. Rekreacja i sport szkolny w czasie wolnym (program autorski), "Lider", 2003, nr 1, s. 28.
4. Korporowicz L. Konsumpcja doznań w społeczeństwie transformacji. W: M. Marody (red.): Zmiana czy stagnacja. Warszawa, 2004, s. 83.
5. Rechnio B. Czas wolny — radość i problem, "Wszystko dla Szkoły", 2006, nr 6, s. 6–10.
6. Rembies T. Rola nauczyciela wf w kreowaniu aktywnego spędzania czasu wolnego, "Lider" 2002, nr 6, s. 19.
7. Korporowicz L. Konsumpcja doznań w społeczeństwie transformacji. W: M. Marody (red.): Zmiana czy stagnacja. Warszawa, 2004, s. 83.
8. Rechnio B. Czas wolny — radość i problem, "Wszystko dla Szkoły", 2006, nr 6, s. 6–10.
9. Rembies T. Rola nauczyciela wf w kreowaniu aktywnego spędzania czasu wolnego, "Lider", 2002, nr 6, s. 19.
10. Toczek-Werner S. Czas wolny ucznia — nowe wyzwanie dla działalności edukacyjnej w szkole, "Wychowanie na co dzień", 2007, nr 7–8, s. 6–12.
11. Woźniak R.B. Socjologia edukacji i zachowań społecznych. Koszalin, 1998, s. 227–231.
12. Żelazkiewicz M. Szkoła podstawowa jako jeden z organizatorów czasu wolnego uczniów. W: K. Przecławski (red.): Czas wolny dzieci i młodzieży w Polsce, op. cit., s. 231.

Тадеуш Лапиан

РОЛЬ ШКОЛЫ В ВОСПИТАНИИ СРЕДИ УЧЕНИКОВ КУЛЬТУРЫ СВОБОДНОГО ВРЕМЕНИ

В статье предпринята попытка проанализировать роль школы в воспитании среди учеников культуры свободного времени. На основе собственных исследований, проведенных среди учащихся начальных школ, гимназий и лицеев Сопота, представлено состояние школьной деятельности на уровне учебных программ и содержания уроков, направленных на повышение в пределах указанной группы знаний о культуре свободного времени. На основе имеющейся литературы по этому вопросу и вышеупомянутых собственных исследований указаны наиболее важные задачи, которые необходимо выполнить в системе начального и среднего образования с целью улучшения нынешней ситуации. Сочетание теоретических знаний и прямых данных, полученных вследствие собственных исследований, позволило сделать выводы о состоянии изучения проблемы и предложить определенное ее решение. Статья является попыткой инициировать дальнейшие параллельные исследования и сравнительные студии как межрегионального, так и международного масштаба.

Ключевые слова: воспитание, школа, молодежь, культура свободного времени.

Tadeusz Łapian

THE ROLE OF THE SCHOOL IN EDUCATING STUDENTS TO LEISURE TIME CULTURE

The article attempts to analyse the role of the school in bringing up students to the leisure time culture. Based on own research carried out among pupils of Sopot elementary, middle and high schools, the state of school activity on the level of curricula and lesson content, aimed at raising within the indicated group of knowledge about leisure time culture, is presented. Based on the available literature on the subject and the aforementioned own research, the most important tasks to be performed in the primary and secondary education system are indicated in order to improve the current situation. The combination of theoretical knowledge from the subject literature and direct data obtained from own research has enabled the creation of a text that comprehensively presents the chosen topic. The article may be a contribution to further parallel research as well as comparative studies of interregional as well as international character.

Key words: education, school, leisure time culture.

Стаття надійшла до редакції 12.12.2018.

Прийнято до друку 15.12.2018.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.091.398:316.612

Мієр Т.І.

ORCID iD 0000 0002 2874 2925

ПОЛІСТРАТЕГІАЛЬНІ ТЕНДЕНЦІЇ СТАНОВЛЕННЯ Й РОЗВИТКУ ЗАСАДНИЧИХ ПОЛОЖЕНЬ ФЕНОМЕНУ «НЕПЕРЕРВНА ОСВІТА»

У статті висвітлено результати дослідження генези феномену «неперервна освіта». Розглянуто термін «полістратегіальні тенденції» як складне утворення, яким об'єднано філософську, нейрофізіологічну, психологічну й педагогічну змістові лінії. Відповідно до останніх феномен «неперервна освіта» розкрито з огляду на розвиток людського індивіда, дію закону відтворення суспільства, відтворення людини як Людини освіченої (філософська змістова лінія); нейропсихічні основи здійснення людиною неперервної освіти, задіяність у цьому процесі нейроструктур, «які залежать від досвіду» (нейрофізіологічна змістова лінія); процеси становлення й структурування людиною власного внутрішнього світу протягом усього життя (психологічна змістова лінія); значущі наукові напрацювання початку ХХ ст. й до сьогодення (педагогічна змістова лінія).

Ключові слова: освіта, неперервна освіта, стратегія, розвиток, закон відтворення суспільства, нейропсихічні основи, внутрішній світ людини.

© Мієр Т.І., 2018

Вступ. Глобальний і локальний рівні розвитку соціуму характеризуються швидкоплинністю змін, які, з одного боку, зумовлені збільшенням потоку наукової інформації, а з другого, переконливо доводять, що освіта, яка триває протягом усього життя, є вирішальним фактором суспільного поступу. Сучасна освіта — це перш за все неперервна освіта, яка функціонує і розвивається з урахуванням змінності суспільних вимог, особистісних освітніх запитів та потреб.

Неперервну освіту визначено стратегічним напрямом розвитку світової, європейської та української систем освіти. Оскільки саме процес навчання протягом усього життя слугує формуванню й розвитку інтелектуального потенціалу індивіда, формуванню його професійних компетентностей, забезпечує подальшу мобільність і конкурентоздатність особистості на ринку праці, реалізованість перспектив кар'єрного зростання, сприяє постійному самовдосконаленню, підтриманню й покращанню стандартів професійної діяльності.

Проблема становлення й розвитку феномену «неперервна освіта» не є новою в педагогічній науці. Різні аспекти цього питання вивчали вітчизняні й зарубіжні вчені. Зокрема, розглянуто неперервну освіту як систему (О. Аніщенко, Т. Десятов, І. Зязюн, О. Ковальчук, В. Кремень, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, В. Савош, Л. Сігаєва, С. Сисоєва та ін.), теоретико-практичні основи неперервної освіти підростаючого покоління (С. Гончаренко, В. Кремень та ін.) та освіти дорослих (І. Зязюн, В. Олійник, Н. Протасова, Л. Сігаєва, С. Сисоєва та ін.).

Мета статті полягає у висвітленні результатів дослідження процесів становлення й розвитку засадничих положень феномену «неперервна освіта». Для досягнення поставленої мети було визначено такі **завдання**: 1) розкрити сутність міждисциплінарного виміру поняття «стратегія» та потлумачити термін «полістратегіальні тенденції»; 2) проаналізувати філософські, медичні, психологічні та педагогічні наукові джерела, розкрити сутність полістратегіальних тенденцій становлення й розвитку феномену

«неперервна освіта». Для досягнення мети й виконання завдань було застосовано загальнонаукові (теоретичний аналіз, синтез, порівняння, зіставлення, систематизацію, узагальнення) й емпіричні (спостереження) методи. Методологічною основою слугували положення теорії пізнання та принципи об'єктивності, взаємозумовленості, логічності, системний і міждисциплінарний підходи до визначення полістратегіальних тенденцій становлення й розвитку засадничих положень феномену «неперервна освіта».

У контексті виконання першого завдання слід зазначити, що міждисциплінарний вимір поняття «стратегія» й оперування ним у різних сферах діяльності спричинив різні трактування сутності цього поняття. Зокрема, стратегія постає як алгоритмічні нетворчі дії та як дії, спрямовані на пошук творчого вирішення проблеми (Горобець Т., 1970); як загальний принциповий шлях власного життя (Альбуханова-Славська К., 1980) й організації дослідження (Психологічний словник, 1982); як послідовні, покрокові розумові дії (Дернер Д., 1997); як частина військової науки (Словник іншомовних слів, 2000).

Палітру смислових значень поняття «стратегія» значно урізноманітнює тлумачення, запропоноване В. Моляко. Психолог розглядає стратегію у контексті системно-стратегіальної концепції творчої діяльності як «систему мислительних дій конструктора, спрямовану на розв'язання задачі в принциповому аспекті з урахуванням ряду обставин об'єктивного і суб'єктивного характеру» (6, с. 69).

У наукових джерелах розкрито й сутність стратегіально-діяльнісної теорії, відповідно до якої стратегіальна тенденція задає напрям усім психічним процесам і має таку ж структуру, як і стратегія, тобто є певною послідовністю дій. Стратегія є оригінальним психічним утворенням суб'єктів, які займаються творчою професійною діяльністю (Моляко В., 1983) і продукують ідеї, що характеризуються глобальністю, основоположністю й спрямованістю. Остання набуває уточнення з огляду на трактування поняття «тенденція» (від *латин.* *tendene* — «направляти», «тяжіти») і тлумачиться як напрям, у якому відбувається розвиток якогось явища, процесу (Словник іншомовних слів, 2000). Таким чином, полістратегіальні тенденції — це напрями, у яких відбувається становлення й розвиток якогось явища, процесу.

З метою логічного розгортання процесу виконання другого завдання нашого дослідження було виокремлено чотири змістові лінії.

І змістова лінія — філософська складова полістратегіальних тенденцій становлення й розвитку засадничих положень феномену «неперервна освіта». Її зміст складають провідні ідеї, які стосуються:

— трактування сутності людини («Людина — це творення себе, це волевиявлення, це вибір, це піднесення на вищий рівень духовності» (Горак Г., 1997));

— акцентування уваги на збільшенні терміну життя осмисленого, змістовного, активного («Необхідно додавати не “роки до життя”, а “життя до років”» (Щедрін В., 2003));

— дії закону відтворення суспільства, яким засвідчується взаємозалежність між розвитком суспільства й розвитком освіти («Чим більш розвиненим стає суспільство, тим більшою є його потреба в освіті, а чим більш розвинена освіта, тим більш досконалим стає суспільство» (Огнев'юк В., 2012));

розуміння того, що на сучасному етапі розвитку цивілізації відтворення людини є відтворенням Людини освіченої (*Homo educates*), наділеної низкою якостей, у тому числі й освіченістю, тобто «вмінням адекватно та відповідально діяти в умовах постійних змін та розширення знань» (Огнев'юк В., 2012)).

Філософське трактування розвитку як певним чином спрямованого, упорядкованого ряду кількісних та якісних змін спричинює й тлумачення цього поняття як процесу підйому на більш високий рівень певних якостей об'єкта, що розвивається. Відповідно до діалектичного закону заперечення, «цей об'єкт у процесі розвитку стає іншим, але в певному сенсі залишається одним і тим самим, старе при цьому не просто відкидається чи знищується, а, висловлюючись мовою філософії, “знімається”, коли позитивні його боки, моменти зберігаються в новій більш довершеній якості у площині нової цілісності» (11, с. 471).

Розвиток людського індивіда — це закономірна зміна матерії та свідомості; це поступальний рух, перехід від одного стану до іншого; це не лише процес зміни структури об'єкта, це зміна способу його функціонування, що є особливо значущим у контексті неперервної освіти. Адже у швидкозмінному світі зростає емоційне й інтелектуальне навантаження на людину, яке, своєю чергою, супроводжується наскрізними ситуаціями вибору й постійними переживаннями невизначеності майбутнього. Функціонування й розвиток неперервної освіти має не лише підготувати молоду людину до життя в динамічному світі, а й супроводжувати дорослу особистість, допомагаючи їй адапту-

ватися до постійних змін, знімати емоційне напруження та долати інтелектуальні утруднення. Особистий розвиток людини протягом життя визначає структурну організацію неперервної освіти як системи, для процесів функціонування й розвитку якої важливо враховувати те, що «розвиток не відкривається безпосередньому спогляданню, потрібні спостереження, зіставлення його даних, їх мислена обробка і таке інше» (В. Щедрін, 2003). Продовженням цього цитування можуть слугувати міркування Г. Горак про те, що «лише підсумовуючи життєвий шлях, ми вибудовуємо його у вигляді необхідної лінії, в яку він виструнчується на основі його осмислення і встановленої причетності до особистого “я”. У цьому наборі випадкових обставин людина реалізує себе, свої внутрішні потенції, свій космічний потенціал» (1, с. 238).

Отже, функціонування різних рівнів освіти сприяє селекції, акумуляції, трансляції культурно-цивілізаційних цінностей людства від покоління до покоління, формуючи і розвиваючи носіїв цих цінностей протягом усього життя.

II змістова лінія — нейрофізіологічна складова полістратегіальних тенденцій становлення й розвитку засадничих положень феномену «неперервна освіта». У контексті цієї змістової лінії значущими постають результати нейробіологічних досліджень, зокрема, ті, у яких йдеться про таке (12).

1. Нейропсихічні основи здійснення людиною неперервної освіти базуються на таких постулатах: вищі психічні функції формуються прижиттєво; за своєю психологічною будовою вони опосередковані мовною функцією; вищі психічні функції довільні за способом здійснення.

2. Існування в психофункціональних системах мозку двох типів нейроструктур — ті, «які очікують досвіду», та ті, «які залежать від досвіду». У контексті неперервної освіти особливої значущості набувають другі. Нейроструктури та процеси, «які залежать від досвіду», відрізняються значним діапазоном мінливості, який виникає і формується під впливом зовнішніх чинників. Нейроструктури, «які залежать від досвіду», є основою формування в онтогенезі тих психофункціональних систем, що, окрім розвитку умовно-рефлекторної діяльності, забезпечують процес навчання.

3. Виокремлення трьох функціональних блоків мозку (енергетичного, або блоку регуляції активності (тонусу) мозку (I блок); блоку прийому, переробки і зберігання інформації (II блок); блоку мотивації, програмування,

регуляції та контролю психічної діяльності) (III блок). Всі ці блоки представлено у двох півкулях головного мозку. Оптимальна взаємодія трьох блоків забезпечує свідому психічну діяльність людини й реалізацію її творчого потенціалу протягом усього життя.

4. Закладену в генотипі людини здатність адаптуватися до будь-яких умов життя і навіть до тих, які в минулому не переживали попередні покоління. У контексті неперервної освіти йдеться про унікальний психічний статус особистості та міжіндивідуальну варіативність психічних ознак людини.

5. Наявність характерної для мозку ймовірнісної діяльності, оскільки його вищі психічні функції здійснюються на основі розпізнавання інформації в результаті переробки безлічі інформаційних сигналів, які надходять до мозку. Під час їх проходження через нейроструктури мозку враховується досвід імовірнісного прогнозу в минулому та реальна ситуація сьогодення, стає можливим прогнозування майбутніх наслідків запланованих дій.

Важливою складовою інтелекту людини є швидкість і якість обробки інформаційних сигналів у сенсорних системах мозку, які значною мірою зумовлені біологічним інтелектом (показник інтелекту має високий рівень кореляції зі швидкістю обробки інформаційних сигналів у зоровій і слуховій сенсорних системах). Відомо, що така особистісна психологічна ознака, як інтелект на 50 % є генетично детермінованою (батьками і прародичами), а інші 50 % — це набуто індивідуальне оволодіння різними видами психічної діяльності в процесі навчання та постійне зростання професійної майстерності.

Отже, дослідження основ нейробіологічної організації психічної діяльності людини сприяли розвитку засадничих положень феномену «неперервна освіта» як процесу, що має тривати від народження й до завершення життя індивіда. Адже рівень розвитку мислення залежить як від швидкості оброблення інформації в сенсорних системах мозку, так і від генетично переданої та набутої людиною різноманітності ознак і образів у вигляді кодованої інформації, яка зберігається в нейроструктурах пам'яті.

III змістова лінія — психологічна складова полістратегіальних тенденцій становлення й розвитку засадничих положень феномену «неперервна освіта». Ця змістова лінія розпочала формуватися як результат висунення ідей, які стосувалися, по-перше, духовних підвалин внутрішнього світу і його реальності (М. Бердяєв, 1936; Ільїн І., 1982); по-друге, формулювання положень про: 1) взаємвід-

носини людини й світу (С. Рубінштейн, 1940); 2) необхідність формування людини як суб'єкта власного внутрішнього світу (Альбуханова-Славська К., 1980); 3) процес становлення людини, у якому вона виступає лише суб'єктом формування власного внутрішнього світу (Анциферова Л., 1981); 4) творчість і створення структур власного внутрішнього світу здійснюється самою людиною (Пономарьов Я., 1960; Моляко В., 1983 та ін.); 5) психіку як таку, що розвивається (Костюк Г., 1989); 6) внутрішній світ кожної людини, який є для неї цілкомовитою реальністю і якому вона довіряє більше, ніж світу зовнішньому (Мей Р., 2001); 7) генетико-моделюючий метод — спосіб дослідження особистості як цілісності, що саморозвивається, й спосіб доведення тези про безперервність її розвитку (Максименко С., 2002); 8) механізми структурування внутрішнього світу людини у процесі її онтогенезу та його провідні психологічні чинники (Папуча М., 2011).

Деталізуючи положення, зазначене останим, варто вказати на те, що особистісний розвиток детермінується не лише соціальними і біологічними чинниками, а й самодетермінується (Максименко С., 2002; Папуча М., 2011). Тобто внутрішній світ людини не розглядається як віддзеркалений продукт зовнішнього світу. Увага психологів акцентована на «породжувальній функції» (Максименко С., 2002) внутрішнього світу, оскільки структури останнього формуються самою людиною в будь-якому віці. На переконання С. Максименка, «особистість створюється, а отже, вона є — твір, який *все життя перебуває у власному становленні і власному творенні*» (курсив наш. — М. Т.) (5, с. 37).

Відповідно до напрацювань М. Папучі (8), внутрішній світ змінюється, структурується й розвивається самою особистістю за допомогою психологічних засобів, і лише згодом сам внутрішній світ стає тим засобом, яким людина управляє собою. Найбільш активне становлення і структурування внутрішнього світу відбувається в ранньому юнацькому віці та на завершальному етапі життя (в геронтогенезі).

За теоретико-експериментальними узагальненнями М. Папучі (8), наприкінці підліткового віку внутрішній світ стає для людини актуальним та реальним, так само як і світ зовнішній. У період ранньої юності підґрунтям для подальшого особистісного розвитку є центральне новоутворення підліткового віку, а саме: самосвідомість та загострене прагнення до соціальної повноцінності, яке руйнує стару соціальну ситуацію і приводить до творення нової. Соці-

альну ситуацію розвитку в ранній юності, якою засвідчується неперервність процесу, вчений відображає у такий спосіб: «мій внутрішній світ ↔ Я ↔ моє майбутнє». Відповідно до міркувань ученого, складний процес структурування внутрішнього світу особистості веде до виокремлення з внутрішнього світу особливої структури, яку називають «Я». Результатом напруженої внутрішньої роботи є те, що «Я» як цілісна внутрішня сутність відокремлює себе від світу як зовнішнього, так і внутрішнього.

Значущими видаються й інші міркування М. Папучі (8). Зокрема, вчений визначає старечий вік не як зупинку, а як «перехід до інших форм розвитку-структурування внутрішнього світу», оскільки: 1) геронтогенез є частиною онтогенезу й підпорядкований всім основним закономірностям цього глобального процесу; 2) розвиток є процесом надбань і втрат, що відбуваються одночасно; період геронтогенезу, як і всі інші періоди, пов'язаний з надбаннями і втратами людини; 3) у процесі геронтогенезу можуть з'являтися нові психічні новоутворення і навіть лінії розвитку особистості; 4) центральним переживанням у старечому віці є переживання стану невизначеності; 5) важливу роль на цьому етапі відіграють соціальні стереотипи та стан здоров'я індивіда; 6) у людини старечого віку переважає кристалізований інтелект як уміння аналізувати проблему, доходити висновків на основі накопичених знань і досвіду (по суті, інтелект як вища психічна функція) (Анциферова Л., 1981; Крайг Г., 2001).

Для розкриття психологічної складової полістратегіальних тенденцій становлення й розвитку засадничих положень феномену «неперервна освіта» особливої значущості набувають висновки, у яких М. Папуча (8) пояснює, що саме робить людину старечого віку відкритою до нового досвіду й здатною навчатися. По-перше, це реальна життєва ситуація індивіда в цьому віці, зокрема, об'єктивне погіршення здоров'я, усвідомлення наближення закінчення свого існування, завершення трудової діяльності та розрив численних комунікативних зв'язків. На переконання вченого, зазначене зумовлює серйозні зміни у внутрішньому світі, при цьому частина структур руйнується, а частина (найбільш ригідних) — продовжує існувати. Проте існуючі структури не є адекватними ситуаціям, у яких перебуває людина старечого віку. Це, своєю чергою, породжує потяг до переживань як механізму створення нових адекватних структур, оскільки з'ясується, що неможливо будувати нові структури зі старого

матеріалу. Людина старечого віку виявляє неабияку готовність до навчання, тому що стає відкритою до нового досвіду. Проте ця відкритість дуже суперечлива, бо пов'язана з такими стійкими утвореннями, як риси, звички, цінності тощо.

По-друге, це спрямованість у майбутнє, а не минуле: люди старечого віку принципово відкриті. Структурування внутрішнього світу відбувається завдяки їхній активній внутрішній роботі. Звернення людини до минулого є необхідним, оскільки вона має пам'ятати інформацію (хто вона, значущі дати) та цінувати те, що зробила, що залишиться після її активного соціального життя. Однак спроби повернутися до старих структур (звичних форм поведінки) спричиняють виникнення кризи. Людині необхідно пережити нову соціальну ситуацію, перевести її у «своє-живе» й створити таким чином нові структури, які ґрунтуватимуться на новому сенсі життя.

Отже, психологічною складовою полістратегіальних тенденцій становлення й розвитку засадничих положень феномену «неперервна освіта» передбачено акцентування уваги на формуванні внутрішнього світу людини, який як об'єктивно-суб'єктивна цілісна реальність виявляється у часовому й просторовому вимірах, характеризується саморозвитком (самоорганізацією) як атрибутивною ознакою. Відповідно, неперервна освіта впливає на внутрішній світ людини й виявляється в русі — від прийняття чи формулювання мети до її досягнення, від незнання до знання, від некомпетентності до компетентності. Цей рух триває протягом усього життя індивіда.

IV змістова лінія — педагогічна складова полістратегіальних тенденцій становлення й розвитку засадничих положень феномену «неперервна освіта». Сутність цієї змістової лінії виявляється в розгляді зазначених процесів як похідних від процесів становлення й розвитку засадничих положень феномену «освіта». У цьому контексті серед значного різноманіття наукових доробків акцентуємо увагу лише на деяких із них. Це напрацювання початку ХХ ст. Зокрема, у працях Дж. Дьюї мету освіти розглянуто в контексті формування вміння пристосовуватися до дійсності під час навчання дією. Тобто вчений, не оперуючи поняттям «неперервна освіта», пов'язував необхідну умову здійснення практичної самодіяльності в будь-якому віці з постійною змінною особистого досвіду. Значущим для становлення й розвитку засадничих положень феномену «неперервна освіта» вважається й промова

І. Стешенка в 1917 р. на I Всеукраїнському з'їзді вчителів і професорів з доповіддю, у якій обґрунтовувалися «положення про неперервність процесу освіти та акцентувалася увага на освіті дорослих, котра мала б спрямовуватися на поновлення і розширення їхніх знань відповідно до вимог життя» (2, с. 83).

Серед доробку другої половини ХХ ст., виокремимо напрацювання таких науковців: 1) І. Лернера (1981), який розглядав зміст освіти як аналог соціального досвіду та вказував на постійні зміни в останньому, їх відображення в змісті освіти з урахуванням можливостей тих, хто навчається; 2) В. Кременя (2009), котрий пропагував розгляд освіти на всіх етапах життя людини як самоцінності; В. Олійника (2010), який розкривав сутність неперервної освіти не лише як цілеспрямований послідовний процес, що супроводжує все людське життя, а і як закономірність суспільного розвитку, у якому процес освіти кожного індивіда є самоцінністю й основним ресурсом створення справді гуманістичного суспільства; 3) С. Гончаренка (2011), який акцентував увагу громадськості на людинотворчій функції освіти на будь-якому рівні набуття останньої.

У ХХІ ст. неперервна освіта постає як процес, спрямований на всебічний розвиток особистості, систематичне поповнення знань, умінь і навичок протягом життя для інтелектуального, культурного і духовного розвитку особистості, вдосконалення професійної компетентності та духовних потреб людини (Л. Лук'янова, О. Аніщенко, 2014). Неперервна освіта поєднує кілька напрямів, зокрема (3): пролонговане цілеспрямоване засвоєння особистістю соціокультурного досвіду з використанням усіх ланок освітньої системи; дотримання принципів організації чинної системи освіти, освітньої політики, спрямованої на створення умов для навчання людини протягом усього життя; забезпечення логічного взаємозв'язку і наступності різних ланок освіти.

За Л. Сігаєвою, неперервна освіта має «служити розвитку особистості і в дитинстві, і в ранній юності, і в роки активної трудової діяльності. Завдання неперервної освіти полягає не тільки в збагаченні людини новими знаннями, а й у збереженні її професійної компетентності та здоров'я впродовж всього життя» (9, с. 39).

Розвиток засадничих положень феномену «неперервна освіта» в контексті педагогічної складової можна розглядати як спосіб вирішення проблеми, яку Б. Сітарська (10) назвала «людською прогалиною». Остання вини-

кає як наслідок значно більшого вкладання зусиль у технічний і господарський розвиток, ніж у розвиток самих людей. «Людська прогалина» характеризується постійним відставанням у знаннях та вміннях, наявних у людей, від темпу й наслідків змін, які вони самі ж і породжують. «Людська прогалина» породжується постійним зростанням складності світу й неготовністю його зрозуміти без набуття нових знань та вмінь. Зазначене переконливо доводить значущість неперервної освіти та засвідчується соціокультурними, розвивальними, загальноосвітніми, компенсаторними, адаптивними, економічними її можливостями.

Висвітлені в статті міркування дають підстави для певних узагальнень.

1. Поняття «стратегія» потлумачено як напрям, у якому відбувається розвиток якогось явища чи процесу. На основі прийняття зазначеного трактування термін «полістратегіальні тенденції» визначено як напрями, у яких відбувається становлення й розвиток якогось явища, процесу. У контексті нашої статті такими процесами є становлення й розвиток засадничих положень феномену «неперервна освіта».

2. Полістратегіальними тенденціями становлення й розвитку засадничих положень феномену «неперервна освіта» об'єднано чотири змістові лінії: філософську, нейрофізіологічну, психологічну й педагогічну. Філософською змістовою лінією акцентовано увагу на законі відтворення суспільства та на відтворенні людини як Людини освіченої (*Homo educates*), наділеної такою якістю, як освіченість (уміння адекватно та відповідально діяти в умовах постійних змін та розширення знань). У контексті нейрофізіологічної змістової лінії значущими постають нейропсихічні основи здійснення людиною неперервної освіти. Психологічною змістовою лінією акцентовано увагу на становленні й структуруванні індивідом власного внутрішнього світу протягом усього життя. Педагогічною змістовою лінією засвідчено зумовленість процесів становлення й розвитку засадничих положень феномену «неперервна освіта» процесами, які розпочалися на початку ХХ ст. й стосувалися генези феномену «освіта».

3. Подальшого вивчення потребують питання, які стосуються проектування власного майбутнього на основі неперервної освіти.

ДЖЕРЕЛА

1. Горак Г.І. Філософія: курс лекцій. Київ: Вілбор, 1997. 272 с.
2. Енциклопедія освіти / голов. ред. В.Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
3. Лук'янова Л.Б. Провідні особливості навчання дорослих. *Освіта дорослих : теорія, досвід, перспективи*: зб. наук. пр. Київ — Ніжин: Вид-во ПП Лисенко М.М., 2009. Вип. 1. С. 72–75.
4. Лук'янова Л.Б., Аніщенко О.В. Освіта дорослих: короткий термінологічний словник. Київ — Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2014. 108 с.
5. Максименко С.Д. Розвиток психіки в онтогенезі: в 2 т. Т. 2: Моделювання психологічних новоутворень: генетичний аспект. Київ: Форум, 2002. 333 с.
6. Моляко В.О. Психология конструкторской деятельности. Москва: Машиностроение, 1983. С. 69.
7. Освітологія: витоки наукового напрямку: монографія / за ред. В.О. Огнев'юка; авт.-кол.: В.О. Огнев'юк, С.О. Сисоева, Л.Л. Хоружа, І.В. Соколова, О.М. Кузьменко, О.О. Мороз. Київ: ВП «Едельвейс», 2012. 336 с.
8. Пануча М.В. Внутрішній світ людини та його становлення: монографія. Ніжин: Видавець Лисенко М.М., 2011. 656 с.
9. Сігаєва Л.Є. Розвиток освіти дорослих в Україні (друга пол. ХХ ст. — поч. ХХІ ст.): монографія / за ред. С.О. Сисоевої; НАПН України, Інститут пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. К.: ТОВ «ВД «ЕКМО». 2010. 420 с.
10. Сітарська Б. Теоретичні і методологічні засади дидактичних завдань з педагогіки у процесі підготовки та вдосконалення вчителів; [пер. з пол. І. Родюк]. Київ: Основа, 2005. 364 с.
11. Філософський енциклопедический словарь. Москва: Советская энцикл, 1983. С. 471.
12. Чайченко Г.М. Фізіологія вищої нервової діяльності. Київ, 1993. 317 с.
13. Щерба С.П., Тофтун М.Г. [та ін.] Філософія короткий виклад: навч. посіб. Київ: Кондор, 2003. 352 с.

REFERENCES

1. Horak, H. I. (1997). *Filosofia: kurs leksii*. Kyiv: Vilbor, 272 p. (in Ukrainian).
2. *Entsyklopediia osvity*. (2008). Holovnyi redaktor V. H. Kremen, Kyiv: Yurinkom Inter, 1040 p. (in Ukrainian).
3. *Lukianova, L. B.* (2009). *Providni osoblyvosti navchannia doroslykh*. Kyiv — Nizhyn, Vyd. PP Lysenko M. M., *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektvyu: zb. nauk. pr.*, Vyp. 1, pp. 72–75 (in Ukrainian).

4. Lukianova, L. B. (2014). Osvita doroslykh: korotkyi terminolohichnyi slovnyk, Kyiv — Nizhyn: Vydavets PP Lysenko M. M., 108 p. (in Ukrainian).
5. Maksymenko, S. D. (2002). Rozvytok psykhyky v ontogenezi: v 2 t.: Modeliuvannia psykholohichnykh novoutvoren: henetychnyi aspect. Kyiv: Forum, T. 2, 333 p. (in Ukrainian).
6. Moliako V. O. (1983). Psykhologiiia konstruktorskoii deiatelnosti. Moskva: Mashinostroenie, p. 69.
7. Osvitohiia: vytoky naukovooho napriamu: monohrafiia. (2012). Za red. V. O. Ohneviuka; avt.-kol.: V. O. Ohneviuk, S. O. Sysoieva, L. L. Khoruzha, I. V. Sokolova, O. M. Kuzmenko, O. O. Moroz, Kyiv: VP «Edelveis», 336 p. (in Russian).
8. Papucha, M. V. (2011). Vnutrishnii svit liudyny ta yoho stanovlennia: monohrafiia. Nizhyn: Vydavets Lysenko M. M., 656 p. (in Ukrainian).
9. Sihaieva, L. Ye. (2010). Rozvytok osvity doroslykh v Ukraini (druha pol. XX st. — poch. XXI st.): monohrafiia. Za red. S. O. Sysoievoi; NAPN Ukrainy, Instytut ped. osvity i osvity doroslykh NAPN Ukrainy. K.: TOV «VD «EKMO», 420 p. (in Ukrainian).
10. Sitarska, B. (2005). Teoretychni i metodolohichni zasady dydaktychnykh zavdan z pedahohiky u protsesi pidhotovky ta vdoskonalennia vchyteliv: pereklad z polskoi I. Rodiuk. Kyiv: Osnova, 364 p. (in Ukrainian).
11. Fylosofskii entsiklopedicheskii slovar. (1983). Moskva: Sovetskaia entsiklopediia, 471 p. (in Russian).
12. Chaichenko, H. M. (1993). Fiziolohiia vyshchoi nervovoi diialnosti. Kyiv, 317 p. (in Ukrainian).
13. Shcherba, S. P. (2003). Filosofiia korotkyi vyklad: navchalnyi posibnyk. S. P. Shcherba, M. H. Toftul ta in. Kyiv: «Kondor». 352 p. (in Ukrainian).

Миер Т.И.

ПОЛИСТРАТЕГИАЛЬНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ОСНОВНЫХ ПОЛОЖЕНИЙ ФЕНОМЕНА «НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

В статье отражены результаты исследования генезиса феномена «непрерывное образование». Рассмотрен термин «полистратегические тенденции» как сложное создание, в котором объединяются философская, нейрофизиологическая, психологическая и педагогическая содержательные линии. В соответствии с последними феномен «непрерывное образование» раскрывается в контексте развития человеческого индивида, действия закона воспроизводства общества, воспроизводство человека как Человека образованного (философская содержательная линия); нейропсихических основ непрерывного образования, вовлеченности в этот процесс нейроструктур человека, «которые зависят от его опыта» (нейрофизиологическая содержательная линия); процессов становления и структурирования человека собственного внутреннего мира на протяжении всей жизни (психологическая содержательная линия); значимых научных работок начала XX в. и до настоящего времени (педагогическая содержательная линия).

Ключевые слова: образование, непрерывное образование, стратегия, развитие, закон воспроизводства общества, нейропсихические основы, внутренний мир человека.

T. Miier

POLISTRATEGIC TENDENCIES OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF BASIC PROVISIONS OF THE PHENOMENON “CONTINUING EDUCATION”

The article presents the results of the genesis research of the phenomenon “continuing education”. The concept “polistrategical tendencies” is considered as a complex formation which connects philosophical, neurophysiologic, psychological and pedagogical content lines. According to these lines, phenomenon “continuing education” is disclosed in view of: development of human personality, the law of reproduction of society, reproduction of a human as an educated Human (philosophical content line); neuropsychiatric basis of human’s continuing education, engagement of neurostructures “which depend on the experience” in this process (neurophysiologic content line); processes of formation and structuring of human’s personal inner world during the lifetime (psychological content line); meaningful scientific works in the period from the beginning of the 20th century — nowadays (pedagogical content line).

Continuing education is being determined as strategical direction of the development of the world, European and Ukrainian’s systems of education. The aim of the article is to highlight the results of the research of processes of formation and development of the basic principles of the phenomenon “continuing education”. The essence of the concept “polistrategical tendencies” is revealed considering semantics of the concept “strategy”. Polistrategical tendencies are presented as a complex formation which connects philosophical, neurophysiologic, psychological and pedagogical content lines. Their analysis is aimed at a versatile study of processes of formation and development of basic principles of the phenomenon “continuing education”.

In philosophical content line phenomenon "continuing education" is looked at in the context of the development of human's personality (regular change of matter and consciousness, translational motion, transition from one state to another, process of changing object's structure and changing the way of its functioning), the law of the reproduction of society and reproduction of a human as an educated Human (Homo educates).

The content of neurophysiologic content line reveals neuropsychological basis of human's continuing education, involvement of neurostructures in this process, "which depend on the experience", three functional blocks of brain, ability to adapt to any life situations is laid in the human genotype, typical for brain probabilistic activity. Psychological content line presents phenomenon "continuing education" from viewpoint of process of formation and structuring of human's personal inner world during the lifetime. In pedagogical content line processes of formation and development of basic principles of phenomenon "continuing education" are studied as derivatives of formation and development processes of the phenomenon "education" and as self-sufficient processes which are certified by significant developments from the beginning of the 20 century till nowadays. The essence of the problem which is called "human's gap" is revealed and continuing education as the way of its solution is reviewed.

Key words: education, continuing education, strategy, development, law of reproduction of society, neuropsychiatric basis, human's inner world.

Стаття надійшла до редакції 26.11.2018.

Прийнято до друку 30.11.2018.

ПЕДАГОГІЧНИЙ МОНІТОРИНГ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлено проблемні питання забезпечення якості дошкільної освіти. Розглянуто сутність та особливості педагогічного моніторингу як технології управління якістю освіти; розкрито мету, завдання, принципи, функції та етапи педагогічного моніторингу; визначено критерії та показники оцінки якості управління освітнім процесом у закладах дошкільної освіти; висвітлено питання організації та запровадження моніторингу в систему дошкільної освіти.

Ключові слова: контроль, критерій, моніторинг, моніторингове дослідження, педагогічний моніторинг, якість дошкільної освіти.

© Козак Л.В., 2018

Вступ. Актуальність проблеми якості дошкільної освіти пов'язана із загальними орієнтирами процесу вдосконалення системи освіти на усіх рівнях. Якісна дошкільна освіта визначається фахівцями як системне поняття, яке охоплює всі аспекти діяльності закладу дошкільної освіти і пов'язане з оцінкою здоров'я вихованців, їхнім інтелектуальним, моральним та естетичним розвитком (К.Л. Крутій); процес і результат удосконалення здібностей та поведінки зростаючої особистості, створення сприятливих умов для досягнення нею фізичної, психічної та соціальної зрілості, отримання можливості для індивідуального зростання, вияву творчих здібностей, актуалізації свого природного потенціалу (Енциклопедія освіти); збалансована відповідність усіх аспектів освіти певній меті, потребам, вимогам, нормам і стандартам; сукупність якостей і характеристик, реалізація яких у педагогічному процесі сприяє різнобічному розвитку дитини, збереженню її здоров'я, успішному переходу до наступного вікового періоду (Н.О. Фроленкова) (Козак Л.В., 2018, с. 200–201).

Слід зазначити, що у сучасній теорії та практиці дошкільної освіти відсутні єдині параметри, критерії і показники, за якими можна було б визначити її якість та результати. Ми посилаємось на науковий підхід, що характеризує якість дошкільної освіти через сукупність таких груп критеріїв: якість умов, які забезпечують оптимальну життєдіяльність кожної дитини та стабільне функціонування колективу закладу дошкільної освіти; якість освітнього процесу (яка проявляється у співпраці педагогів, дітей та їхніх батьків у досягненні цілей освітньої діяльності; плануванні та організації

різної дитячої діяльності з урахуванням інтересів та потреб дітей; рівності педагогів і дітей як партнерів у цій діяльності) та якість результатів освіти (показники особистісного росту випускника закладу дошкільної освіти) (К.Л. Крутій, О.В. Янко та ін.).

Важливим інструментом визначення та оцінювання якості дошкільної освіти є педагогічний моніторинг. Він надає об'єктивну інформацію про дійсний стан останньої, а отже, відкриває можливості для постійних продуктивних змін цієї якості, що виявляються в цілях, структурі, змісті, технологіях, процесі та результатах освіти.

Аналіз досліджень та публікацій засвідчив, що проблема моніторингу широко висвітлювалася за такими напрямками, як обґрунтування наукових підходів до розкриття сутності педагогічного моніторингу (В. Андреев, О. Касьянова, О. Ляшенко, О. Савченко); характеристика теоретичних основ управління якістю освіти в закладах загальної середньої освіти (Л. Ващенко, О. Лукіна, О. Майоров, Н. Маркова) та у закладах дошкільної освіти (О. Янко); виокремлення й характеристика методологічних засад проведення моніторингу (Т. Волобуєва, Г. Єльнікова, О. Локшина, О. Островерх), зокрема якості дошкільної освіти (К. Крутій).

Разом із тим проведений аналіз свідчить, що проблема моніторингу як технології управління якістю дошкільної освіти ще не знайшла остаточного вирішення. Важливим залишається питання критеріїв, механізмів та процесів застосування моніторингу задля забезпечення якості дошкільної освіти.

Метою статті є аналіз наукових підходів до застосування моніторингу як технології управ-

ління якістю дошкільної освіти; визначення функцій, принципів й етапів педагогічного моніторингу; висвітлення процесу організації та застосування моніторингу в експертній оцінці діяльності закладів дошкільної освіти і педагогів.

Результати дослідження. Поняття «моніторинг» введено в науковий обіг у 60-х роках ХХ ст. Одне з перших його нормативних визначень подано в 1977 р. у Міжнародній енциклопедії освіти — технологія постійного спостереження конкретного явища, його оцінки і прогнозування розвитку. Моніторинг у галузі освіти нині розглядається як система збору, збереження та розповсюдження інформації про освітню систему або окремі її компоненти, що дає змогу дійти висновку про стан об'єкта і спрогнозувати його розвиток (О. Майоров, О. Локшина, Т. Лукіна, О. Ляшенко та ін.). Основне призначення моніторингу полягає в наданні управлінської інформації — надійної, оперативної, ґрунтовної — щодо досягнутого стану освітньої галузі, сутності та причин виникнення проблем, ступеня впливу зовнішніх чинників на перебіг процесів, ефективності прийняття управлінських рішень і ходу освітніх реформ тощо (Методика і технології оцінювання діяльності загальноосвітнього навчального закладу, 2012).

Зазначимо, що поняття «моніторинг» не завжди однозначно тлумачиться у педагогічній літературі й освітянській практиці. О. Ішутіна виокремлює два основних підходи до його визначення: інформаційно-статичний, зміст якого полягає в зборі інформації про відповідність нормам, стандартам, критеріям якості; та прогностично-продуктивний, у межах якого науковці визначають моніторинг як проміжну ланку для досягнення інших цілей — керованого навчання, управлінських рішень, методичних розробок тощо (Ішутіна О.Є., 2018).

Так, представники інформаційно-статичного підходу (О. Авраменко, Н. Пасічник, О. Резіна та ін.) при визначенні моніторингу акцентують увагу на якості навчально-виховного процесу і визначають педагогічний моніторинг як неперервну, науково обґрунтовану, діагностико-прогностичну комплексну систему збирання, зберігання, аналізу й розповсюдження інформації про якість освітніх послуг на основі їх відповідності визначеним цілям та отриманим результатам. Прихильники прогностично-продуктивного підходу (Г. Єльнікова, Т. Єсенкова, І. Маноха та ін.) розглядають моніторинг як відстеження результативності та спостереження за динамікою різних складових навчального процесу, прогнозування подальшого розвитку й виро-

блення на цій підставі відповідних рішень. Цю думку також поділяють Н. Денисова, О. Коваленко та Р. Яковлева, додаючи до визначення моніторингу прогностичний чинник: моніторинг — спеціальна система безперервного і тривалого спостереження, контролю, оцінювання стану системи, прогнозування на підставі отриманих об'єктивних даних динаміки й основних тенденцій її розвитку. В. Горб тлумачить моніторинг як педагогічну технологію освітньої діяльності, орієнтовану на отримання науково обґрунтованої інформації про хід і результати освітнього процесу, виконання виховних функцій у навчальному закладі (Ішутіна О.Є., 2018, с. 57–58).

Наведені положення дають змогу визначити педагогічний моніторинг як неперервне, довготривале спостереження, контроль й оцінювання стану освітнього процесу та управління ним, прогнозування на підставі отриманих об'єктивних даних динаміки його розвитку. Цей вид моніторингу становить технологію управління, оскільки є системою збору і використання такої інформації, без якої неможлива побудова керованого технологічного освітнього процесу.

Замовниками моніторингових досліджень можуть бути різні учасники освітнього процесу, які зацікавлені в об'єктивному оцінюванні освітніх послуг, що їх надають навчальні заклади. А. Єрмола стверджує, що ініціатори моніторингових досліджень мають чітко усвідомлювати мету, предмет моніторингу (що треба досліджувати і для чого) та його наслідки й бути готовими до сприйняття об'єктивної інформації. Крім того, вони повинні пам'ятати, що висновки таких досліджень обов'язково матимуть певні наслідки, зокрема морального характеру (Єрмола А., 2008, с. 21).

Об'єктами моніторингу можуть бути зміст освіти, освітній процес і його результати, якість діяльності педагогів, якість управління, якість засвоєння навчального матеріалу, сформованість особистих якостей випускників тощо.

Основна мета моніторингу — оперативно виявляти всі зміни, що відбуваються у галузі освіти та прогнозувати подальші шляхи розвитку системи освіти. Крім того, на підставі даних моніторингу стає можливим здійснення корекції діяльності тих чи тих ланок функціонування освітньої системи, підвищення майстерності педагогів.

Відповідно до мети педагогічний моніторинг виконує такі завдання:

— експертна оцінка результатів освітньої системи за всіма аспектами її функціонування (організаційний, навчально-виховний, управлінський, психологічний, інноваційний тощо);

— відстеження результатів навчальної діяльності учнів, студентів, досягнення ними стандарту освіти;

— експертиза рівня педагогічної й управлінської професійної компетентності;

— прогнозування розвитку закладу освіти на підставі отриманих даних певного етапу педагогічного моніторингу;

— розв'язання управлінських завдань на підставі контрольних і прогностичних висновків;

— супровід дослідницько-експериментальної роботи в освіті;

— оцінка інноваційної діяльності освітніх закладів, ефективності та результативності (Яковлева Р., 2018, с. 5).

Вирішення проблеми якості освіти залежить від того, наскільки своєчасно й адекватно реагують заклади освіти на зміни зовнішнього середовища, на потреби суспільства, соціальне замовлення, наскільки ефективні й педагогічно виправдані дібрані методи і технології, наскільки об'єктивною, незалежною та систематичною буде експертиза діяльності.

Слід зазначити, що сенс педагогічного моніторингу у виконанні взаємопов'язаних функцій, а саме:

— інформаційної, що дає можливість з'ясувати результативність освітнього процесу на підставі вивчення особливостей його перебігу і чинників, що впливають на нього, забезпечити зворотний зв'язок тощо;

— діагностичної, що передбачає комплексне психолого-педагогічне вивчення якості освіти, навчання, виховання, розвитку дитини в закладі освіти, а також рівня компетентності дитини;

— оцінювальної, що забезпечує кількісно-якісну оцінку діяльності закладу, вихователів, дітей;

— орієнтувальної, спрямованої на визначення мети і завдань діяльності закладу, зазначених у плануванні, виявлення та усунення негативних рис, факторів, явищ;

— активізуючої, яка відкриває можливості для пошуку нових методик навчання, перебудови освітнього процесу й управління ним з метою поліпшення якості освітніх послуг;

— формуючої, спрямованої на організацію індивідуальної роботи з дітьми;

— корекційної, яка полягає у дидактичній корекції освітнього процесу, психолого-педагогічній корекції особистості на шляху її саморозвитку.

Для того щоб у результаті моніторингу була отримана необхідна педагогічна інформація, він повинен ґрунтуватися на таких загальних принципах: об'єктивності (максимальне уник-

нення суб'єктивних оцінок, врахування позитивних і негативних результатів, створення рівних умов для всіх учасників освітнього процесу); комплексності (дослідження різноманітних аспектів освітнього процесу, обробка й аналіз отриманих даних); безперервності (тривалість спостережень за станом освіти); перспективності (спрямованість на розв'язання актуальних завдань розвитку освіти); рефлексивності (аналіз результатів навчально-виховної діяльності, здійснення самооцінки й самоконтролю); систематичності (проведення моніторингу в певній послідовності); гуманістичної спрямованості (створення обстановки доброзичливості, довіри, поваги до особистості, позитивного емоційного мікроклімату); відкритості й оперативності доведення результатів досліджень до відповідних органів управління, інших установ (Яковлева Р., 2018, с. 5).

Впровадження педагогічного моніторингу у закладах освіти передбачає мобілізацію зусиль керівників і педагогів на його реалізацію; визначення показників, критеріїв та методики оцінювання, спостереження, корекції, аналізу й узагальнення результатів, управління процесом навчання і виховання дітей.

І.Р. Кіндрат на основі визначення компонентів якості освітнього процесу розроблено три блоки критеріїв оцінки якості управління освітнім процесом у закладі дошкільної освіти. Кожен з них співвідноситься з рівнями управління: стратегічний рівень стосується якості умов (якість цілепокладання), структурно-змістовному рівню відповідає оцінка якості організації освітнього процесу, а на оперативному рівні розглядається оцінка якості результату освітнього процесу (Кіндрат І.Р., 2013).

Основу якості управління освітнім процесом дослідниця вбачає в якості цілепокладання. Критеріями ефективного цілепокладання визначає такі: інноваційний потенціал педагогічного колективу (створення умов для залучення педагогів до інноваційної діяльності, здатність педагогів до самоосвіти та саморозвитку, використання інновацій в освітньому процесі); інтегративність освітнього процесу (готовність педагогів до реалізації засад інтегрованої освіти; інтеграційні аспекти планування та побудови освітнього процесу); єдність ціннісних орієнтирів та психологічний клімат у колективі. До характеристик освітнього процесу, які засвідчують його якість, віднесені такі: адекватність педагогічних зусиль (раціональна організація життєдіяльності дітей, оптимізація планування освітнього процесу); технологічність (оптимальна система планування освітнього про-

цесу, легка відтворюваність моделі освітнього процесу); характер взаємодії дорослих та дітей (збереження самоцінності дошкільного дитинства, взаємодія у системах «дорослі — діти» на засадах партнерства). Критеріями якості результату освітнього процесу дослідниця вибирала ті, що характеризують рівень розвиненості дитини, зокрема, в аспекті формування у неї цілісної картини світу, а саме: сформованість основ світогляду (спостережливість, цілісне сприйняття картини світу, вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та робити умовисновки); самостійність та відповідальність у пізнавальній діяльності (допитливість; активність та самостійність у ситуаціях пізнання); комунікативна компетентність (адекватна поведінка в ситуаціях спілкування, розвиток уяви в контексті загального мовленнєвого розвитку) (Кіндрат І.Р., 2013).

На основі аналізу наукових досліджень і перспективного педагогічного досвіду К.Л. Крутій висунуто припущення, що моніторинг буде чинником управління якістю дошкільної освіти і розвитку суб'єктів за таких умов: забезпечення суб'єктів освітнього процесу всіх рівнів достовірною інформацією, що дає уявлення про кількісні та якісні зміни в розвитку; включення до змісту моніторингу апробованих і коректних діагностик; порівняння отриманих результатів з досягненнями того ж суб'єкта в межах вимог до змісту освіти (Крутій К.Л., 2015, с. 69).

Як зазначає дослідниця, за наслідками моніторингу якості дошкільної освіти можна виявити таке: відповідність (чи навпаки) статутних документів статусу закладу дошкільної освіти; урахування (чи навпаки) реальної соціальної ситуації, зв'язку з основними статутними документами річних планів; відповідність сучасним вимогам перспективно-календарного планування, а саме: чи має місце дублювання статусних і додаткових програм, чи не використовуються програми, що не мають методичного забезпечення; наявність (або відсутність) серйозної, планової роботи щодо розвитку кадрового потенціалу закладу дошкільної освіти; відповідність (чи навпаки) психологічного супроводу розвитку дитини статусу дошкільного закладу і сучасній нормативно-правовій базі тощо (Там само).

Реалізується моніторинг за допомогою комплексу методів і чітко розроблених процедур. До числа основних методів, які можна ефективно застосовувати в процесі розробки технологій педагогічного моніторингу, відносять такі емпіричні та теоретичні методи: спостереження, опитування (інтерв'ю, анкетуван-

ня), бесіда, природний і діагностичний експерименти, моделювання.

Сам процес отримання інформації в ході педагогічної діагностики має відповідати таким вимогам:

— науковості, яка передбачає отримання інформації науковими методами і закріплення способами фіксації наукових фактів;

— валідності, що забезпечує відповідність пропонованих контрольних завдань змісту навчального матеріалу, чіткість критеріїв виміру й оцінки, можливість підтвердження позитивних і негативних результатів різними способами контролю;

— надійності, що передбачає сталість результатів, отриманих за повторним контролем, і проведення досліджень різними експертами;

— етичності інформації, що захищає людину від несанкціонованого вторгнення в особистісну зону діяльності;

— доцільності інформації, що припускає розуміння системи педагогічних й андрагогічних цілей освітнього процесу в закладі освіти.

Спираючись на теоретичні положення, педагогічний моніторинг у системі дошкільної освіти має пройти такі етапи:

1) визначення теоретичних та методичних засад моніторингу, мети і завдань, розробка показників і критеріїв якості дошкільної освіти;

2) розробка та відпрацювання механізмів проведення моніторингу, його науково-методичне забезпечення;

3) виконання програми моніторингових досліджень, отримання інформації;

4) обробка та аналіз даних;

5) розробка системи заходів щодо стабілізації стану системи або переводу її на більш якісний рівень.

Наступними діями після моніторингу передбачається проведення корекційних заходів (психолого-педагогічних, методичних, організаційних тощо) на підставі отриманих результатів аналізу.

Володіння методом педагогічного моніторингу є однією зі складових методологічної культури педагога дошкільної освіти, формування конструктивно-діяльній позиції педагога-дослідника, значення якої зростає на сучасному етапі розвитку педагогічної науки і практики. Все це, своєю чергою, є неодмінною умовою професійного самовизначення кожного педагогічного працівника. Умовою того, що, ставши носієм такої культури і стоячи на такій платформі, педагог зможе не тільки концептуально осмислювати свою діяльність, а й самостійно створювати нові методики і технології навчання

й виховання дошкільнят, що відповідають сучасним цілям якісної дошкільньої освіти.

Висновок. На сучасному етапі моніторингові дослідження якості дошкільньої освіти в Україні є надзвичайно актуальними, тому що в процесі моніторингу здобувається об'єктивна інформація про якість освіти на різних рівнях, прогнозується її розвиток; органи державної влади, громадськість забезпечуються статистичною та аналітичною інформацією про якість дошкільньої освіти. Педагогічний моніторинг розглядаємо як систему неперервного, довготривалого спостереження, контролю й оцінювання стану освітнього процесу та управління ним, прогнозування на підставі отриманих об'єктивних даних динаміки його розвитку. Цей вид моніторингу становить технологію управління, оскільки є системою збору і використання такої інформації, без якої неможлива побудова керованого технологічного освітнього процесу. Об'єктами моніторингу можуть бути як окремі підсистеми

освіти, так і різні аспекти та процеси, що відбуваються в цій системі: зміст освіти, освітній процес і його результати, якість діяльності педагогів, якість управління, якість засвоєння навчальних дисциплін, сформованість особистих якостей випускників. Основна мета моніторингу — оперативно виявляти всі зміни, що відбуваються у галузі дошкільньої освіти та прогнозувати подальші шляхи розвитку системи освіти. На підставі даних моніторингу стає можливим здійснення корекції діяльності тих чи тих ланок функціонування освітньої системи, підвищення майстерності педагогів. Вирішення проблеми якості освіти залежить від того, наскільки своєчасно й адекватно реагуватимуть заклади дошкільньої освіти на зміни зовнішнього середовища, на потреби суспільства, соціальне замовлення, наскільки ефективні й педагогічно виправдані дібрані методи і технології, наскільки об'єктивною, незалежною і систематичною буде експертиза діяльності.

ДЖЕРЕЛА

1. Єрмола А.М. Технологія моніторингу якості освіти: навч.-метод. посіб. Харків: Курсор, 2008. С. 21.
2. Ішутіна О.Є. Проблема моніторингу якості вищої освіти в Україні *Science Review*. 5 (12), Vol. 1, June 2018. DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_sr/01062018/5624
3. Кіндрат І.Р. Управлінські аспекти моніторингу якості дошкільньої освіти в умовах інтегрованого освітнього процесу. *Modern directions of theoretical and applied researches*. 2013. 19–30 March. URL: <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/conference/the-content-of-conferences/archives-of-individual-conferences/march-2013>
4. Козак Л.В., Швидка І.А. Якість дошкільньої освіти на сучасному етапі *Освітологічний дискурс*. 2018. № 3–4 (22–23). С. 198–208. URL: <http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/545>
5. Крутий К.Л. Проблеми запровадження моніторингу дошкільньої освіти та шляхи їх вирішення. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2015. Вип. 2 (2). С. 67–70.
6. Ляшенко О.І., Лукіна Т.О., Булах І.Є., Мруга М.Р.К. Методика і технології оцінювання діяльності загальноосвітнього навчального закладу: посіб. К.: Педагогічна думка, 2012. 160 с.
7. Майоров А.Н. Моніторинг в освіті. М.: Интеллект-Центр, 2005. 424 с.
8. Моніторинг якості освіти: становлення та розвиток в Україні: Рекомендації з освітньої політики / під заг. ред. О.І. Локшиної. К.: К.І.С., 2004. 160 с.
9. Яковлева Р.С., Денисова Н.В., Коваленко О.В. [та ін.] Моніторинг: практика впровадження. К.: Вид-во «Плеяди», 2005. 112 с.

REFERENCES

1. Yermola, A. M. (2008). *Tekhnolohiia monitorynhu yakosti osvity* [Technology for Monitoring the Quality of Education]. Kharkiv: Kursor, 21 p. (in Ukrainian).
2. Ishutina, O. Ye. (2018). Problema monitorynhu yakosti vyshchoi osvity v Ukrayini [The Problem of Monitoring the Quality of Higher Education in Ukraine]. *Science Review*, 5(12), Vol.1. (in Ukrainian). https://doi.org/10.31435/rsglobal_sr/01062018/5624
3. Kindrat, I. R. (2013). *Upravlinski aspekty monitorynhu yakosti doshkilnoi osvity v umovakh intehrovanoho osvitnioho protsesu* [Management Aspects of Monitoring the Quality of Preschool Education in an Integrated Educational Process]. *Modern Directions of Theoretical and Applied Researches*, 19–30 (in Ukrainian). <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/conference/the-content-of-conferences/archives-of-individual-conferences/march-2013>

4. Kozak, L. V., Shvydka, I. A. (2018). Yakist doshkilnoi osvity na suchasnomu etapi [The Quality of Preschool Education at the Present Stage] *Osvitologichnyi dyskurs*, № 3–4, pp. 22–23 (in Ukrainian). <http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/545>
5. Krutii, K. L. (2015). Problemy zaprovadzhennia monitorynhu doshkilnoi osvity ta shliakhy yikh vyrishennia [Problems of Introduction of Monitoring of Preschool Education and Ways of Their Solution]. *Naukovyi visnyk Mukachivskoho derzhavnoho universytetu. Seriiia «Pedahohichni nauky»*, Vypusk 2 (2) (in Ukrainian).
6. Lokshyna, O. I. (2004). Monitorynh yakosti osvity: stanovlennia ta rozvytok v Ukraini: Rekomendatsii z osvithnoi polityky [Methodology and Technology for Assessing the Activity of a Comprehensive Educational Institution]. K.: K.I.S, 424 p.
7. Liashenko, O. I., Lukina, T. O., Bulakh, I. Ye., Mruha, M. R. (2012). Metodyka i tekhnolohii otsiniuvannia diialnosti zahalnoosvitnioho navchalnoho zakladu [Methodology and Technology for Assessing the Activity of a Comprehensive Educational Institution]. K.: Pedahohichna dumka (in Ukrainian).
8. Maiorov, A. N. (2005). Monitoring v obrazovanii [Monitoring in Education] M.: Intellect-Tsentr, 160 p. (in Russian).
9. Yakovleva, R. S., Denysova, N. V., Kovalenko, O. V. (2005). Monitorynh: praktyka vprovadzhennia [Monitoring: Implementation Practice]. K.: Vydavnytstvo «Pleiady», 112 p. (in Ukrainian).

Козак Л.В.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ КАК ТЕХНОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье освещены проблемные вопросы обеспечения качества дошкольного образования. Рассмотрены сущность и особенности педагогического мониторинга как технологии управления качеством образования; раскрыты цели, задачи, принципы, функции и этапы педагогического мониторинга; определены критерии и показатели оценки качества управления образовательным процессом в учреждениях дошкольного образования; освещены вопросы организации и внедрения мониторинга в систему дошкольного образования.

Ключевые слова: контроль, критерий, мониторинг, мониторинговое исследование, педагогический мониторинг, качество дошкольного образования.

L. Kozak

PEDAGOGICAL MONITORING AS TECHNOLOGY OF MANAGING QUALITY OF EDUCATION

The article shows problematic issues of preschool education qualities; the essence and peculiarities of pedagogical monitoring as a technology of quality management education are considered. The pedagogical monitoring is continuous, long-term observation, control and evaluation of educational process and self-management as well as forecasting the dynamics of its development by analyzing the received data. Pedagogical monitoring refers the technology of educational activity; it focused on obtaining objective information of the course and results of the educational process, forecasting its development and management. The objects of monitoring can be both separate subsystems of education, as well as various aspects and processes taking place in this system: the content of education, educational process and its results, the quality of teachers' activities, quality of management, the quality of mastering of academic disciplines, the formation of personal qualities of graduates. The main purpose of monitoring is to promptly identify all changes taking place in the field of education and predict further ways of developing the education system. Based on monitoring data it becomes possible to carry out correction of the activity of various sections of the functioning of the educational system, and increase the skill of teachers. The article highlights the process of organization and application of monitoring in the system of preschool education.

Key words: control, criterion, monitoring, monitoring research, pedagogical monitoring, quality of preschool education.

Стаття надійшла до редакції 01.12.2018.

Прийнято до друку 05.12.2018.

ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОГО МИСЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

У статті висвітлено проблему організації дослідницької діяльності студентів музичних вишів як головного фактора, що впливає на сформованість їхнього музичного мислення. Для досягнення цієї мети здійснювалось перетворення музичної освіти як цілісного процесу музичного дослідження на основі рефлексивного моделювання, а музичного дослідження як дослідницької самокритичної діяльності музиканта. Було встановлено, що тільки при системному вивченні майбутніми музикантами фактів, явищ, обставин музичного процесу можливо виробити узагальнені вміння визначати і досягати мети музичного дослідження, виробляти ціннісно-методологічну стратегію і тактику відношень у процесі взаємодії з предметами цього дослідження, оцінювати результати своєї дослідницької діяльності. Окрім цього, формування музичного мислення особистості спрямовувалось на досягнення нею професійної розумності як універсальної якості, що забезпечує розуміння і осмислення цілісного процесу музичного дослідження та зумовлює оволодіння ціннісно-методологічною культурою.

Ключові слова: дослідницька діяльність, особистісно-діяльнісний підхід, музичне мислення, професійна розумність, рефлексивне управління.

© Нагорна Г.О., 2018

Визначення проблеми. Відомо, що в процесі вишівської підготовки рефлексивному мисленню майбутнього педагога-музиканта, як і діалогу, відводиться незначне місце, хоча це видається більш важливим, ніж управління студентами з боку викладача закладу вищої освіти (ЗВО). Прийнято вважати, що дослідницький аспект у музичній освіті, який існує в навчанні майбутніх музикантів, сьогодні забезпечує просте накопичення знань. Ми ж вважаємо за необхідне змінити сам підхід до музичної освіти і представити її як цілісний процес музичного дослідження, а останнє — як дослідницьку самокритичну діяльність музиканта. У цьому процесі студенти є членами дослідницьких дорадчих груп, беруть участь у діалогічному спілкуванні, постійно самокоректують свою діяльність. Тому актуальність окресленої проблеми не викликає сумнівів.

Мета й завдання дослідження. Перетворення музичної освіти як цілісного процесу музичного дослідження здійснювалось на основі рефлексивного моделювання і стало рушійною силою процесу формування музичного мислення особистості. Тому мета дослідження полягала в організації дослідницької діяльності студентів музичних вишів як основного фактора, що впливає на сформованість їхнього музичного мислення.

На нашу думку, тільки при системному дослідженні майбутніми музикантами фактів,

явищ, обставин музичного процесу можливо виробити узагальнені вміння визначати і досягати мети музичного дослідження, виробляти ціннісно-методологічну стратегію і тактику відношень у процесі взаємодії з предметами музичного дослідження, самооцінювати результати своєї дослідницької діяльності.

Окрім цього, формування і розвиток музичного мислення особистості спрямовувались на досягнення нею професійної розумності як універсальної якості, що забезпечує розуміння й осмислення цілісного процесу музичного дослідження, зумовлює оволодіння ціннісно-методологічною культурою.

Виходячи з поставленої мети, розв'язувалися такі завдання дослідження:

— обґрунтувати методологію критеріально-ціннісного підходу як провідної стратегії особистісно-діяльнісного підходу до студентів музичних вишів у процесі формування у них музичного мислення;

— виявити види дослідницької діяльності і їх взаємозв'язок на основі принципів єдності загального й особливого, простого і складного;

— розкрити дослідницьку самокритичну діяльність майбутнього музиканта як критерій істинності його музичного мислення, спрямованого на оволодіння професійною розумністю особистості;

— проаналізувати роль рефлексивного управління формуванням музичного мислення

особистості та цілісним процесом музичного дослідження.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Проблема вивчення діяльності особистості в цілому і дослідницької зокрема знайшла широкі відображення в теорії і практиці музичної освіти (1; 3–4; 7).

Зокрема, у процесі розробки основ дослідницької діяльності педагога-музиканта розкрито сутність, особливості та види навчально-дослідницької діяльності (1). Саме поняття «дослідницька діяльність» визначається як «... прояв здатності мислити, самостійно порівнювати, зіставляти різні точки зору, вступати в дискусію, виявляти власну позицію, науково обґрунтовувати і професійно відстоювати її» (1, с. 5). На думку автора, сутність навчально-дослідницької діяльності педагога-музиканта полягає в тому, щоб «... вчитися досліджувати самого себе, аналізувати (рефлексувати) свою професійну діяльність, а також діяльність колег і вихованців, осмислювати ефективність застосовуваних методів викладання, аналізувати результати конструювання змісту музичної освіти і намагатися формулювати для себе вихідні установки цього дослідження» (1, с. 9). Таким чином, дається установка «... на пізнання і поглиблення уявлень про основи музичного навчання, виховання і розвитку особистості, на вдосконалення принципів і методів музично-педагогічного дослідження, на ефективну практику формування музичної культури тих, що навчаються, на підвищення своєї професійної компетентності» (1, с. 9).

Психологічне обґрунтування музично-виконавської діяльності особистості полягає у виявленні психологічних особливостей сприйняття, збереження і переробки музичної інформації, безпосереднього виконання музичного твору, концертного виступу (7). При цьому дається загальна психологічна характеристика діяльності, яка визначається як «... специфічно людська, регульована свідомістю “внутрішня” (психічна) і “зовнішня” (рухова) активність, спрямована на досягнення свідомо поставленої мети» (7, с. 9). На основі розробленої структури діяльності музиканта-виконавця, що складається з перцептивного, мнемічного, розумового, мажоритивного і рухового компонентів, представляються методи діагностики здібностей і виконавських якостей музиканта, розкривається процес формування професійної майстерності музиканта-виконавця (7).

Заслуговує на увагу трактування музичного інтерпретування як організованої інтелектом творчої діяльності музичного мислення, «... яка

спрямована на розкриття виразно-сміслових можливостей музичного твору» (3, с. 32).

Викликає інтерес визначення діяльно-творчого компонента структури духовної культури як особистісного надбання, який виражає спроможність «... не тільки споживати, а й діяти, творити, втілювати в життя власні переконання, містить орієнтири духовної самореалізації особистості, зокрема в процесі мистецької діяльності» (4, с. 33).

Ми вважали за необхідне виділити значущість особистісно-діяльнісного підходу до студентів у ході дослідження та формування у них музичного мислення, що забезпечує особистісну суб'єктну позицію майбутнього музиканта, на основі якої проявляється ставлення до студента як до унікальної особистості.

Методологія дослідження. Провідною стратегією щодо особистісно-діяльнісного підходу є реалізація методології критеріально-ціннісного підходу як одного з умов досягнення соціально заданої мети музичної освіти — професійної розумності музиканта. Розробка такої стратегії можлива за умови орієнтації на суб'єктний розвиток особистості, спрямований на формування розсудливої і творчої індивідуальності музиканта. Остання асоціюється з самоповагою і продуктивністю особистості студента. Така орієнтація можлива на основі особистісно-діяльнісного підходу, що поєднує в собі індивідуально-автономний і полісуб'єктний (діалогічний) підходи до студентів, коли в педагогічну взаємодію викладачів музичних ЗВО й студентів включається їхній особистісний досвід. Таким чином, процес формування у майбутніх музикантів професійного мислення стає персоналізованим, тобто протікає на основі особливого ставлення до студента як до найвищої цінності й неповторної особистості.

В основу спеціальної методології покладено принципи єдності раціонального й творчого, загального й особливого, простого і складного, індивідуального та соціального, особистісного й діяльнісного підходів.

Виклад основного матеріалу. Основним критерієм істинності професійного мислення майбутнього музиканта є його діяльність, точніше ієрархія видів діяльності, де кожний наступний містить у собі попередній, де дослідницька самокритична діяльність педагога-музиканта як цілісна єдність об'єднує множину видів. У цьому полягає прояв принципів єдності загального й особливого, простого і складного. Останнє виражається в тому, що дослідницька діяльність як ціле складається з розсудливої, організаційно-інформаційної, творчо-перетво-

рювальної, оцінювальної діяльності. Принцип єдності загального й особливого виражається ступенем прояву цих видів діяльності, відображеної як рівнем кількісного, так і рівнем якісного наповнення, коли на верхівці ієрархії стоїть оцінювання як вид діяльності, що узагальнює в собі все попереднє дослідження.

Вивчення майбутніми музикантами фактів, явищ, обставин цілісного музичного процесу здійснювалося різними шляхами на основі алгоритмічного й евристичного підходів. Так, студенти розглядали предмети свого дослідження з точки зору їх контекстів, створюючи допоміжні схеми або впорядковані системи, що містять відношення «частина — ціле», «засоби — мета», «причини — наслідок».

Відношення загального характеру, що виникають в музичних явищах і обставинах, не закінчуються переліченими. Їх різновиди є невичерпні й аналізуються. Наприклад, П. Сопер пропонує до застосування такі універсальні схеми при розробці виступів, як теорія і практика, борг і вигода, факт і його практичне значення, зло і подолання його (5). Тому можна уявити, яка кількість відношень специфічного характеру виникає в музичних явищах і обставинах.

У теорії Дж. Дьюї виокремлюють п'ять етапів дослідження на основі методу розумності: «1) почуття утруднення; 2) визначення його змісту і меж; 3) створення гіпотези про можливе вирішення проблем; 4) критичне виведення наслідків; 5) спостереження, що веде до прийняття або відхилення гіпотези» (6, с. 187).

Рішення алгоритмів безпосередньо пов'язано з проблемою, яка вирішується.

Алгоритм (від *латин.* *algorithmi*) — «... припис, що задає на основі системи правил послідовність операцій, точне виконання яких дозволяє вирішувати завдання певного класу» (2, с. 13). Застосовується для організації процесу управління формуванням музичного мислення майбутнього фахівця шляхом виконання приписів у дослідницькій діяльності музиканта.

Проблема — «... усвідомлення суб'єктом неможливості розв'язати труднощі і протиріччя, що виникли в даній ситуації, засобами наявності знання і досвіду» (2, с. 13).

Ситуація є тим джерелом, з якого виникає проблема, завдання. У психології стверджується, що ситуація як психологічна категорія відображає «... лише початкову стадію розумової взаємодії суб'єкта з об'єктом, пов'язану з породженням пізнавального мотиву і висуненням попередніх гіпотез щодо способів розв'язання проблемної ситуації» (2, с. 259). Згодом

ситуація може перерости або в проблему, або в завдання. Перетворення ситуації в завдання як знакову її модель, за якою можна здійснювати дослідження цілісного музичного процесу, є ознакою творчого мислення особистості. Майбутні музиканти розв'язують завдання і проблеми, висловлюючи свої ідеї, судження, умовиводи, розмірковуючи про об'єкти, суб'єкти, факти, обставини, ситуації процесу розвитку музичного мистецтва, порівнюючи їх між собою, спираючись на стандарти. Таким чином, згідно з психологічними установками, основним сутнісним елементом ситуації є суб'єкт, у завданні на перший план виходить знаковий об'єкт, у проблемі ж — протиріччя між наявними сутностями (2, с. 259). З другого боку, сама проблемна ситуація позначається як: «1) ситуація, для оволодіння якою індивід або колектив зобов'язані знайти і використати нові для себе засоби і способи діяльності; 2) психологічна модель умов породження мислення на основі ситуативно виникаючої пізнавальної потреби, форма зв'язку суб'єкта з об'єктом пізнання» (2, с. 259).

Системна реалізація особистісно-діяльницького підходу як способу функціонування критеріально-ціннісного підходу зумовила не тільки введення в процес формування музичного мислення майбутнього педагога-музиканта системи багаторівневих засобів, а й дала змогу розглядати дослідницьку самокритичну діяльність студента як критерій істинності його музичного мислення. Уміння, що виражають цю діяльність, є ознаками прояву ціннісних показників зазначеного мислення. Це, зокрема, такі вміння: вибирати мету дослідження; знаходити або творчо створювати тактику відношень; виробляти ціннісно-методологічну стратегію відношень; оцінювати, самооцінювати доречність, надійність, силу вироблених стратегій і тактики відношень у процесі взаємодії з предметами музичного дослідження. З огляду на це навчання розумовим умінням здійснювалося на лекційних, практичних та індивідуальних заняттях. Не менш важливим є спецкурс «Методологія і технологія музичного мислення особистості». Ми виходили з того, що в ході формування зазначеного мислення максимально більша кількість дисциплін має інтегруватись у бік посилення питань музичного дослідження. Систематизуючу роль у цьому процесі відіграє спецкурс. Однак це не означає, що він обов'язково має бути виділений в окремий предмет. Контекстні основи спецкурсу можуть застосовуватися, наприклад, у курсі «Аналіз музичних творів» як навчання музиканта розу-

мінню і осмисленню цілісного процесу розвитку музичного мистецтва.

Завдання полягало в поетапному навчанні студентів музичному мисленню в процесі взаємодії з предметами дослідження. Основи цього мислення починали закладатися на практичних заняттях з аналізу музичних творів. Потім сформовані вміння отримували свій подальший розвиток у процесі вивчення спецкурсу для магістрів «Методологія і технологія музичного мислення особистості».

На першому занятті з аналізу музичних творів студентам давалася установка на необхідність формування музичного мислення, розкривалося його значення для оволодіння ціннісно-методологічної культурою особистості педагога-музиканта. Починаючи з другого заняття і закінчуючи восьмим, здійснювалось навчання прийомів дослідження музичного процесу, а також фактів, явищ, обставин, ситуацій, що його позначають. Дев'яте-п'ятнадцяте заняття були відведені для тренінгу із взаємодії з предметами музичного дослідження. Наступним етапом було вивчення магістрами цілісного процесу дослідження музичного мистецтва в ході спецкурсу «Методологія і технологія музичного мислення особистості». Зміст зазначеного спецкурсу спрямовувався на формування і розвиток музичного мислення магістрів. У результаті майбутні музиканти отримували необхідні знання з будови структури музичного мислення, ознайомлювалися з рефлексивною моделлю управління процесом його формування, виводили самостійні й незалежні судження під час вирішення проблем музичного дослідження.

У ході аналізу музичних творів та читання спецкурсу здійснювалася систематична робота з діагностики індивідуальних можливостей студентів щодо виявлення ступеня сформованості й розвитку в них музичного мислення.

Формування музичного мислення у майбутніх музикантів вимагало залучення останніх до аналізу, синтезу, оцінювання, узагальнення, самостійних, незалежних висновків. Ми звернули увагу на той факт, що навіть ті студенти, які при аналізі фактів, явищ, обставин взаємодії з предметами музичного дослідження, виводили довгі дедуктивні ланцюжки, складні для розуміння теоретичні конструкції, застосовували стандартні, фундаментальні за значенням, невеликі за кількістю ментальні акти, що становлять вміння вибирати мету дослідження, розробляти тактику відношень цілісного музичного процесу. Причому основоположним принципом у пізнанні була єдність раціональності

й творчості, зумовлених розсудливою і творчо перетворювальною діяльністю майбутніх музикантів. Реалізація цього принципу свідчила про усвідомлення студентами значення ідей, суджень, умовиводів, виражених у загальному, опосередкованому й професійному видах.

У межах своїх міркувань майбутні музиканти розташовували послідовність своїх пізнавальних актів, створюючи струнку систему відношень у процесі взаємодії з предметами музичного дослідження. Це було пов'язано з тим, що в ході такого дослідження вони могли допускати, припускати, порівнювати, доходити висновків, протиставляти, дедукувати, або індукувати, класифікувати, описувати, визначати або пояснювати, тобто виробляти доцільну стратегію і тактику. При цьому у тих, хто навчався музичного мислення, зростала кількість знайдених ознак спостережуваних об'єктів, суб'єктів, фактів, явищ, обставин як суттєвих, типових, так і несуттєвих, нетипових. Виявлялись ознаки якісно нового типу, які узагальнювалися в поняття, часткові визначення, спрямовані на реалізацію задуманої стратегії і тактики дослідження. Скоротився розрив між аналізами однієї і тієї ж обставини розвитку музичного мистецтва, які мали спочатку діаметрально протилежні позиції. Зросла впевненість в істинності теоретичних положень, які використовувалися при дослідженні системи відношень цілісного музичного процесу. Виробилось уміння застосовувати знання в нових конкретних ситуаціях дослідження. Судження майбутніх музикантів стали більш визначеними і доказовими.

Разом з тим було виявлено, що деякі студенти, вмiючи виокремлювати ознаки спостережуваних фактів, класифікувати їх на суттєві й несуттєві, мали труднощі у встановленні причинно-наслідкових, інструментально-самодостатніх відношень та відношень «частин — цілого» між ними. У результаті ж оволодіння технологією музичного мислення вони могли не тільки констатувати виявлені факти та їх ознаки, а й встановлювати між ними взаємозв'язки й взаємозалежності. Окрім того, став вищим загальний рівень сформованості музичного мислення випускників, що пояснюється більшою систематичністю, послідовністю, безперервністю занять студентів на денному навчанні, оволодінням знаннями законів і закономірностей, узагальненими професійними вміннями, набуттям досвіду в процесі дослідницької самокритичної діяльності.

Висновки. Залучення майбутніх музикантів до дослідницької самокритичної діяльності,

реалізація рефлексивного управління процесом формування музичного мислення є основою значних позитивних зрушень у рівнях сформованості останнього. Крім того, зріс коефіцієнт кореляції між експертними оцінками і самооцінками рівнів сформованості музичного мислення студентів. У цілому аналіз ступеня розвитку музичного мислення у майбутніх музикантів у результаті участі в дослідницькій діяльності засвідчив їхню велику адаптованість до процесу формування зазначеного мислення. Остання виявилася в тому, що студенти більш гнучко, плавно й оперативно справлялись з виділенням складних проблем, їх розв'язанням у контексті музичного дослідження. Характерним стало прагнення майбутніх музикантів структурувати свою дослідницьку діяльність як серію розумових кроків, операцій, умінь. Слід віддати належне тому, що навіть ті студенти, які застосовували примітивні пізнавальні кроки (за умови чіткої послідовності й стратегічної організації останніх), досягали високих результатів у дослідницькій діяльності. Хоча набір використаних пізнавальних умінь не відрізнявся різноманітністю й був подібними для більшості студентів, їхнє музичне мислення вирізнялося багатством стратегічних і тактичних підходів до аналізу музичних фактів, явищ, обставин за рахунок творчого створення нових технологічних методів і прийомів дослідження.

У ході навчання музичному мисленню ми реалізовували методи, що давали змогу вивчити весь повномасштабний обсяг різноманітних розумових операцій і умінь, які майбутні музиканти застосовували у своїй дослідницькій самокритичній діяльності. Тому ті студенти, які швидше досягали достатніх результатів у сформованості свого музичного мислення, надалі виявляли більш високий рівень самоуправління процесом формування музичного мислення особистості. Зокрема, у формуванні останнього велику роль зіграло оволодіння ними логічними елементами, так само як і перетворення логічних операцій у контексті цілісного процесу музичного дослідження.

Таким чином, якщо рефлексивне управління процесом формування музичного мислення сприяло розвитку розсудливої і творчої індивідуальності, то рефлексивне моделювання цілісного процесу музичного дослідження дало змогу організувати самоуправління особистості майбутнього музиканта. При цьому давалася установка на розвиток діалогічного мислення, актуалізацію незалежності й самостійності професійних ідей, суджень, умовиводів, активізацію самокритики і пріоритет вирішення склад-

них проблем. Формування такого незалежного, самостійного мислення музиканта здійснювалося на базі полісуб'єктного підходу, що полягає в тому, що всі учасники дорадчого музичного дослідження займали стосовно одне одного суб'єктну позицію. Тобто особистість представлялась як унікальна сутність і головна цінність освітнього процесу на основі реалізації принципу єдності індивідуального й соціального.

З огляду на сказане можна констатувати, що застосування рефлексивного управління цілісним процесом музичного дослідження забезпечило підвищення ефективності реалізації особистісно-діяльничого підходу до студентів у ході формування у них музичного мислення, дало змогу досягти мети формування останнього — оволодіти професійною розумністю музиканта, розвитком розсудливої і творчої індивідуальності, автономії особистості. Відчувши доброзичливе ставлення до себе як до особистості, яка має право на самостійну, незалежну точку зору, студенти виявляли впевненість у собі як музиканти. Вони знали, що будь-яке їхнє прагнення, бажання зрозуміти й осмислити цілісний процес музичного дослідження будуть заохочені незалежно від того, необхідні їхні альтернативні думки чи ні.

Як результат проведеного дослідження, були виведені закономірності реалізації особистісно-діяльничого підходу до студентів музичних вишів у процесі формування у них музичного мислення:

— підвищення ефективності реалізації особистісно-діяльничого підходу до студентів у ході формування у них музичного мислення залежить від ступеня впровадження рефлексивного управління цілісним процесом музичного дослідження;

— досягнення мети і результату формування музичного мислення — оволодіння професійною розумністю музиканта — визначається ступенем ефективності реалізації особистісно-діяльничого підходу в процесі формування у майбутніх музикантів зазначеного мислення.

Дискусія. Разом з тим при аналізі здобутків дослідження було виявлено й деякі проблеми, які потребують вирішення. Зокрема, це стосується невеликої кількості студентів, які, незважаючи на залучення їх до дослідницької діяльності, продемонстрували не найкращий рівень сформованості музичного мислення або ж їхній рівень розвитку професійної розумності залишався незмінним. Тому виникла проблема визначити причину такого явища. Інакше кажучи, слід було з'ясувати, чому дослідницька діяльність майбутніх музикантів з низьким,

недостатнім рівнем сформованості музичного мислення не розвиває, а призупиняє рух їхньої пізнавальної діяльності. У ході дорадчого дослідження студенти, які брали участь в діалогічному спілкуванні, дійшли думки про те, що однією з причин низького рівня сформованості у них музичного мислення є недостатня розвиненість останнього в шкільні роки. Ми не виключаємо резонансність такого зауваження, але слід звернути увагу і на той факт, що в повсяк-

денному житті майбутні музиканти міркують досить добре, а в академічному — явно відстають. Отже, на професійні міркування студентів музичних ЗВО, крім дослідницької діяльності, впливає низка інших факторів, що визначають їхнє професійне мислення. Виявлення цих чинників і ступеня їх впливу на сформованість музичного мислення майбутніх музикантів складає чергову проблему, яку надалі необхідно вивчати.

ДЖЕРЕЛА

1. *Абдуллин Э.Б.* Основы исследовательской деятельности педагога-музыканта: учеб. пособ. СПб.: Изд-во «Лань»; Изд-во «ПЛАНЕТА МУЗЫКИ», 2014. 368 с.
2. Краткий психологический словарь / сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1985. 431 с.
3. *Москаленко В.Г.* Лекции по музыкальной интерпретации: учеб. пособ. К.: Изд-во ТОВ «Типографія «Клякса»», 2013. 272 с.
4. *Падалка Г.М.* Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). К.: Освіта України, 2010. 274 с.
5. *Сопер П.* Основы искусства речи; [пер. с англ.]. 2-е изд. испр. М.: Прогресс-Академия, 1992. 416 с.
6. Философский энциклопедический словарь / редкол.: С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильчев и др. 2-е изд. М.: Советская энцикл., 1989. 815 с.
7. *Цагарелли Ю.А.* Психология музыкально-исполнительской деятельности: учеб. пособ. СПб.: Композитор, 2008. 368 с.

REFERENCES

1. *Abdullin, E. B.* (2014). *Osnovy issledovatel'skoi deiatelnosti pedagoga-muzykanta: uchebnoie posobie.* SPb.: Izdatelstvo «Lan»; Izdatelstvo «PLANETA MUZYKI», 368 p. (in Russian).
2. *Kratkii psikhologicheskii slovar.* (1985). Sost. L. A. Karpenko; Pod obshch. red. A.V. Petrovskogo, M. G. Yaroshevskogo, M.: Politizdat, 431 p. (in Russian).
3. *Moskalenko, V. G.* (2013). *Leksii po muzykalnoi interpretatsii: Uchebnoie posobie.* K.: Izdatelstvo TOV «Tipografiiia «Kliaksa»», 272 p. (in Russian).
4. *Padalka, H. M.* (2010). *Pedahohika mystetstva (Teoriiia i metodyka vykladannia mystetskykh dystsyplin).* K.: Osvita Ukrainy, 274 p. (in Ukrainian).
5. *Soper, P.* (1992). *Osnovy iskusstva rechi. Per. s angl., 2-e izd. ispr.,* M.: Progress-Akademiia, 416 p. (in Russian).
6. *Filosofskii entsiklopedicheskii slovar.* (1989). Redkol.: S. S. Averintsev, E. A. Arab-Oglyi, L. F. Ilchev i dr., 2-e izd., M.: Sov. Entsiklopediia, 815 p. (in Russian).
7. *Tsagarelli, Yu. A.* (2008). *Psihologiiia muzykalno-ispolnitelskoi deiatelnosti. Uchebnoie posobie,* SPb.: «Kompozitor», 368 p. (in Russian).

Нагорная Г.О.

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

В статье освещена проблема организации исследовательской деятельности студентов музыкальных вузов как главного фактора, влияющего на сформированность их музыкального мышления. Для достижения этой цели осуществлялось преобразование музыкального образования как целостного процесса музыкального исследования на основе рефлексивного моделирования, а музыкального исследования как исследовательской самокритической деятельности музыканта. Было установлено, что только при системном изучении будущими музыкантами фактов, явлений, обстоятельств музыкального процесса возможно выработать обобщенные умения определять и достигать цели музыкального исследования, выработать ценностно-методологическую стратегию и тактику отношений в процессе взаимодействия с предметами этого исследования, самооценивать результаты своей исследовательской деятель-

ности. Помимо этого, формирование музыкального мышления личности направлялось на достижение ею профессиональной разумности как универсального качества, обеспечивающего понимание и осмысление целостного процесса музыкального исследования и обуславливающего овладение ценностно-методологической культурой.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, личностно-деятельностный подход, музыкальное мышление, профессиональная разумность, рефлексивное управление.

G. Nagorna

RESEARCH ACTIVITIES AS FORMATION FACTOR OF MUSICAL THINKING OF PERSONALITY

The article reveals the problem of organizing research activities of students of musical universities as the main factor influencing the formation of their musical thinking. To achieve this goal, music education is transformed as a holistic process of musical research based on reflexive modeling, and musical research as a musician's self-critical research activity. It is found that only in a systematic study by future musicians of facts, phenomena, circumstances of the musical process, it is possible to develop generalized skills to determine and achieve the goal of musical research, develop value-methodological strategy and tactics of relations in the process of interaction with the subjects of this research, self-assess the results of their research activities. In addition, development of musical thinking of personality is aimed at achieving its professional reasonableness as a universal quality, providing understanding and comprehension of the holistic process of musical research and determining mastering the value-methodological culture.

In the process of the research, the following is undertaken: the methodology of the criterion-value approach is substantiated as the leading strategy of the personality-activity approach to students of music universities in the process of development of their musical thinking; the types of research activities (reasonable, organizational-informational, creatively transformative, evaluating) and their interrelation on the basis of the principles of unity of the universal and particular, simple and complex are revealed; the research self-critical activity of the future musician is revealed as a criterion of the truth of his musical thinking, aimed at mastering the professional reasonableness of the individual; analysed the role of the reflexive control of the formation of musical thinking of the individual and the holistic process of musical research.

The involvement of future musicians in research self-critical activity, as well as the implementation of the reflexive control of the process of development of musical thinking, provided significant positive changes in the levels of development of this thinking. If reflexive management of the process of development of musical thinking contributed to the development of rational and creative individuality, then reflexive modeling of the holistic process of musical research made it possible to achieve self-management of the student's personality, which led to the development of dialogical thinking, actualization of the independence of professional ideas, judgments, inferences, activation of self-criticism, priority to solving complex problems.

As a result of the study, the appropriateness of the realization of the personality-activity approach to students of musical universities in the process of development of their musical thinking are derived: the increase in the effectiveness of the implementation of the personal-activity approach to students during the formation of their musical thinking depends on the degree of implementation of the reflexive management of the integral process of musical research; the achievement of the goal and result of the development of musical thinking — mastering professional reasonableness of a musician — is determined by the degree of effectiveness of the implementation of the personality-activity approach in the process of formation of the specified thinking with future musicians.

Key words: research activity, personal-activity approach, music thinking, professional reasonableness, reflexive management.

Стаття надійшла до редакції 10.12.2018.

Прийнято до друку 14.12.2018.

ГРОМАДСЬКІ (КОММ'ЮНІТІ) КОЛЕДЖІ ЯК СКЛАДОВА СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ США

У статті схарактеризовано особливості громадських (комм'юніті) коледжів США як складової системи США. З'ясовано, що громадські (комм'юніті) коледжі зорієнтовані насамперед на задоволення потреб місцевої громади та співпрацю з нею через підготовку кадрів для місцевих організацій і бізнесу. Вони пропонують широкий діапазон освітніх програм підготовки фахівців, які готують безпосередньо до праці на робочому місці та продовження навчання (академічні (associate degree); трудові й професійні (vocational and occupational education) програми; програми у рамках освіти для дорослих (adult education) та неперервної освіти (continuing education), що забезпечують реалізацію концепції «освіти протягом життя» (life-long learning); програми корпоративного навчання для потреб конкретної компанії чи організації тощо); забезпечують корекцію попереднього рівня освіти та, в окремих випадках, повну загальну середню освіту. У статті узагальнено досвід діяльності громадських (комм'юніті) коледжів США крізь призму доцільності його імплементації у вітчизняну освітню практику.

Ключові слова: громадський (комм'юніті) коледж, система освіти США, ступінь асоціата.

© Братко М.В., 2018

Вступ. Трансформаційні процеси у галузі вищої освіти, її модернізація, відповідно до Законів України «Про вищу освіту» (2014) та «Про освіту» (2017), невизначена подальша доля українських коледжів та технікумів, які відповідно до названих документів позбавляються статусу закладів вищої освіти, але за відсутності законодавчої бази для функціонування закладів фахової передвищої освіти не набувають нового, спонукають до вивчення світового досвіду підготовки фахівців у аналогічних закладах. Широкі дискусії про напрями змін у галузі післяшкільної освіти, серед іншого, спричинені необхідністю узгодження підготовки кваліфікованих трудових ресурсів та потреб ринку праці. На нашу думку, ефективність післяшкільної та професійної освіти забезпечує поступальний розвиток суспільства та належну якість життя людей, а вибудовування високотехнологічних виробництв неможливе без кваліфікованих фахівців первинних ланок — робітників, техніків, молодших інженерів. При цьому кваліфікований працівник — це людина, яка повинна мати освіту вищу, ніж загальну середню. Саме тому привертає увагу позитивний досвід діяльності американських громадських (комм'юніті) коледжів. Очевидно, що Україна і США мають різні освітні потенціали, які сформувались відповідно до традицій, культурних та історичних особливостей. Однак американські заклади вищої освіти є визнани-

ми лідерами у сфері стратегічного планування, розвитку стосунків та взаємодії з бізнесом, співпраці з випускниками, управлінні власністю, що спонукає до з'ясування та детального вивчення передумов цього лідерства.

Мета статті. На основі описативного, прескриптивного, ретроспективного аналізу феномену громадських (комм'юніті) коледжів США виокремити ті особливості їх діяльності, що становлять підвищений інтерес для вивчення та упровадження у вітчизняну освітню практику. Зокрема, для визначення якісно нового місця вітчизняних коледжів у системі неперервної професійної освіти та процесі підготовки фахівців і професіоналів для різних галузей економіки.

Аналіз останніх досліджень. Незважаючи на значну кількість публікацій вітчизняних учених, які презентують результати дослідження системи вищої освіти США (С. Бурдіна (система підготовки магістрів управління освітою у закладах вищої освіти, 2008); М. Братко (питання управління освітою, 2015); історія становлення та сучасна соціальна роль комм'юніті (громадських) коледжів США, 2018); Н. Горішна (особливості організації та функціонування післядипломної освіти соціальних працівників, 2015); Л. Кнодель (структура вищої освіти, 2011); І. Литовченко (особливості корпоративної освіти, 2017); В. Лунячек (питання управління освітою, 2008); О. Романовський (підприєм-

ницька діяльність закладів вищої освіти, 2003); О. Тарасова (сучасний стан та пріоритети розвитку вищої освіти, 2011) та ін.), україномовних праць, які висвітлюють феномен громадських (комм'юніті) коледжів, відверто бракує.

На противагу, різні аспекти цього феномену активно досліджують учені США (Р. Бейкер (R. Baker), Т. Бейлі (Th. Bailey), Д. Белл (D. Bell), Д. Брег (D. Bragg), К.С. Грей (K.C. Gray), В.Н. Грубб (W.N. Grubb), Е. Глізер (Ed. Gleazer), С. Дженкінс (S. Jenkins), Дж. Джейкобс (J. Jacobs), К.Дж. Догерті (K.J. Dougherty), Р. Друрі (R. Drury), Дж. Евелін (J. Evelyn), К. Кросс (K. Cross), А. Коен (A. Cohen), А. Кук (A. Cook), Дж. Ратліфф (J. Ratcliffe), М.Л. Сколник (M.L. Skolnik), К. Янг (K. Young), Л. Зверлінд (L. Zwerling) та ін.). Серед публікацій цих авторів привертають увагу роботи R. Baker "The effects of structured transfer pathways in community colleges. Educational Evaluation and Policy Analysis" (2016); K.J. Dougherty, H. Lahr, V.S. Morest, "Reforming the American Community College: Promising Changes and Their Challenges" (2017); R.L. Drury, "Community Colleges in America: A Historical Perspective. Inquiry", (2003); D. Jenkins, J. Fink, "Tracking Transfer: New Measures of Institutional and State Effectiveness in Helping Community College Students Attain Bachelor's Degrees. Community College Research Center, Teachers College, Columbia University", (2016).

До більш глибокого аналізу наукового доробку зазначених авторів спонукає практичний інтерес обґрунтування системи вітчизняної післяшкільної освіти із певним місцем різних типів освітніх закладів, що диференціюються за програмами, які вони реалізують. Крім того, привертають увагу особливості адміністрування та управління громадськими (комм'юніті) коледжами; їх включення в економіку шляхом швидкого реагування на потреби ринку праці, активної співпраці з роботодавцями, навчання «на випередження»; використання місцевих податків для розвитку тощо.

Виклад основного матеріалу. Оцінюючи можливості реалізації позитивних аспектів досвіду громадських (комм'юніті) коледжів США у вітчизняну освітню практику, вважаємо за необхідне сформулювати основні освітні тренди сьогодення, які, серед іншого, визначають спрямованість реформ та модернізаційних процесів в освітній галузі. Серед цих трендів такі: масовість вищої освіти, що підсилюється імперативом навчанням та перенавчанням протягом усього життя; пошук джерел фінансування вищої освіти («безоплатної освіти не

буває», кошти мають надійти або від держави (за рахунок податків), або роботодавців, або студентів); зростання кількості закладів вищої освіти, що вимагає створення адекватної системи контролю якості освіти, зокрема, з боку незалежних експертів чи експертних бюро та організацій; вплив сучасних ІК-технологій на освітній процес і способи організації взаємодії між закладом освіти та споживачем освітніх послуг; зростання ролі "soft skills" у профілі випускника закладу вищої освіти; інтернаціоналізація освіти завдяки процесам мобільності здобувачів освіти; упровадження результатів сучасних наукових досліджень в освітню практику; навчання на дослідженнях.

Насамперед зауважимо, що завдяки гнучкій, адаптивній, прагматичній системі освіти США зуміли адекватно та ефективно скористатись для розвитку економіки своєю різноманітністю — етнічною, релігійною, територіальною, ментальною. Ця різноманітність вплинула також і на формування варіативності форм та рівнів післяшкільної освіти, різноманітності академічних і професійних програм, що забезпечує умови й можливості для реалізації бажань широкого загалу американських громадян, задоволення потреб суспільства і держави. Для зручності аналізу та характеристики різних закладів післяшкільної освіти запроваджені різні класифікації, серед яких найавторитетнішою є Класифікація установ вищої освіти Карнегі (The Carnegie Classification) (homepage: <http://carnegieclassifications.iu.edu/>). В останній редакції цієї класифікації (2015) особливе місце посіли коледжі, які здійснюють підготовку на рівні associate's degree (Associate's Colleges categories), серед яких виокремлені громадські (комм'юніті) коледжі (community colleges), у яких, за даними Американської асоціації комм'юніті коледжів (American Association of Community Colleges — ААСС), навчається половина всіх студентів США. Цей факт підтверджує наші міркування щодо важливості внеску громадських (комм'юніті) коледжів у підготовку фахівців для економіки США.

Громадські (комм'юніті) коледжі зазвичай готують фахівців для місцевої громади, регіону, у якому вони розташовуються. Це може бути місто або округ. Громадські (комм'юніті) коледжі вже своєю назвою акцентують увагу на приналежність певній спільноті, громаді (англ. community — громада, община, спільнота). Це може бути громада за територіальним принципом — штат, округ, муніципалітет, шкільний округ; релігійним, етнічним, демографічним. Так, наприклад, у штаті Флорида

(Florida), який має добре сформовану систему громадських (комм'юніті) коледжів, таких закладів 28. У штаті Техас (Texas), який має набагато більшу територію, — 59. Вони обслуговують прилеглу до кампуса територію із розрахунку «одна година на машині». Здебільшого абітурієнти вибирають коледжі за географічним принципом — той, що найближче розташований.

У громадських (комм'юніті) коледжах гнучко підходять до організації графіку навчального процесу. Студенти мають можливість навчатись за денною, вечірньою, дистанційними формами; за повною (full) програмою або частиною (part). Коледжі працюють й у вихідні дні. Саме тому їх часто вибирають люди, які поєднують трудову діяльність та навчання. У таких коледжах мають можливість навчатись навіть правопорушники, які відбувають покарання в пенітенціарних центрах. Для багатьох студентів комм'юніті коледжі є плацдармом для більш ґрунтовної освіти, кар'єри, покращання якості життя, підвищення конкурентоспроможності на ринку праці. Нижча вартість навчання, ніж у коледжах університету, можливість продовжити навчання в університеті за скороченим терміном, сповідування принципу рівних можливостей для зайнятості та освіти, незалежно від раси, релігії, кольору шкіри, національного походження, віку, статі, сексуальної орієнтації, статусу ветерана чи інвалідності, роблять комм'юніті коледжі привабливими для навчання широких верст населення.

Серед завдань, які декларують громадські (комм'юніті) коледжі — підготовка кваліфікованих трудових ресурсів; надання освіти, співмірної з першим рівнем вищої освіти; підготовка до наступного ступеня вищої освіти; корекція попереднього рівня освіти, поліаспектне збагачення громади. Ці завдання реалізуються через співпрацю із старшою загальноосвітньою школою, університетами, роботодавцями та місцевою владою. Переважна більшість таких коледжів здійснює підготовку фахівців за дворічною програмою та присвоює ступінь асоціата (associate degree), що дає змогу працювати на молодших посадах у відповідній галузі економіки та / або продовжити навчання в університеті за бакалаврською програмою. Якщо в регіоні (окрузі), де функціонує коледж, є потреба у певних фахівцях з освітою бакалавра, а місцеві університети не справляються з їх підготовкою, то громадські (комм'юніті) коледжі здійснюють, за домовленістю з університетами та місцевою владою, підготовку за ступенем бакалавра (bachelor degree). Крім того, ці

коледжі реалізують програму повної загальної середньої освіти й видають документ, що відповідає атестату про повну загальну середню освіту. Часто вони також пропонують «подвійне навчання» чи «подвійну реєстрацію», коли школярі старшої загальноосвітньої школи, які мають належні академічні успіхи, паралельно зі шкільними дисциплінами опановують у коледжі певні навчальні модулі. Такий підхід економить здобувачам освіти і час, і кошти, оскільки за ці модулі студент не сплачує. Їх опанування фінансує федеральний уряд. Крім того, громадські (комм'юніті) коледжі пропонують широкий перелік професійних програм як довгого, так і короткого циклу, які дають змогу здобувачам освіти отримати професійний сертифікат (vocational certificate). Вони тісно співпрацюють з роботодавцями, забезпечуючи перенавчання та підвищення кваліфікації працівників, тим самим долучаючись до освіти дорослих.

Крім того, більшість коледжів пропонує студентам курси успіху (success courses “College 101”) та курси підвищення компетентності (developmental education courses). Перші спрямовані на адаптацію студентів до життя та навчання в коледжі, допомогу у виборі навчальних курсів та кількості кредитів, розвиток навчальних навичок. Типовою формою курсів підвищення компетентності є семестрові курси, спрямовані на вивчення математичної та мовної компетентностей, що конче необхідні для успішного навчання і передбачають заняття протягом 3–5 год. на тиждень (T.R. Bailey, S.S. Jaggars, D. Jenkins, 2015). Часто серед додаткових курсів є курс англійської мови для іноземців, які теж можуть навчатись у таких коледжах. Саме тому, незважаючи на той факт, що інша назва громадських (комм'юніті) коледжів — «дворічні коледжі», навчання в них може тривати до 3–3,5 років.

За даними Дослідницького центру громадських (комм'юніті) коледжів США (Community College research center, CCRC), у 2015 р. за різними програмами у цих закладах, яких налічується близько 1200, навчалось понад 6,2 млн осіб (Community College research center). Близько половини студентів обирає ці коледжі саме завдяки політиці відкритих дверей, доступності, орієнтованості на індивідуальні потреби здобувачів освіти. Науковці з Колумбійського університету К. Догерті (K. J. Dougherty), Х. Лар (H. Lahr) та В. Морест (V. S. Morest) у дослідженні “Reforming the American Community College: Promising Changes and Their Challenges” визначають соціальну роль і місію комм'юніті коледжів та наголошують, що вони є інститу-

тами масової освіти, масового доступу, відкриті практично для всі охочих. Їх етос — це “the open-door colleges”, тобто доступність для широких верств населення, у тому числі й для малозабезпечених та представників етнічних меншин (Dougherty K.J., Lahr H., Morest V.S., 2017).

Підсумовуючи результати дослідження особливостей громадських (комм'юніті) коледжів США, варто акцентувати увагу на таких їх особливостях, що являють підвищений інтерес для вивчення та упровадження у вітчизняну освітню практику. Громадські (комм'юніті) коледжі є важливою складовою системи вищої освіти США, яка склалась історично, відповідно до поступального розвитку країни. Вони зорієнтовані насамперед на задоволення потреб місцевої громади через підготовку кадрів для місцевих організацій та бізнесу; тісно співпрацюють з місцевою громадою — потенційними студентами та роботодавцями. Як наслідок, освітні програми комм'юніті коледжів адаптовані до потреб місцевого бізнесу, який активно долучається до їх розробки, допомагає в обладнанні навчальних приміщень та лабораторій, сприяє у наданні робочих місць для стажування. Вони часто тісно співпрацюють з університетами штату, що забезпечує належний науковий та методичний супровід освітнього процесу. Пропонують широкий діапазон освітніх послуг — диверсифіковані програми підготовки фахівців, які насамперед готують безпосередньо до праці на робочому місці. Серед яких: академічні (associate degree); трудові та професійні (vocational and occupational education), програми у рамках освіти для дорослих (adult education) та неперервної освіти (continuing education), які реалізують концепцію «освіта протягом життя» (life-long learning), корпоративне навчання для потреб конкретної компанії чи організації. Диплом, який засвідчує виконання академічної програми, може бути двох видів — базовим (terminal associate's degree) та трансферним (transfer associate's degree), що забезпечує продовження навчання за бакалаврськими програми за скороченим терміном. Більшість громадських (комм'юніті) коледжів займає значну територію, має зручні сучасні будівлі, належну матеріально-технічну базу, обладнані лабораторії, що уможлиблює пропозицію різних за спрямованістю програм (у галузі бізнесу, маркетингу, менеджменту, медицини, охорони здоров'я, біотехнологій, програмування, комп'ютерних наук, підготовки фахівців для невідкладної допомоги, служб пожежної безпеки, поліції тощо). Реалізуючи принципи

гнучкості, відкритості, вільного вибору, доступності, намагаються створювати умови для максимального задоволення потреб студента щодо реалізації власної освітньої траєкторії, пропонуючи гнучкий графік навчання — від неповного дня до занять у вихідні дні, вечірній час та за допомогою різних форм дистанційного навчання, системи консультацій, що дає змогу сформувати більш точне уявлення про майбутній фах та набути відповідних знань і компетентностей. Мають диверсифіковане фінансування (кошти штату, кошти округу, федеральні та місцеві грантові програми, кошти студента, добровільні пожертви — місцевого бізнесу, випускників, просто місцевих громадян). Пропонують нижчу вартість навчання, ніж у чотирьохрічних коледжах.

Однак сьогодні комм'юніті коледжі теж переживають епоху змін, що пов'язана з подоланням проблем, які накопичились за час функціонування. Одна з них — необхідність подолання неспішності здобувачів освіти, що призводить до переривання або й припинення навчання, неотримання диплому. Причини неспішності здобувачів освіти мають об'єктивний характер. Неуспішність, насамперед, пов'язана з низькою базовою предметною підготовкою здобувачів освіти на рівні загальноосвітньої школи, несформованими освітніми навичками, їхньою переобтяженістю обов'язками перед родиною, необхідністю рано заробляти кошти на життя, що спричиняє неналежну увагу до навчання. Крім того, комм'юніті коледжі, прагнучи до масовості освіти, не встигають на належному рівні здійснювати супровід студентів у процесі навчання. Останні губляться серед численних курсів, що пропонуються для вивчення, а експерти-радники часто працюють неповний день і не приділяють належної уваги вирішенню проблем.

Останнім часом громадські (комм'юніті) коледжі мають відчутні проблеми у фінансуванні. Воно є набагато меншим, ніж у державних університетах. Виникають і неузгодженості у питаннях співпраці між комм'юніті коледжами та університетами щодо взаємозв'язків та наступності програм підготовки фахівців за спеціальностями й напрямками.

Нині прийняті політичні та програмні рішення щодо таких стратегій модернізаційних перетворень в організації освітнього процесу в комм'юніті коледжах: перехід до стратегії «керуваних шляхів» (guided pathways, constructing clear pathway) навчання для студентів, що покращать їхню освітню траєкторію, систему підтримки та консультацій; реструктуризація

професійної освіти (restructuring occupational education); перегляд з метою покращення процедур трансферу (revamping transfer articulation); зміна організації в бік вдосконалення курсів вирівнювання навчальних навичок (reshaping developmental education).

Незважаючи на певні інституційні проблеми, які зараз активно вирішують громадські (комм'юніті) коледжі, у підсумку можемо констатувати, що вони є необхідною ланкою в системі «навчання протягом життя». Вони працюють за формулою: Access (Доступність), Quality (Якість), Completion (Завершення). Саме ці заклади освіти забезпечують для мільйонів американських громадян успішний початок трудової кар'єри, роблять доступною вищу освіту, створюють умови для підвищення кваліфікації або перекваліфікації, здобуття нової професії. Більшість експертів дотримується думки про те, що без них неможливо уявити розвиток американської економіки.

На нашу думку, перспективними напрямками реалізації позитивного досвіду американських комм'юніті (громадських) коледжів можуть бути такі. Посилення зв'язків вітчизняних коледжів як закладів, які за новими законодавчими ініціативами представлятимуть фахову передвищу освіту, з місцевою громадою та регіоном, у якому вони розташовані. Причому йдеться не просто про перенесення тягаря фінансування із загального державного бюджету на місцевий, а децентралізацію, що дасть змогу гнучко реагувати на потреби громади в професійній підготовці саме тих фахівців, які необхідні для регіону. Цей процес вимагає нового соціального партнерства, відповідного управління, законодавчого врегулювання потенційних векторів співпраці між органами управління післяшкільною освітою та державними і регіональними організаціями, агенціями, управліннями, які опікуються питаннями соціальної політики, праці, працевлаштування, зайнятості, об'єднаннями роботодавців та профспілок. Доцільно поширювати практику залучення роботодавців до перевірки якості підготовки фахівців не лише на момент отримання документа про освіту, але й при створенні змісту освітніх програм.

Є необхідність у розробленні результативних моніторингових досліджень ринку праці щодо потреб у кадровому забезпеченні різних регіонів та галузей вітчизняної економіки. Вважаємо, що мають право на існування два підходи до формування переліку спеціальностей, за якими готують фахівців у коледжах: потреба ринку праці та бажання тих, хто здобуває

освіту, або їхніх батьків. Однак зауважимо, що фінансування з державного чи місцевого бюджетів має відбуватись лише з тієї підготовки, яка затребувана ринком праці. Крім того, до фінансування підготовки фахівців може долучитись приватний бізнес, як це відбувається в американських комм'юніті коледжах. Не зайвим буде розроблення системи державних грантів та субсидій для успішних студентів.

Партнерство між коледжами та університетами має набути нового змісту. Звичайно, воно повинно включати узгодженість програм підготовки, що забезпечить успішну реалізацію трансферу між коледжами та університетами. Університетам необхідно також відстежувати, наскільки компетентності випускників коледжів відповідають вимогам університетів та роботодавців. Перші можуть на себе взяти також і відповідну підготовку викладацьких кадрів для коледжів, науковий супровід їхньої діяльності, залучення до наукового пошуку та навчання на засадах дослідження, що робить процес навчання більш ефективним. Можливо, доцільною є організація на базі провідних університетів університетських комплексів, дослідницьких центрів для ґрунтовного вивчення діяльності українських коледжів (і не тільки) з метою розроблення та впровадження відповідних управлінських рішень, освітньої політики.

Важливо, щоб вітчизняні коледжі, аналогічно американським комм'юніті коледжам, пропонували широкий перелік сучасних програм навчання з різним терміном та кінцевим документом, що засвідчує відповідну освіту. Цей перелік може змінюватись з року в рік відповідно до потреб ринку. Оскільки світ міняється дуже швидко, вважаємо, що 2-річні, 4-хрічні освітні програми повинні бути більш гнучкими, а отже, більш затребуваними. Насправді, є мало сфер в економіці, до яких варто готуватись, навчаючись за «партою» тривалий час. Майбутнє — за навчанням, яке поєднує теоретичну складову в закладі вищої освіти та практичну в умовах майбутнього робочого місця. В ідеалі корисною буде освіта, яка доцільно поєднує розвиток академічних навичок з професійною та загальною, сприяє формуванню і розвитку “soft skills”, допомагає будувати професійну кар'єру.

Розуміючи, що досвід комм'юніті коледжів вартий вивчення і поширення, у 2014 р. у США була започаткована програма «Адміністрування в системі коледжів у США» (The Community College Administrator Program (CCAP) для країн регіонів світу, які активно реформують освітню галузь. Програма здійснюється Держав-

ним університетом штату Флорида (Florida State University (FSU) та Санта-Фе Коледжем (Santa Fe College (SF) від імені Державного департаменту США (U.S. Department of State), Бюро з питань освіти та культури (Bureau of Educational and Cultural Affairs) та Управління глобальних освітніх програм (Office of Global Educational Programs). Фінансується ця шеститижнева програма навчання для керівників вищої освіти із зарубіжних професійних та технічних навчальних закладів Державним департаментом США (Official site Santa Fe College. Access mode: <https://www.sfcollege.edu/ccap/index>).

Сьогодні ця програма реалізується для країн Південної Америки, Індонезії, Індії, а з 2016 р. — і для України. Вже двічі, у 2016 та 2018 рр., представники різнопрофільних українських коледжів та фахівці Міністерства освіти і науки України змогли вивчати досвід американських колег у рамках програми «Адміністрування в системі коледжів у США (доуніверситетська освіта) для України», в американському варіанті програма має назву “Community College Administrator Program with Participants from Ukraine”.

У рамках програми українські освітні менеджери мали змогу ознайомитись з системою освіти у громадських (комм'юніті) коледжах штату Флорида (Florida), зустрітись з політиками, викладачами та студентами, вивчити особливості функціонування комм'юніті коледжів, відвідати коледжі штату Флорида, більш детально ознайомитися з освітньою діяльністю лідерів рейтингу закладів США — Санта-Фе Коледж (Santa Fe College) у місті Гейнсвілл, Ком'юніті Коледж в Таллахассі (Tallahassee Community College), Флоридського Державного Коледжу в Джексонвіллі (Florida Community College at Jacksonville), одного з найбільших коледжів США — Маямі Дейд Коледж (Miami Dade College), Бровард Коледж у Форт-Лодердейлі (Broward Community College) та ін.

Особливу зацікавленість української делегації викликали питання щодо управління, фінансування, через надання якісних освітніх послуг доступу до вищої освіти й співпраці з робото-

давцями та громадою у комм'юніті коледжах Флориди. Під час відвідин США успішно реалізувались основні завданнями програми, а саме:

- дослідження аспектів функціонування коледжів у процесі реформування освіти України;
- обмін досвідом щодо становлення й управління системою коледжів з різними перспективами;
- започаткування співробітництва між українськими коледжами та американськими комм'юніті коледжами;
- вивчення досвіду розширення можливостей для розв'язання питання ефективного управління коледжами;
- вдосконалення процесу розроблення безперервного планування, управління програмами, прийняття рішень у коледжах України згідно з вимогами сьогодення й майбутнього;
- вивчення системи вищої освіти США та поширення досвіду процесу управління та адміністрування американськими коледжами;
- показати унікальні можливості системи комм'юніті коледжів США (за матеріалами офіційного сайту МОН України).

Ці програми обміну освітніми менеджерами стали успішними завдяки їх координаторам — професору (Ph. D.) Вілмі Елізі Фуентес (Wilma Elisa Fuentes), заступнику віце-президента з академічних питань Коледжу Санта Фе (College Santa Fe) та професору (Ph. D.) Джефрі Алану Міллігану (Jeffrey Ayala Milligan), директору Центру міжнародних досліджень у галузі освіти Інституту навчальних систем у Державному університеті штату Флорида (Educational Research and Development for the Learning Systems Institute at Florida State University).

Підсумовуючи, зазначимо, що багатогранна діяльність громадських (комм'юніті) коледжів США, їх поступальний розвиток, гнучке реагування на потреби ринку праці, попит у здобувачів освіти, підходи до розвитку та розбудови потребують більш детального вивчення з метою імплементації успішних аспектів у вітчизняну освітню практику.

ДЖЕРЕЛА

1. *Bailey, T. R., Jaggars, S. S., & Jenkins, D.* (2015). *Redesigning America's Community Colleges*. Harvard University Press.
2. *Baker, R.* (2016). The Effects of Structured Transfer Pathways in Community Colleges. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 38(4), 626-646.
3. *Dougherty, K. J., Lahr, H., & Morest, V. S.* (2017). *Reforming the American Community College: Promising Changes and Their Challenges*.
4. *Drury, R. L.* (2003). Community Colleges in America: A Historical Perspective. *Inquiry*, 8(1), n1.

5. Jenkins, D., & Fink, J. (2016). Tracking Transfer: New Measures of Institutional and State Effectiveness in Helping Community College Students Attain Bachelor's Degrees. Community College Research Center, Teachers College, Columbia University.
6. Ratcliff, J. L. (1994). Seven Streams in the Historical Development of the Modern American Community College. A handbook on the community college in America: Its history, mission, and management, 3–16.
7. Scherer, T.D., Anson, M.L. (2014). Community Colleges and Access Affect: why open admissions suppresses achievement. New York, NY: Palgrave MacMillan. DOI: 10.1057/9781137331007.
8. Sydow, D., & Alfred, R. L. (2012). Re-visioning Community Colleges: Positioning for innovation. Rowman & Littlefield Publishers.
9. Братко М.В. Історія становлення та сучасна соціальна роль комм'юніті (громадських коледжів) США. *Освітологічний дискурс*. 2018. № 1–2 (20–21). С. 200–268. URL: <http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/issue/view/21> (Bratko M.V. The history of formation and the present social role community colleges USA.)
10. Official site Santa Fe College. URL: <https://www.sfcollege.edu/ccap/index>

REFERENCES

1. Bailey, T. R., Jaggars, S. S., & Jenkins, D. (2015). Redesigning America's Community Colleges. Harvard University Press.
2. Baker, R. (2016). The Effects of Structured Transfer Pathways in Community Colleges. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 38(4), 626–646 p.
3. Dougherty, K. J., Lahr, H., & Morest, V. S. (2017). Reforming the American Community College: Promising Changes and Their Challenges.
4. Drury, R. L. (2003). Community Colleges in America: A Historical Perspective. *Inquiry*, 8(1), n1.
5. Jenkins, D., & Fink, J. (2016). Tracking Transfer: New Measures of Institutional and State Effectiveness in Helping Community College Students Attain Bachelor's Degrees. Community College Research Center, Teachers College, Columbia University.
6. Ratcliff, J. L. (1994). Seven Streams in the Historical Development of the Modern American Community College. A handbook on the community college in America: Its history, mission, and management, 3–16.
7. Scherer, T.D., Anson, M.L. (2014). Community Colleges and Access Affect: why open admissions suppresses achievement. New York, NY: Palgrave MacMillan. DOI: 10.1057/9781137331007.
8. Sydow, D., & Alfred, R. L. (2012). Re-visioning Community Colleges: Positioning for innovation. Rowman & Littlefield Publishers.
9. Bratko, M. V. (2018). Istoriiia stanovlennia ta suchasna sotsialna rol kommiuniti (hromadskykh koledzhiv) SSHA [The History of Formation and the Present Social Role Community Colleges in USA.] *Osvitohichnyi dyskurs*, № 1–2 (20–21), pp. 200–268 (in Ukrainian). <http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/issue/view/21>
10. Official site Santa Fe College. <https://www.sfcollege.edu/ccap/index>

Братко М.В.

ОБЩЕСТВЕННЫЕ (КОММЬЮНИТИ) КОЛЛЕДЖИ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ США

В статье охарактеризованы особенности общественных (коммьюнити) колледжей США как составляющей системы США. Выяснено, что общественные (коммьюнити) колледжи ориентированы прежде всего на удовлетворение потребностей местного сообщества и сотрудничество с ним, обеспечивая подготовку кадров для местных организаций и бизнеса. Они предлагают широкий диапазон образовательных программ подготовки специалистов, которые готовят непосредственно к работе на рабочем месте и продолжения обучения (академические (associate degree) трудовые и профессиональные (vocational and occupational education) программы; программы в рамках образования для взрослых (adult education) и непрерывного образования (continuing education), обеспечивающие реализацию концепции «образование на протяжении жизни» (life-long learning); программы корпоративного обучения для нужд конкретной компании или организации и т.п.); обеспечивают коррекцию предыдущего уровня образования и, в отдельных случаях, полное общее среднее образование. В статье обобщен опыт деятельности общественных (коммьюнити) колледжей США сквозь призму целесообразности его имплементации в отечественную образовательную практику.

Ключевые слова: общественный (коммьюнити) колледж, система образования США, степень

асоціата.

M. Bratko

PUBLIC (COMMUNITY) COLLEGES AS A COMPONENT OF HIGHER EDUCATION SYSTEMS IN THE USA

The article describes the features of public (community) US colleges as a part of the US system. This reference provides some aspects of the community college in America.

The mission of America's community colleges is focused on three areas of commitment: access, responsiveness to community need, and equity. It is found that US community colleges are focused primarily on meeting the needs of the local community and cooperation with it, providing training for local organizations and businesses. They offer a wide range of educational programs for the training specialists who are prepared directly for work in the workplace and continuing education (academic (associate degree), labor and vocational (vocational and occupational education) programs; programs in adult education and continuing education, ensuring the implementation of the concept of "life-long learning" corporate training programs for the needs of a particular company or organization, etc.), as well as providing correction a previous level of education and, in some cases, providing a complete secondary education.

Community colleges in the United States have a considerable popularity, which is growing every year. Community colleges serve the region where they are located, usually a city and district. College students often study in various forms of education (day, evening, distance form) and have the opportunity to work during the day.

The commitment to access is exemplified by the open admissions policies of community colleges and the multiple ways colleges remove financial, physical, and academic barriers to entry. That access has resulted in entry into higher education by first generation, low-income, minorities, dropouts, working adults, and others who lacked the financial, academic, time, or location means to participate in traditional higher education systems.

The author summarizes the experience of public (community) US colleges through the prism of the feasibility of its implementation in the domestic educational practice. A special interest of educational manager of Ukrainian colleges is paid on issues concerning governance, financing, access into higher education and cooperation with employers at community colleges. This article will be valued by everyone interested in the past, present, and future of the community college in America.

Key words: *community college, US education system, associate degree.*

Стаття надійшла до редакції 13.11.2018.

Прийнято до друку 20.11.2018.

ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

УДК 37.09:005.336.3

Стеблецький А.Л.

ORCID iD 0000-0001-7445-9947

ВЗАЄМОДІЯ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ — ЗАПОРУКА ЯКОСТІ ОСВІТИ

У статті здійснено аналіз характеру взаємодії суб'єктів освітнього процесу крізь призму їхньої освітньої діяльності. Визначено структуру оптимальної самоорганізації освітньої діяльності суб'єктів. Зазначено наявність проблем у дослідженні якості освітньої діяльності. Схарактеризовано умови і чинники, критерії, які визначають характер взаємодії суб'єктів освітньої діяльності.

Умови розвитку освітнього процесу ЗВО визначаються його характером: заснований на дослідницькій основі, суб'єкт-суб'єктній взаємодії, практико орієнтований. Умови розвитку взаємодії суб'єктів освітнього процесу визначаються взаємозумовленістю процесів, які є основою самоорганізації їхньої освітньої діяльності. Важливими критеріями конструктивного характеру суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньому процесі є доброзичливість, відкритість, неупередженість, прагнення до досконалості, пізнавальна активність.

Ключові слова: взаємодія, суб'єкти освітнього процесу, якість освіти, діяльність суб'єктів освітнього процесу, оперативний тестовий зріз.

© Стеблецький А.Л., 2018

Вступ. Наша країна у своєму розвитку спирається на освіту. Прийнято закони України «Про вищу освіту» (2014) та «Про освіту» (2017). Філософський аспект актуальних тенденцій в освіті ми вбачаємо в допомозі індивіду реалізовуватись протягом життя як професіоналу, громадянину й особистості. Очевидно, що в такому разі доступ до освіти й освітніх послуг має значно зростати. Цей факт загострює питання про підвищення якості освіти. У законі України «Про вищу освіту» (2014) так визначено поняття «якість вищої освіти»: «це відповідність результатів навчання вимогам, встановленим законодавством, відповідним стандартом вищої освіти та / або договором про надання освітніх послуг». Одним із напрямів зростання якості освіти є підвищення рівня якості освітньої діяльності. У законі України «Про вищу освіту» (2014) визначено поняття «якість освітньої діяльності» як «рівень організації освітнього процесу в закладі вищої освіти, що відповідає стандартам вищої освіти, забез-

печує здобуття особами якісної вищої освіти та сприяє створенню нових знань».

Під час симпозиуму Ради Європи на тему «Ключові компетентності для Європи» було визначено орієнтовний перелік ключових компетентностей. Значна їх доля формується у взаємодії суб'єктів освітнього процесу.

Метою статті є дослідження чинників і процесів, які є основою суб'єкт-суб'єктної взаємодії в умовах освітнього процесу.

Завдання статті полягають у визначенні базових чинників і процесів, які характеризують взаємодію суб'єктів в освітньому процесі закладу вищої освіти, аналізі умов і напрямів розвитку суб'єкт-суб'єктної взаємодії в контексті якості освіти.

Важливим резервом якості освітньої діяльності є взаємодія учасників освітнього процесу. Її можна характеризувати як конструктивну чи деструктивну, оптимальну чи неоптимальну, ефективну чи неефективну в контексті досягнення суб'єктами поставлених освітніх цілей.

Висвітлення проблеми взаємодії суб'єктів освітнього процесу ми розглянемо шляхом аналізу їхньої діяльності. Діяльність людини — це свідомо активність, яка виявляється в системі доцільних дій, спрямованих на досягнення поставленої мети. Виокремимо освітню діяльність суб'єкта як частину його діяльності. Освітня діяльність — діяльність суб'єкта освітньої діяльності, спрямована на організацію, забезпечення та реалізацію освітнього процесу у формальній та / або неформальній освіті.

Одним із суб'єктів освітнього процесу закладу вищої освіти є викладач. Викладацька діяльність — це діяльність, спрямована на формування знань, інших компетентностей, світогляду, розвиток інтелектуальних і творчих здібностей, емоційно-вольових та / або фізичних якостей здобувачів освіти (лекція, семінар, тренінг, курси, майстер-клас, вебінар тощо) й провадиться педагогічним (науково-педагогічним) працівником, самозайнятою особою (крім осіб, яким така форма викладацької діяльності заборонена законом) або іншою фізичною особою на основі відповідного трудового чи цивільно-правового договору (Закон України «Про освіту», 2017). Викладацька діяльність є складовою освітньої діяльності. Тому висновки зроблені в процесі її дослідження справджуються і для останньої.

Ще одним суб'єктом освітнього процесу є здобувач. Здобувачі освіти — вихованці, учні, студенти, курсанти, слухачі, стажисти, аспіранти (ад'юнкти), докторанти, інші особи, які здобувають освіту за будь-яким видом та формою здобуття освіти. Ми назвемо діяльність здобувачів в освітньому процесі — навчальною (в досить широкому розумінні). Результати навчання здобувача — знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості, набуті у процесі навчання, виховання та розвитку, які можна ідентифікувати, спланувати, оцінити і виміряти та які особа здатна продемонструвати після завершення освітньої програми або окремих освітніх компонентів (Закон України «Про Освіту», 2017). Практично весь освітній процес побудований на прямій чи опосередкованій взаємодії науково-педагогічних працівників (викладачів) і здобувачів (студентів) — суб'єктів цього процесу. Формат статті дає нам право на певні спрощення у подачі результатів дослідження, а саме аналіз моделей діяльності викладача і студента.

Розглянемо наукові погляди на структуру навчальної діяльності. Остання разом з іншими видами діяльності людини має свою специфіку. Чеський вчений Й. Лінгарт вважав, що

структура навчальної діяльності має чотири внутрішньо пов'язані складові: мотиваційну, пізнавальну, виконавчу і контрольну. Перші три утворюють діяльність, суть якої полягає у взаємодії суб'єкта з навколишнім світом. Контрольна складова належить до сфери аналізу реалізації діяльності, до оцінювання самого себе, мобілізації уваги тощо (Лінгарт Й., 1970, 685 с.).

Щоб краще зрозуміти дидактичний аспект взаємодії суб'єктів освітнього процесу проаналізуємо їхню діяльність. Структура діяльності викладача як управлінської діяльності містить такі елементи: планування, організація, стимулювання, поточний контроль, регулювання діяльності, аналіз її результатів. Після розробки плану проведення заняття згідно з освітніми цілями викладач переходить до організаційного забезпечення реалізації плану. Це й пошук необхідних інформаційних ресурсів, добір методів і засобів діяльності, внесення корективів у план заняття, уточнення завдання, організація діяльності студентів (створення спільними зусиллями освітнього середовища заняття, чіткий розподіл функцій між студентами перед виконанням завдань практичного спрямування, своєчасна допомога). Компонент стимулювання може передувати організації. Його основне завдання — залучення уваги студентів до вивчення теми заняття, активізація пізнавальної активності, розвиток стійкого інтересу до навчальної дисципліни. У процесі викладання необхідно здійснювати поточний контроль, що дає змогу виявити проблеми в оволодінні навчальним матеріалом та виправити їх. Саме на цьому компоненті діяльності викладача можна оцінити раціональність вибраного студентами варіанта організації навчальної діяльності. Це дає змогу внести корективи в організацію викладання й навчання. Аналіз результатів навчальної діяльності студентів виявляє основні причини їхньої неспішності, що є серйозним резервом удосконалення освітнього процесу в сучасному закладі вищої освіти (Зайченко І.В., 2018, с. 174; Мирончук Н.М., 2015, с. 171).

Незалежного від того, за якою структурною схемою працюватиме викладач, ми пропонуємо інструмент для швидкого і своєчасного корегування його діяльності. Для цього потрібен засіб для швидкої і максимально об'єктивної оцінки проміжних результатів діяльності студентів в освітньому процесі. Єдина необхідна умова — наявність швидкісного Wi-Fi в аудиторії. Цим інструментом може бути тестове завдання, наприклад, на виявлення розуміння ключових понять, зв'язків між явищами процесами тощо — оперативний тестовий зріз

(ОТЗ). ОТЗ можна підготувати і застосовувати як засіб контролю в ході реалізації різних етапів заняття. Розробляти такі завдання можна на різних інтернет-платформах (наприклад, через Google Forms, Moodle). При цьому необхідно враховувати, що час на їх виконання студентами під час лекційного, семінарського, практичного занять не повинен перевищувати 3–5 хв. Такий тест, наприклад, може містити декілька запитань із варіантами відповідей — одна чи кілька на вибір.

За результатами ОТЗ викладач приймає рішення про корекцію або продовження реалізації плану заняття. Якщо викладач використовує для ОТЗ Google Forms, то матиме різну статистичну інформацію, яку можна спрямувати на корегування, добір навчальних завдань, їх формулювання, корекцію організації діяльності студентів на занятті. У разі позитивного результату тестування викладач, на нашу думку, може зацікавити студентів тим, що вони вивчатимуть надалі, що своєю чергою посилить пізнавальні мотиви останніх.

Проаналізуємо структуру діяльності студента, що є результатом узагальнення різних наукових підходів та сучасних освітніх трендів, яка має такі складові: орієнтовно-мотиваційна, едукативна, оцінювально-корегувальна.

На орієнтовно-мотиваційному етапі студент вирішує для себе низку питань: виявити рівень відповідних наявних знань, визначити ресурси для майбутньої навчальної діяльності, скласти план дій (з допомогою викладача чи самостійно) тощо. Кожна операція цього етапу має відповідний мотив. Дійсно, без орієнтовно-мотиваційного етапу навчальна діяльність студентів відбуватиметься із недостатнім усвідомленням мотивів, а отже, не буде результатом їхньої самодіяльності й зумовлюватиметься лише зовнішніми чинниками (мотиваторами), тобто не відповідатиме найбільш значущим потребам та інтересам особистості, які є основою внутрішніх мотивів. Така діяльність не має розвивального ефекту.

Едукативний етап — це етап реалізації плану дій, занурення в навчальний матеріал, самостійна робота студента. Усе це має сенс лише тоді, коли останній активний — ставить навчальні цілі й шляхи їх досягнення, визначає інформаційні ресурси і працює з ними тощо. На цьому етапі студент найбільш активно має взаємодіяти з викладачем — на лекційних, семінарських, практичних заняттях, консультування за матеріалами самостійного опрацювання навчального матеріалу, виконання різних видів навчальної роботи.

Оцінювально-корегувальний — визначає результати діяльності, є ключовим етапом зворотного зв'язку в системі «викладач — студент». На цьому етапі варто (у разі потреби) визначитись із аспектами коригування подальшої взаємодії суб'єктів освітнього процесу.

Взаємодія викладача і діяльність студента в освітньому процесі буде результативною, якщо при цьому відбуватиметься синхронізація їхньої діяльності. Цей процес дискретний, періодичний і спрямований на корегування дій цих суб'єктів освітнього процесу. Ми вважаємо, що допомагати студенту в організації його діяльності в освітньому процесі необхідно якомога раніше. У цьому разі взаємодія буде як коучинг, а викладач — коуч. Щоб діяльність студента в освітньому процесі була систематичною, вона має бути самоорганізовувальною. Коучинг — це мистецтво сприяти підвищенню результативності, навчанню й розвитку іншої людини. Чотири базові етапи коучингу: визначення мети, з'ясування умов діяльності, вибудовування шляхів досягнення мети, досягнення мети (Дауни М., 2008). Не всі студенти мають навички самоорганізації діяльності в освітньому процесі, значна їх частина потребує допомоги у формуванні й розвитку цих навичок. Сприяючи студентам в оволодінні навичками самоорганізації діяльності, ми забезпечимо формування і розвиток у них таких ключових освітніх компетентностей: уміти витягати користь із досвіду; організувати взаємозв'язок своїх знань і впорядковувати їх; формувати свої власні прийоми вивчення; уміти вирішувати проблеми; самостійно займатися своїм навчанням (Хуторської А. Ключові освітні компетентності).

Зростання складності й обсягів знань, висока швидкість відмирання професій і створення нових, трансформаційні процеси в освіті — це лише деякі з проблем сучасної вищої освіти. Для організації освітнього процесу велике значення має система отримання зворотної інформації, яка допомогла б його вдосконалити, пристосувати до будь-яких викликів сучасності.

Освітній процес, заснований на особистісно орієнтованому та практико орієнтованому підходах, вимагає від основних його суб'єктів більш ефективної та оптимальної взаємодії. Під час останньої відбувається їхня спільна діяльність. Ми вважаємо, що взаємодія суб'єктів в освітньому процесі, яка веде до діагностованого результату, має визначатися певними критеріями. Встановлено ключові з них, а саме: відкритість, неупередженість, доброзичливість, прагнення до досконалості, пізнавальна актив-

ність, рефлексивність. Відкритість — як готовність до розгляду нової інформації. Неупередженість — як готовність зняти блокування при сприйманні інформації, яка подається в різній, незвичній формі. Доброзичливість суб'єктів освітнього процесу — як готовність до конструктивного характеру взаємодії, що веде до взаємоприйнятного результату. Прагнення до досконалості суб'єктів освітнього процесу — як готовність до розвитку професійних й особистісних властивостей. Пізнавальна активність суб'єктів освітнього процесу — як готовність до оволодіння новими знаннями різними, у тому числі новими, методами, засобами. Рефлексивність суб'єктів освітнього процесу — як готовність до самокорегування діяльності в разі неприйнятного результату взаємодії.

Викладач має використовувати всі можливості індивідуально-особистісного підходу до студента у взаємодії з ним, наприклад допомогти створити відповідний освітньому процесу психологічний стан. Відомо, що психологічні стани сприяють формуванню властивостей особистості. Для цього стимулювати, наприклад, прагнення студента у самоствердженні,

що притаманне його віковій групі. Цього можна досягти за умови, якщо студент виконуватиме завдання з наростаючою складністю. У нього зростатиме вмотивоване оволодіння навчальним матеріалом, бажання не втратити завоюваних позицій на заняттях, нового статусу в групі. Лише суб'єкт із високим рівнем відповідальності й пізнавальної активності здатний самоудосконалювати власну діяльність, раціонально її організувати в різних умовах освітнього процесу закладу вищої освіти.

Висновки. Отже, важливим резервом якості освітньої діяльності є розвиток різних напрямів взаємодії учасників освітнього процесу. Необхідна умова розвитку суб'єкт-суб'єктної взаємодії — синхронізувати самоорганізацію діяльності його учасників.

Процес оптимізації самоорганізації діяльності суб'єктів освіти для досягнення поставлених цілей є однією з основ їхньої взаємодії. Щоб остання була результативною, тобто сприяла зростанню якості освіти, вона має відповідати таким критеріям, як відкритість, неупередженість, доброзичливість, прагнення до досконалості, пізнавальна активність, рефлексивність.

ДЖЕРЕЛА

1. Дауни М. Эффективный коучинг: Уроки коуча коучей; пер. с англ. М.: Изд-во «Добрая книга», 2008. 288 с.
2. Зайченко І.В. Педагогіка і методика навчання у вищій школі: підручник. 3-тє вид., перероб. і доп. К.: Вид-во «Ліра-К», 2018. 512 с.
3. Лінгарт Й. Процес і структура навчання людини; пер. з чеської. М.: Прогрес, 1970. 685 с.
4. Мирончук Н.М. Основні аспекти самоорганізації навчально-професійної діяльності майбутніх викладачів. *Професійна підготовка фахівців у системі неперервної освіти*: зб. наук. праць / за ред. проф. С.С. Вітвицької, доц. Н.М. Мирончук. Житомир: ФОП Левковець, 2015. С. 168–172.
5. Хуторської А. Ключові освітні компетентності. URL: <http://ru.osvita.ua/school/method/2340/>

REFERENCES

1. Dauny, M. (2008). *Effektivnyi kouching: Uroki koucha kouchei* [Effective Coaching: Coach Lessons from a Coach]. Per. s angl., M., Izdatelstvo «Dobraia kniga», 288 p. (in Russian).
2. Zaichenko, I. V. (2018). *Pedahohika i metodyka navchannia u vyshchii shkoli: pidruchnyk* [Teacher and Method of Teaching in High School: textbook]. 3-ie vyd., pererobl. i dop., K., Vydavnytstvo Lira-K, 512 p. (in Ukrainian).
3. Linhart, J. (1970). *Protses i struktura navchannia liudyny* [The Process and Structure of Human Learning]. Perekl. z cheskoї, M., Prohres, 685 p. (in Ukrainian).
4. Myronchuk, N. M. (2015). *Osnovni aspekty samoorganizatsii navchalno-profesijnoyi diyalnosti majbutnix vykladachiv* [The Main Aspects of the Self-organization of the Educational and Professional Activities of Future Teachers]. *Profesiina pidhotovka fakhivtsiv u systemi neperervnoi osvity*: zb. nauk. Practs. Za red. prof. S. S. Vitvytskoi, doc. N. M. Myronchuk, Zhytomyr: FOP Levkovets, pp. 168–172 (in Ukrainian).
5. Khutorskoi, A. *Kliuchovi osvitni kompetentnosti* (in Ukrainian). <http://ru.osvita.ua/school/method/2340/>

Стеблецкий А.Л.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА — ЗАЛОГ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

В статье проведен анализ характера взаимодействия субъектов образовательного процесса сквозь призму их образовательной деятельности. Определена структура оптимальной самоорганизации образовательной деятельности субъектов. Отмечено наличие проблем в исследовании качества образовательной деятельности. Охарактеризованы условия и факторы, критерии, которые определяют характер взаимодействия субъектов образовательной деятельности.

Условия развития образовательного процесса вуза определяются его характером: основан на исследовательской основе, субъект-субъектном взаимодействии, практико-ориентированный. Условия развития взаимодействия субъектов образовательного процесса определяются взаимообусловленностью процессов, которые являются основой самоорганизации их образовательной деятельности. Важными критериями конструктивного характера субъект-субъектного взаимодействия в образовательном процессе является доброжелательность, открытость, беспристрастность, стремление к совершенству, познавательная активность.

Ключевые слова: взаимодействие, субъекты образовательного процесса, качество образования, деятельность субъектов образовательного процесса, оперативный тестовый срез.

A. Stebletskyi

INTERACTION OF THE EDUCATIONAL PROCESS PARTIES AS GUARANTEE OF HIGH QUALITY OF EDUCATION

Our country relies on system of education in its development. The laws of Ukraine "On Higher Education" (2014) and "On Education" (2017) were adopted. The philosophical aspect of topical trends in education is considered in life-long helping an individual to fulfil him/herself as a professional citizen and personality. It is obvious, that in such case, the access to education and educational services should increase. This fact exacerbates the issue of improving the quality of education. One of the directions of increasing the quality of education is to increase the quality of educational activities. An important reserve for the quality of educational activities is the constructive interaction of participants in the educational process.

The article analyses the nature of interaction of the parties to the educational process in the context of their educational activities. The structure of optimal self-organization of the parties' educational activities is determined. The problems in studying the quality of educational activities are stated. The conditions, factors and criteria determining the nature of the interaction of educational activity parties are described.

The conditions of educational process development in the higher schools are determined by its nature: the educational process based on the research basis, the interaction between the parties, the practice-aimed educational process. The conditions of development of educational process parties' interaction are determined by interdependence of processes being the basis of their educational activities self-organization. The important criteria for constructive nature of the parties' interaction in the educational process include benevolence, openness, impartiality, aspiration for perfection, and activity.

Higher education reform can not take place without the continuous growth of higher education quality. Higher education should become even more powerful source of development of our country.

Key words: interaction, subjects of educational process, quality of education, activity of subjects of educational process, operational test section.

Стаття надійшла до редакції 10.11.2018.

Прийнято до друку 14.11.2018.

Козир М.В.

ORCID iD 0000-0001-8402-2589;

Павлюк О.А.

ORCID iD 0000-0002-2109-3184

ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИКИ У ПРОЦЕСІ ЗАСТОСУВАННЯ ІКТ

У статті наведено опис наукових досліджень, присвячених вивченню сутності мотивації, розумінню природи її виникнення та розвитку, її структури, видів та рівнів; з'ясовано теоретичні підходи, основні характеристики й особливості формування мотивації у старшокласників. Розглянуто роль інформаційно-комунікаційних технологій у підвищенні рівня мотивації старшокласників на уроках математики.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, мотив, мотивація, формування мотивації.

© Козир М.В., Павлюк О.А., 2018

Вступ. Стрімкий розвиток інформаційних і комунікаційних технологій є одним із факторів, що визначають вектор розвитку світового співтовариства ХХІ ст. Цивілізація неухильно рухається до побудови інформаційного суспільства, у якому вирішальна роль належить інформації та науковим знанням.

Сучасне інформаційне суспільство ставить перед усіма типами навчальних закладів, насамперед перед школою, завдання підготовки випускників, здатних гнучко адаптуватися в мінливих життєвих ситуаціях, самостійно критично мислити, грамотно працювати з інформацією, бути комунікабельними, контактними в різних соціальних групах, самостійно працювати над розвитком власної моральності, інтелекту, культурного рівня.

Застосування комп'ютерної техніки перетворює традиційний урок математики на інноваційний. На цих уроках кожен учень працює активно, розвиваючи допитливість та пізнавальний інтерес. Комп'ютер дає змогу посилити мотивацію навчання завдяки активному діалогу з учнем, розмаїтості й барвистості інформації (текст + звук + колір + анімація), орієнтації навчання на успіх (можливість довести рішення будь-якого завдання, спираючись на необхідну підказку), використовуючи ігрову форму спілкування людини з машиною й, що важливо, витримку, спокій та «дружність» машини стосовно учня.

Більшість школярів мають вдома комп'ютер, але використовують його в основному як ціка-

ву іграшку. Тож надзвичайно корисно привчати учнів користуватися комп'ютером як розумним помічником у навчанні під час формування нових знань, пошуку потрібної інформації, використання ресурсів Інтернету, прикладного застосування вивченого матеріалу, комп'ютерного тестування, роботи з різними програмами (прикладними чи із пакету Microsoft Office тощо). При цьому в учнів формуються конкретні практичні вміння й навички, розвивається інформаційно-комунікаційна компетентність.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освітньому процесі має на меті вирішення однієї з актуальних проблем сучасного суспільства — підвищення якості освіти. Вищезазначені фактори дають змогу сформулювати ключові аспекти дослідження.

Освіта має орієнтуватись на діяльнісні, розвиваючі технології, які формують в учнів уміння вчитися, оперувати і керувати інформацією, швидко приймати рішення, пристосовуватись до потреб ринку праці (формувати основні життєві компетенції). Використання ІКТ в освітньому процесі має на меті підвищення якості освіти — однієї з актуальних проблем сучасного суспільства. Вищезазначені фактори дають змогу сформулювати ключові аспекти дослідження.

Об'єкт дослідження: формування мотивації старшокласників до вивчення математики у процесі застосування ІКТ.

Предмет дослідження: застосування ІКТ у процесі формування мотивації старшокласників до вивчення математики.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати доцільність застосування ІКТ у формуванні мотивації старшокласників до вивчення математики та розробити відповідні рекомендації.

Аналіз досліджень і публікацій свідчить про значну увагу з боку науковців до питань формування мотивації. У психології її широко розглядали С.Л. Рубінштейн, О.А. Леонтьєв, Л.І. Божович, Г.С. Костюк, П.М. Якобсон, Є.П. Ільїн, Ю. Гільбух та інші. Мотиваційну сторону навчальної діяльності студентів досліджували Т.Д. Дубовицька, Н.Ф. Токар, М.М. Лапки, Н.В. Яковлева; особистісні особливості вчителів та студентів — В.С. Мерлін, Н.С. Лейтес, В.А. Кан-Калик. Навчальну мотивацію розглядали у своїх працях А.К. Маркова, Ю.М. Орлов, здатність кожного індивіда до самореалізації та особистісного зростання — А. Маслоу, К. Роджерс. Джерела мотивації досліджували В.В. Давидов, Л.Б. Ітельсон, А.В. Петровський. Іноземні вчені Р. Гарднер, Дж. Хармер, Р. Шмідт, З. Дорней теж зробили свій внесок у розвиток теоретичних та практичних питань мотивації у навчанні.

Компаративний аналіз наукової літератури засвідчив, що визначення «формування мотивації» є досить багатограним та в цілому може бути окреслене як створення у школі умов для появи внутрішніх спонукань до навчання, усвідомлення їх учнем і подальшого саморозвитку власної мотиваційної сфери. Стимулювати її розвиток можна й необхідно системою психологічно продуманих прийомів.

У дослідженні під мотивацією ми розуміємо: якість пізнавальної діяльності особи, яка проявляється до змісту і процесу пізнання, у прагненні учня до ефективного оволодіння знаннями і способами діяльності, в мобілізації для цього його морально-вольових, інтелектуальних і фізичних зусиль (Маслоу А., 1999, с. 75); стан готовності до самостійної пізнавальної діяльності, що характеризується сукупністю мотиваційного, змістовно-операційного, емоційно-вольового й особистісного компонентів, виявляється у спрямованості на засвоєння індивідом знань і способів діяльності (Руда Н.Л., 2005, с. 171–178).

Включення ІКТ-компонента в освітній процес змінює роль засобів навчання, використовуваних при викладанні різних дисциплін, і в результаті саме освітнє середовище. У центрі навчання опиняється учень, його мотиви, цілі, психологічні особливості. Таким чином, застосування ІКТ-компонента в освітньому

процесі дає змогу збільшити обсяг інформації, що повідомляється учневі на уроці, активніше, порівняно зі звичайним заняттям, організувати пізнавальну діяльність, впливати на такі психологічні процеси, як сприйняття, мислення, запам'ятовування, засвоєння інформації тощо. Використання ІКТ на уроках призводить до активізації розумової діяльності, формує позитивну мотивацію у більшості учнів до цих занять (Жадан І.В., 1993, с. 68)

Звернення до ІКТ істотно розширює склад і можливості низки компонентів освітнього середовища. Так, до числа джерел інформації в цих умовах можна віднести бази даних та інформаційно-довідкові системи, електронні підручники та енциклопедії, ресурси Інтернету тощо. Як інструментарій навчальної діяльності можна розглядати комп'ютерні тренажери, контролюючі програми, локальні комп'ютерні мережі та Інтернет. За допомогою комп'ютера можна активізувати усі компоненти процесу навчання: цільовий, стимулюючий, мотиваційний, змістовний, операційно-діяльнісний, контролюючий, оцінно-результативний.

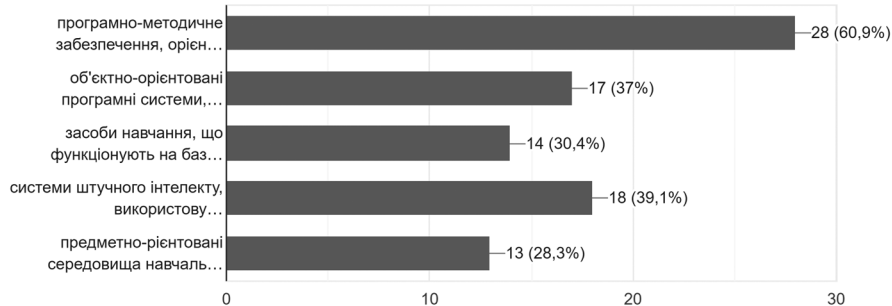
Важливою умовою конструювання експериментальних уроків є побудова їхньої логіки відповідно до спеціальної мети — формування мотивації старшокласників, для досягнення якої цілеспрямовано використовуються ІКТ.

Ефективним засобом систематичного і цілеспрямованого здійснення на основі ІКТ візуалізації та ілюстрації досліджуваного математичного змісту є презентації PowerPoint. Комп'ютерна графіка і програма PowerPoint сприяють ефективному засвоєнню учнями матеріалу за допомогою спостереження і маніпулювання різними об'єктами на екрані. Використовуючи програму PowerPoint в демонстраційному режимі, можна супроводжувати наочними зображеннями всі основні етапи уроку, а на основі керуючих елементів PowerPoint — застосовувати різні ігрові форми навчання, здійснювати контроль знань і вмінь учнів (Жалдак М.І., 2003, с. 16–23).

Методика організації самостійної пошукової пізнавальної діяльності учнів, орієнтованої на емпіричні методи пізнання, ефективно реалізується на основі віртуальної лабораторії ЦОР, за допомогою якої легко здійснити накопичення фактів, конкретних прикладів, вимірювань, обчислень, графіків, моделювання, тобто отримання експериментальним емпіричним шляхом інформації, необхідної для вирішення проблеми. Нами були проведені декілька опитувань у Google-формах з метою накопичення інформації щодо проблематики дослідження.

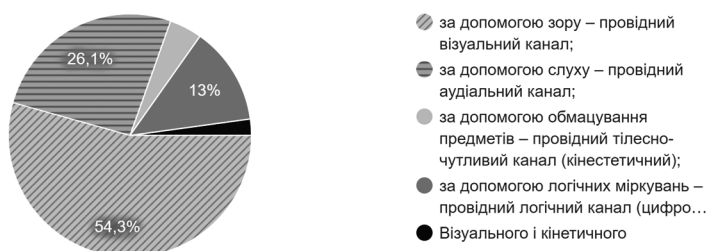
4. Які сучасні інформаційні технології вам знайомі?

46 відповідей



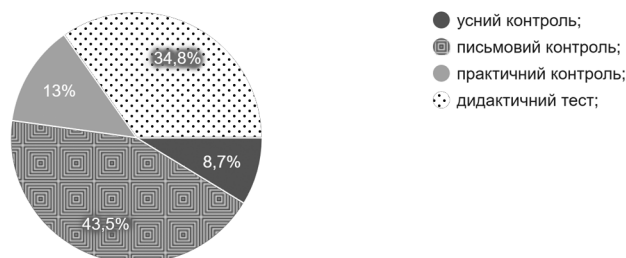
5. Який спосіб сприймання інформації найкраще підходить саме вам?

46 відповідей



6. Який спосіб перевірки знань найкраще підходить саме вам?

46 відповідей



7. Чи корисним для вас є перегляд тематичних відео при вивченні чи повторенні навчального матеріалу?

46 відповідей

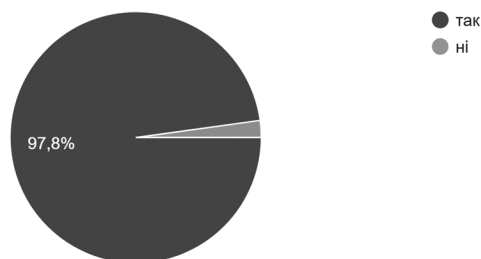


Рис. 1. Зразки скріншотів сторінок Google-форми опитувальника старшокласників

Ефективним технічним засобом реалізації можливостей ІКТ в активізації пізнавальної діяльності учнів є інтерактивна дошка. Вона забезпечує скорочення витрат навчального часу, необхідного для виконання роботи, що сприяє інтенсифікації освітнього процесу, візуалізацію та ілюстрацію досліджуваного математичного змісту, оперативний зворотний зв'язок, контроль, самоконтроль і корекцію, залучення до активної роботи більшості учнів, збільшення частки самостійної навчальної діяльності.

Широкий вибір контрольних-вимірних матеріалів для забезпечення диференційованого контролю, самоконтролю та корекції знань і умінь в процесі навчання математики забезпечується їх складанням на основі освітньої платформи Kahoot!

Залучення учнів до самостійної діяльності з використанням ІКТ для пошуку, засвоєння та оволодіння навчальною інформацією, для виконання пізнавальних завдань забезпечується завдяки використанню методу проєктів у навчанні математики. Істотні можливості для використання ІКТ як засобу активізації пізнавальної діяльності учнів з'являються у процесі позакласної роботи з предмета, зокрема під час використання ігрових технологій.

При підготовці та проведенні експериментального дослідження були розроблені *методичні рекомендації* щодо реалізації визначених умов і можливостей у процесі вивчення математики в 9–11 класах.

Проектування уроку з ІКТ починається зі складання календарно-тематичного плану вивчення теми (розділу), в якому використання засобів ІКТ розподіляється по всіх уроках. При цьому враховуються такі чинники: зміст досліджуваного матеріалу, основна використовувана педагогічна технологія, наявність у школі комп'ютерних та програмних засобів, аудіо- та відеозасобів, психологічні та соціометричні характеристики кожної дитини, необхідність чергування різних типів комп'ютерних засобів, класичні вимоги до уроку (логічна завершеність, різноманітність методів).

Для плану конкретного уроку з ІКТ необхідно: скласти тимчасову структуру уроку відповідно до головної мети і намічених завдань; з резервів комп'ютерного забезпечення відібрати найбільш ефективні засоби; розглянути доцільність їх застосування у порівнянні з традиційними засобами; оцінити у часі відібрані матеріали (їх тривалість не повинна перевищувати санітарних норм); скласти тимчасову розгортку (похвилинний план) уроку; при нестачі комп'ютерного, ілюстративного

або програмного матеріалу здійснити пошук у бібліотеці, в Інтернеті, скласти авторську програму; зі знайдених матеріалів зібрати презентаційну програму (написати її сценарій); передбачити поетапну діагностику досягнення певних цілей.

ІКТ дають змогу не лише наситити навчання великою кількістю готових, суворо відібраних та відповідним чином організованих знань, але й розвинути інтелектуальні, творчі здібності учнів. Наочність матеріалу підвищує його засвоєння учнями, тому що залучає всі канали сприйняття — зоровий, механічний, слуховий та емоційний.

При підготовці до уроку із застосуванням ІКТ вчитель повинен:

— добре продумати доцільне застосування комп'ютерної техніки на даному уроці. Багато в чому це залежить від обраної педагогом методики, тому необхідно передусім оцінити обґрунтованість та правильність добору методів, прийомів, засобів навчання, їх відповідність змісту навчального матеріалу, поставленим цілям уроку, навчальним можливостям класу, відповідність методичного апарату уроку кожному його етапу і завданням активізації учнів. Комп'ютер не може застосовуватися заради форми;

— оцінити, як використання комп'ютерної техніки відобразиться на активності учнів, їхній працездатності на різних етапах уроку, як буде реалізована самостійна діяльність, чи виникне можливість реалізувати особистісно орієнтований підхід у навчанні, оскільки робота і поведінка учнів на уроці є важливою його складовою;

— особливу увагу приділити здоров'язбеігаючим технологіям (фізкультхвилинкам, зарядці для очей). Слід чергувати форми діяльності учнів при роботі з ІКТ, наприклад: 20 хвилин теоретичного викладу, опитування, 15–20 хвилин роботи з комп'ютером.

Варіанти застосування можливостей комп'ютера в предметному навчанні: повна або часткова заміна діяльності вчителя; фрагментарне, вибіркове використання додаткового матеріалу, а також діагностичних і контролюючих матеріалів; виконання домашніх самостійних і творчих завдань; використання ігрових і цікавих матеріалів, мережі Інтернет.

Комп'ютер може використовуватися на всіх етапах процесу навчання: при поясненні нового матеріалу, закріпленні, повторенні, контролі знань учнів. Для учня він виконує різні функції: учителя, робочого інструмента, об'єкта навчання і пошуку додаткового матеріалу з багатьох тем програми (використання Інтернету).

Одним з популярних і поширених елементів освітніх цифрових ресурсів є презентація, адже за її допомогою вчитель може не тільки продемонструвати змістовний матеріал з теми, що вивчається, а й дотримуватися певного логічного порядку дій. Крім того, презентацію можна використовувати неодноразово. Це значно спрощує підготовку до майбутніх уроків і дає можливість економити час підготовки безпосередньо перед самим заняттям. При системному підході у підготовці до занять найважливіші допоміжні матеріали можна розмістити у презентації. Тож перед самим уроком учителю достатньо лише увімкнути комп'ютер і, використовуючи принцип доцільності у навчанні, застосувати сформовані у відповідному ПЗ матеріали.

Презентації на уроках математики можна використовувати для взаємоперевірки домашніх завдань та самостійних робіт за допомогою розв'язків на слайдах, пояснення нової теми, роботи з усними вправами, проведення тестів, фізкультхвилинок та рефлексії, демонстрації геометричних креслень, умови та рішення завдання, портретів математиків і розповідей про їхні відкриття, ілюстрацій практичного застосування теорем у житті, при повторенні пройденого матеріалу й організації позакласної роботи (тиждень математики в школі, олімпіади, математичні ігри та вечори). Важливою є можливість залучення учнів до самостійного створення комп'ютерних презентацій як для виконання творчих або розрахункових завдань з предмета, так і до уроків узагальнення й систематизації знань, що стимулює активізацію їхньої пізнавальної діяльності.

При підготовці до уроків ми найчастіше використовуємо презентації, які створюємо у середовищі Microsoft PowerPoint, яке дає можливість досить гнучко поєднати навчальні елементи, розташовані в Глобальній мережі. Адже вже готові цифрові продукти, яких достатньо багато можна знайти в Інтернеті, не завжди відповідають нашому баченню проведення уроку.

При вивченні нової теми варто проводити урок-лекцію із використанням презентації. Вона дає можливість привернути увагу учнів до найважливіших моментів викладеного матеріалу та підвищити рівень його засвоєння, оскільки в такому випадку працює не лише слухове запам'ятовування, а й активно залучається широкий спектр впливу на органи чуття дитини, зокрема зорову пам'ять.

Зазвичай при перевірці домашнього завдання дуже багато часу відводиться на креслення малюнків на дошці і пояснення складних фрагмен-

тів розв'язку задачі. Використовуючи презентацію, у якій заздалегідь заготовлений малюнок та повне пояснення розв'язання, ми тим самим економимо час для розгляду «проблемних» місць матеріалу і детального пояснення ключових нюансів. Учням достатньо лише переглянути слайд і уточнити моменти, які потребують додаткового пояснення чи здаються незрозумілими.

Презентація буде досить ефективним засобом представлення інформації на етапі розв'язування усних вправ, які є невід'ємною частиною продуктивного уроку. Робота з готовими завданнями сприяє розвитку математичної мови, логіки, послідовності міркувань, навичок усної лічби, логічного й абстрактного мислення. Особливо доцільно застосовувати таку навчальну діяльність на уроках геометрії у старших класах, адже вона сприяє удосконаленню навичок алгоритмічного розв'язку задач. Наприклад, можна демонструвати фрагменти побудов, зразки оформлення розв'язків деяких задач або організувати усне розв'язання нескладних задач за готовими рисунками на етапі первинного застосування знань. Це сприяє чіткій структуризації поняттєвого та категоріального апарату, що веде до набуття учнями хороших математичних компетенцій.

При підготовці презентації до уроку варто пам'ятати кілька важливих *правил*. Так, динамічні елементи, звичайно, підвищують наочність та сприяють кращому засвоєнню навчального матеріалу, зростає також зацікавленість учнів, але при цьому один слайд не варто переобтяжувати анімаційними елементами, бо разом із цікавістю такі спецефекти можуть призвести до відволікання учнів від освітнього процесу. Тож, створюючи презентації, не захоплюйтесь анімацією. У роботі слід намагатися інформацію на слайдах розділяти на невеликі частини, що будуть зручними для сприйняття. Також для того, щоб результативність уроку з використанням презентації була якомога вищою, потрібно задіяти зір і слух учнів. Саме тому ми частину навчальної інформації виносимо на демонстраційний слайд, а частину проговорюємо. Такі дії значно підвищують продуктивність уроку. На нашу думку, доцільним є застосування правила «не більше трьох», тобто використання у презентації не більше трьох: видів анімації та шрифтів, дефініцій, пояснень до однієї думки на одному слайді, слайдів для розкриття однієї думки тощо.

Крім того, варто пам'ятати про дотримання хорошого тону в презентації: кожен слайд має містити заголовок; використовувати слід читабельні шрифти (добрим прикладом є кегль 20,

а гарнітура Arial, Times New Roman); малюнки повинні бути не менше $\frac{1}{4}$ розміру слайду тощо.

Дуже корисним засобом перевірки навчальності учнів не лише для молодого вчителя, а й для досвідченого фахівця є системне використання під час проміжного, тематичного та підсумкового контролю електронного тестування. Саме тому ми у своїй роботі спробували використати готову освітню платформу для тестування Kahoot! За її допомогою ми розробляємо та створюємо електронні варіанти різних тестів, які можна використати на уроках математики. Позитивним вважаємо той факт, що існує можливість застосування тестових випробувань зі змішаними варіантами завдань та відповідей. Останнє посилює індивідуальність процесу контролю знань.

Відзначимо також, що комп'ютерне тестування має значні переваги, адже тестові освітні платформи дають змогу швидко оцінити результат роботи та визначити прогалини у знаннях учнів з певної теми. При такому виді роботи учень може побачити свій результат одразу після тестування, а оцінка має об'єктивний характер, зводить до мінімуму вплив особистих відносин вчителя та учня. Під час проведення тестування учитель має змогу провести індивідуальну та диференційовану роботу з учнями, що сприяє збільшенню продуктивності уроку.

Таким чином, комп'ютерне тестування дає нам змогу здійснити ефективний контроль навчальності учнів, проаналізувати результати кожного з них і класу в цілому, не витрачаючи при цьому багато зусиль, а також виявити і на основі отриманих результатів проілюструвати слабкі та сильні сторони навчання, розробити прогностичні алгоритми подальшого удосконалення освітнього процесу.

Особливо важливим є залучення учнів до роботи за комп'ютером ще змалечку, і вона повинна бути корисною, а не тільки розважальною. З кожним днем збільшується число учнів, які мають удома комп'ютери й підключення до Інтернету. У зв'язку із цим практикуються електронні домашні завдання, які можуть бути виконані у кабінеті інформатики в позаурочний час. Наприклад, підготовка презентації з певної теми, побудова графіків в електронних табли-

цях Excel, пошук інформації в Інтернеті. Також доцільно практикувати тестові опитування як засіб підготовки до домашнього завдання через Інтернет за допомогою такого ППЗ, як Google Диск. Він дає змогу створювати інтернет-уроки та тестові завдання, які потім можна викладати на сторінці класу, щоб діти самостійно готувалися до уроку.

Звичайно існує і багато проблем, з якими вчитель математики стикається при використанні ІКТ: в кабінеті зазвичай встановлено тільки один комп'ютер, який можна використувати лише для демонстрації навчального матеріалу під час уроку (коли є проектор і екран) та підготовки вчителем матеріалів до уроків; недостатня кількість якісного прикладного програмного забезпечення для підтримки навчання; відсутність методики застосування ІКТ на уроках; недостатній рівень підготовленості учнів до роботи зі спеціальним математичним програмним забезпеченням, оскільки це не передбачено програмою, що значно ускладнює користування комп'ютером.

Висновки. Розроблені й апробовані у процесі дослідно-експериментальної роботи методичні рекомендації продемонстрували такі можливості використання ІКТ як засобу формування мотивації учнів: формування пізнавальної мотивації, збудження інтересу до вивчення предмета, розвиток наочно-образного мислення та вміння створювати, застосовувати і перетворювати моделі та схеми для вирішення навчальних і пізнавальних завдань, організація самостійної пошукової, пізнавальної та дослідницької діяльності учнів, зокрема самостійне використання ІКТ для пошуку та засвоєння навчальної інформації, здійснення диференційованого контролю, самоконтролю і корекції математичних знань і вмінь учнів.

У ході експериментального дослідження з достатнім ступенем вірогідності, підтвердженої статистичною оцінкою результатів, було встановлено, що реалізація виокремлених у дослідженні організаційно-педагогічних умов і методики використання ІКТ як засобу активізації пізнавальної діяльності учнів сприяє істотному підвищенню рівня мотивації учнів у процесі вивчення математики.

ДЖЕРЕЛА

1. Астахова К. Активізація пізнавальної діяльності студентів: підходи приватного ВНЗ. *Вища освіта України*. 2003. № 1. С. 106–110.
2. Абдулгалімова Г.Н. Модель використання комп'ютерного тестування в процесі інформаційної підготовки спеціалістів. *Інформатика і освіта*. 2008. № 7. С. 113–115.

3. Білан А.Д., Панасик О.П. Інформаційні технології: технічно-педагогічний аспект: моногр. Луцьк, 2008. 320 с.
4. Жадан І.В. Психологічні умови формування учбово-пізнавальних мотивів: на матеріалі трудового навчання підлітків: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. К., 1993. 138 с.
5. Жалдак М.І. Педагогічний потенціал комп'ютерно-орієнтованих систем навчання математики. *Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*: зб. наук. пр. К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2003. Вип. 7. С. 16–23.
6. Маслоу Абрахам. Мотивация и личность / [перевод А.М. Татлыбаевой. Abraham H. Maslow. Motivation and Personality (2nd ed.) N.Y.: Harper & Row]. СПб.: Евразия, 1999.
7. Парфілова С.Л. Формування пізнавального інтересу як мотиву навчальної діяльності. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. пр. Вип. 10 / редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. Київ–Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2006. 500 с.
8. Руда Н.Л. Врахування мотиваційних теорій як основа ефективного навчання. *Модернізація вищої освіти України: історія, досвід, перспективи*: матер. Всеукраїн. наук.-практ. конф. (Київ, 9–11 лист. 2004 р.). К.: Наук.-метод. центр вищої освіти МОН України, 2005. С. 171–178.
9. Руда Н.Л. Особливості становлення мотивації набуття знань у старшокласників з різними рівнями навчальних досягнень. *Зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України* / за ред. С.Д. Максименка. К., 2004. Т. VII. Вип. 2. С. 206–215.
10. Medsen K.B. Modern Theories of Motivation. Copenhagen: Verl. Psychol., 1959. 345 p.

REFERENCES

1. Astakhova, K. (2003). Aktyvizatsiia piznavalnoi diialnosti studentiv: pidkhody pryvatnoho VNZ [Activation of Cognitive Activity of Students: Approaches of Private Higher Education Institutions]. *Vyshcha osvita Ukrainy*, № 1, pp. 106–110 (in Ukrainian).
2. Abdulgaliimova, G. N. (2008). Model ispolzovaniia kompiuternogo testirovaniia v protsesse informatsionnoi podgotovki spetsialistov [Model of Using Computer Testing in the Process of Information Training]. *Informatika i obrazovaniie*, № 7, pp. 113–115 (in Russian).
3. Bilan, A. D. (2008). Informatsiini tekhnolohii: tekhnichno-pedahohichni aspekt [Information Technologies: technical and pedagogical aspect]. Monohrafiia, Lutsk, 320 p. (in Ukrainian).
4. Zhadan, I. V. (1993). Psykholohichni umovy formuvannia uchbovopiznavalnykh motyviv: Na materiali trudovoho navchannia pidlitkiv [Psychological Conditions for the Formation of Educational Cognitive Motives: On the basis of labour education of adolescents]. *Dys. kand. psykhol. nauk: 19.00.07. K.*, 138 p. (in Ukrainian).
5. Zhaldak, M. I. (2003). Pedahohichni potentsial kompiuterno-oriietovanykh system navchannia matematyky [Pedagogical Potential of Computer-oriented Systems of Teaching Mathematics]. K.: NPU imeni M. P. Drahomanova, *Kompiuterno-oriietovani systemy navchannia: zbirnyk naukovykh prats*, Vyp. 7, 16 p. (in Ukrainian).
6. Maslou, Abrakham (1970). Motyvatsiia i lichnost [Motivation and Personality]. Perevod A. M. Tatlybaievoi., 2nd ed., N. Y.: Harper & Row, SPb.: Evrazia, 1999 (in Russian).
7. Parfilova, S. L. (2006). Formuvannia piznavalnoho interesu yak motyvu navchalnoi diialnosti [Formation of Cognitive Interest as a Motive for Educational Activity]. Kyiv-Vinnytsia: DOV «Vinnytsia», *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*: zb. nauk. pr., Vyp. 10, 500 p. (in Ukrainian).
8. Ruda, N. L. (2005). Vrakhuvannia motyvatsiinykh teorii yak osnova efektyvnoho navchannia [Taking Account to Motivational Theories as the Basis of Effective Learning]. K.: Nauk.-metod. tsentr vyshchoi osvity MON Ukrainy, *Modernizatsiia vyshchoi osvity Ukrainy: istoriia, dosvid, perspektivy*: mater. Vseukrain. nauk.-prakt. konf., (Kyiv, 9–11 lystopada, 2004 r.), pp. 171–178. (in Ukrainian).
9. Ruda, N. L. (2004). Osoblyvosti stanovlennia motyvatsii nabuttia znan u starshoklasnykiv z riznymy rivniamy navchalnykh dosiahnen [Features of the Formation of Motivation to Acquire Knowledge in Senior Pupils with Different Levels of Educational Achievements]. *Zb. nauk. pr. In-tu psykholohii im. H. S. Kostiuca APN Ukrainy*, za red. S. D. Maksymenka. K., T. VII, Vyp. 2, pp. 206–215 (in Ukrainian).
10. Medsen, K. B. (1959). Modern Theories of Motivation. Copenhagen: Verl. Psychol., 345 p. (in English).

Козырь М.В., Павлюк Е.А.

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К ИЗУЧЕНИЮ МАТЕМАТИКИ В ПРОЦЕССЕ ПРИМЕНЕНИЯ ИКТ

В статье представлено описание научных исследований, посвященных изучению сущности мотивации, пониманию природы ее возникновения и развития, ее структуры, видов и уровней; определены теоретические подходы, основные характеристики и особенности формирования мотивации у старшеклассников. Рассмотрена роль информационно-коммуникационных технологий в повышении уровня мотивации у старшеклассников на уроках математики.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, мотив, мотивация, формирование мотивации.

М. Kozyr, O. Pavlyuk

FORMATION OF MOTIVATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS TO STUDYING MATHEMATICS IN THE PROCESS OF ICT APPLICATION

The article describes scientific research devoted to the study of the essence of motivation, understanding of the nature of its origin and development, its structure, types and levels. The theoretical approaches, main characteristics and peculiarities of formation of motivation in senior pupils are determined. The role of information and communication technologies in raising the level of motivation in high school students in mathematics lessons is considered.

During the study, we used the following basic methods:

- *theoretical: analysis of philosophical, psychological, and pedagogical literature with the aim of studying, generalization and systematization of scientific materials on the research problem; the selection of theoretical substantiation of the content, forms, methods, means of forming the motivation of senior pupils in the process of application of ICT;*
- *empirical: observation, testing, questioning, studying and generalization of modern pedagogical experience in order to substantiate the effectiveness of tested content, forms, methods and means of forming motivation of senior pupils in the process of ICT application.*

The methodical recommendations developed and tested in the process of experimental work demonstrate the following possibilities of the use of ICT as a means of development of students' motivation: formation of cognitive motivation, excitation of interest in the study of an object; development of visual thinking; formation of the ability to create, apply and transform patterns and schemes for solving educational and cognitive tasks; organization of independent search cognitive and research activity of students, their activity on independent use of ICT for the search and learning of educational information; implementation of differentiated control, self-control and correction of mathematical knowledge and skills of students.

As a result of an experimental study with a sufficient degree of probability, confirmed by a statistical evaluation of the results, it is found that the implementation of the identified in the study of organizational and pedagogical conditions and methods of using ICT as a means of activating cognitive activity of students contributes to a significant increase in the level of motivation students in the study of mathematics.

Key words: information and communication technologies, motive, motivation, formation of motivation.

Стаття надійшла до редакції 18.12.2018.

Прийнято до друку 21.12.2018.

ТВОРЧА ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

У статті розкриваються нові вимоги до підготовки учителів образотворчого мистецтва, зумовлені швидким розвитком суспільства і реформуванням вітчизняної освіти, в яких акцент робиться на проектне навчання. Автор аналізує поняття «творча проектна діяльність», генезу його виникнення та застосування у педагогічній практиці підготовки фахівців творчих напрямків (дизайну, технології, музики), обґрунтовує доцільність та актуальність його використання у підготовці учителів образотворчого мистецтва на основі відповідних досліджень. Наголошується на необхідності досліджень використання творчої проектної діяльності як засобу формування професійної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Ключові слова: метод проектів, проектне навчання, творча проектна діяльність, учитель образотворчого мистецтва.

© Давидова С.В., 2018

Вступ. В українській освіті відбуваються докорінні зміни, пов'язані з розвитком суспільства та світового освітнього простору. Такі обставини вимагають змін форм і методів навчання, доповнення та оновлення існуючих напрацювань методичних фондів. Науковці (К. Андросович, Ю. Веселка, М. Давидова, М. Елькін, О. Зосименко, С. Ізбаш, В. Киричук, М. Мельник, В. Неділько, М. Пелагейченко, О. Прашко, С. Руденко, О. Смотровін та інші) звернулися до методу проектів, який не є новим, проте його доцільність і необхідність для навчального процесу у XXI ст. доведена на практиці, що зазначено у Концепції «Нова українська школа», яка пропонує впроваджувати інтегроване та проектне навчання. Такий спосіб сприяє отриманню учнями цілісного уявлення про світ, адже вони вивчають явища з точки зору різних наук та вчаться вирішувати реальні проблеми за допомогою знань із різних дисциплін (Концепція «Нова українська школа», 2017). За таких умов необхідні певні зміни у підготовці учителів образотворчого мистецтва, одним із завдань яких є формування культурної компетентності нового покоління (Закон України «Про освіту», 2017); саме творча проектна діяльність у їх підготовці надасть необхідні навички для роботи у сучасній школі і вміння здобувати та реалізовувати актуальні професійні знання упродовж життя.

Мета статті — теоретичний аналіз поняття «творча проектна діяльність», ефективність такої діяльності у професійній підготовці фахівців та учителів образотворчого мистецтва.

Завдання статті полягають у дослідженні теоретичних основ процесу виникнення поняття «творча проектна діяльність» і обґрунтуванні доцільності використання творчої проектної діяльності у підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Аналіз сучасних досліджень засвідчив, що теоретичні засади проектної діяльності розкривають у своїх дослідженнях О. Безпалько, В. Гузеєва, Дж. Дьюї, В. Кілпатрик, О. Коберник, О. Косович, Л. Лук'янова, Н. Матяш, В. Нечипоренко, І. Петрова, О. Пехота, Є. Полат, В. Радіонова, Ч. Річардс, Л. Савченко, С. Сисоєва, В. Слободченкова, О. Слободяник, М. Уйсімбаєва, М. Цигулева, І. Шевченко, І. Шендрик та ін.

Актуальні проблеми організації проектної діяльності у професійній підготовці майбутніх учителів висвітлені у дисертаційних дослідженнях М. Елькіна, О. Зосименко, С. Ізбаш, М. Пелагейченка та ін.

Зміст і значення проектної діяльності розглянуто у публікаціях О. Аліксійчук, А. Вдовиченко, А. Касперського, О. Коберника, В. Сидоренка, М. Ступницької, А. Терещука, Л. Хоменко та інших науковців.

Окремі аспекти використання творчої проектної діяльності висвітлено у працях С. Астрейко, К. Відчинкина, О. Горбенко, І. Косяк, Ю. Кузьменко, М. Курач, Т. Мікачур, О. Омельчук, І. Самаркина, Г. Сотської, В. Тимошевського, А. Шевченко, І. Шевченко та ін.

Враховуючи сучасний розвиток освіти України, творча проектна діяльність стає актуальною у підготовці учителів образотворчого

мистецтва, розкриває ще не вивчений потенціал у професійному становленні учителів як компетентних фахівців ХХІ ст. і потребує додаткових досліджень.

Виклад основного матеріалу. У ХХ ст. метод проектів оформлюється у педагогічну ідею як нова технологія і форма навчальної роботи у педагогічній практиці та поширюється спочатку в американській освіті, а потім цей досвід переймають європейські школи. Він втілюється у формі дослідницького методу, увібрав у себе такі наукові принципи, як: евристичний, дослідницький, експериментальний. Основою положенням методу проектів був американський філософ і педагог Дж. Дьюї, який вважав, що освіта повинна не стільки давати знання, які знадобляться в майбутньому, скільки розвивати здатність розв'язувати поставлені завдання, отримувати необхідні навички, професійний і життєвий досвід. Цей метод активно почали використовувати у навчанні іноземній мові у США та Європі з 1980 р. В історичній ретроспективі були виділені дві моделі методу проектів, що є актуальними і в сучасній педагогічній практиці. Першу модель розробив та запропонував К. Вудворт, який розумів суть проекту як первинне вивчення матеріалу, набуття знань і навичок, що будуть використовуватись у проектуванні. Друга модель, розроблена пізніше Ч. Річардсом, передбачає «занурення» у поставлену проблему та ґрунтовне її вивчення — здобуття необхідних знань у процесі виконання проекту самостійними науковими пошуками. У вітчизняній практиці метод проектів використовується з 1990 р.

Аналіз літературних джерел довів, що під проектом науковці розуміють:

— за В. Кіпатриком, будь-яку роботу, яка виконана «від усього серця» і має певне цільове значення у навчальному сенсі;

— за Є. Полат, заходи (пошукові, дослідницькі, графічні або інші види робіт), що виконуються з метою практичного або теоретичного розв'язання значущої проблеми у навчальному процесі;

— за О. Безпалько, форму випереджального відображення і перетворення дійсності, спрямовану на конструювання системи параметрів майбутнього матеріального об'єкта чи якісно нового його стану; прийняття рішень в умовах невизначеності;

— за О. Пометун, задум, план, прообраз певного об'єкта, що має бути реалізований.

І. Шевченко розуміє проектування як нерегламентовану, творчу, поліфункціональну діяльність, що виконує аналітичну, прогностичну,

конструктивну, організаційну і рефлексивну функції (Шевченко І., 2010, с. 258).

Метод проектів є одним із найсучасніших ефективних методів. Саме проектне навчання, як один з інтерактивних методів, найбільше сприяє розвитку пізнавальних здібностей учнів і студентів, готує їх до подальшої безперервної самоосвіти (Трубіцина О.М., Муймастер А.А., 2016, с. 181).

Сутність проектного навчання полягає у тому, що, виходячи зі своїх інтересів, діти разом з учителем проектують вирішення будь-якого практичного завдання. Матеріал різних навчальних предметів групується навколо комплексів-проектів. Навчальне проектування орієнтоване перш за все на самостійну діяльність учнів: індивідуальну, групову або колективну, яку вони виконують упродовж певного часу (Ізбаш С.С., 2010, с. 99).

У педагогічній практиці відомі різні типи навчальних проектів: творчі, ігрові, інформаційні, практико-орієнтовані, дослідницькі. Творчі проекти відрізняються від інших типів відсутністю чітко розробленої структури спільної діяльності групи учасників, для яких регламентовано кінцевий результат і форму його представлення — колаж, картина, панно тощо. Такі обставини дають змогу викладачеві розкривати унікальний творчий потенціал кожної залученої до проекту людини і спрямовувати його на набуття нових знань, умінь та навичок через власне мислення.

Аналізуючи навчальні посібники з проектування, можна зазначити, що творча проектна діяльність, як і проектна діяльність у класичному сенсі, включає в себе низку етапів (умовних): пошуковий (визначення теми і мети проекту, пошук і аналіз відповідно до проблеми), аналітичний (збір, вивчення, аналіз інформації, пошук творчого й оптимального способу досягнення мети проекту, складання поетапного плану реалізації проекту, аналіз ресурсів), практичний (виконання запланованих операцій, поточний контроль якості, внесення змін у роботу), презентаційний (підготовка презентаційних матеріалів, презентація проекту, вивчення можливостей використання його результатів), контрольний (аналіз результатів виконання проекту, оцінка якості його виконання). У загальних рисах етапи творчої проектної діяльності відповідають такій класифікації: перший — актуалізація знань, прояв зацікавлення до теми, визначення мети вивчення конкретного матеріалу; другий — осмислення нової інформації, критичне читання та письмо; третій — роздуми або рефлексія, формування

власної думки стосовно навчального матеріалу, четвертий — узагальнення й оцінка власної діяльності.

До ХХІ ст. проектну діяльність визначали особливою формою творчості, що є уніфікованим засобом розвитку людини. Її можна використовувати з педагогічною метою в роботі з усіма віковими категоріями. Для дорослої людини проектна діяльність може стати ефективним засобом професійно-особистісного розвитку, формування певних професійних якостей, вдосконалення навколишньої дійсності та себе. При цьому слід відзначити, що на кожному віковому етапі проектування виявляє різний педагогічний потенціал, зумовлюючи розвиток різноманітних сторін і творчого самовираження особистості (саме цей аспект привернув увагу науковців сучасності).

В останні десятиліття в науковому обігу з'явилося поняття «творча проектна діяльність», що має вузькоспеціалізоване використання і відноситься до підготовки фахівців творчих спеціальностей, дизайнерів, учителів технології та образотворчого мистецтва. Проте його поява викликала активні обговорення та дискусії у наукових колах, думки з цього приводу поділилися на дві домінуючі лінії: класична література і праці науковців ХХ ст. з проектування не містять окремого визначення «творча проектна діяльність», яка ототожнювалась з творчим проектом, а сучасні педагоги, що досліджують підготовку фахівців, професійна діяльність яких пов'язана з творчими аспектами, використовують саме таке формулювання.

Творча проектна діяльність забезпечує особистісно зорієнтований підхід до навчання і виховання, сприяє всебічному розвитку особистості, її активності, розкриттю здібностей і талантів, зростанню ініціативи, самостійності. З іншого боку, проектні технології сприяють професійному зростанню педагогів.

Таким чином, звернемося до праць сучасних науковців, що впроваджували метод проектів у навчальний процес, для аналізу поняття «творча проектна діяльність».

Одним із перших поняття «творча проектна діяльність» почав використовувати С. Астрейко у своїх дослідженнях з дидактичних аспектів процесу підготовки майбутніх учителів технології до керівництва технічною творчістю учнів. Він писав, що творча проектна діяльність направлена на здобуття необхідних знань та навичок, які будуть реалізовані у професійній діяльності. На уроках технології така діяльність називається творчим проектуванням і спрямована на активну взаємодію учителя технології з учня-

ми середньої та старшої школи з метою створення творчих проектів (Астрейко С.Я., 2006, с. 16).

Сучасні вчені підтримують думку, що одним з універсальних засобів творчого розвитку людини є проектна діяльність. Творча проектна діяльність у процесі навчання формує у студентів низку якостей, які в результаті позитивно позначаються на характері майбутнього педагога професійного навчання (Косяк І.В., 2016, с. 96).

Активна участь студентів у художньо-творчій проектній діяльності веде до набуття комунікативного досвіду художнього й міжособистісного спілкування, допомагає переборювати психологічні бар'єри в процесі спільної творчості, налагоджувати контакти з учнівською аудиторією, вирішувати проблеми та завдання з перспективою на майбутню самостійну діяльність, сприяє самоактуалізації та самореалізації, розвитку мотиваційно-ціннісної та емоційно-інтелектуальної сфер особистості (Горбенко О.Б., 2009).

Автори К. Вітчінкіна і В. Тимошевський використовують поняття «пректно-художня діяльність», основним засобом якої є графіка, для позначення дії, пов'язаної з виготовленням продукту графічного дизайну та мистецтва (Вітчінкіна К.О., Тимошевський В.І., 2011, с. 12).

О. Омельчук зазначає, що творча проектна діяльність розвиває потребу в знаннях, формує високі мотиви навчання та прагнення до самоосвіти (Омельчук О., 2014, с. 158).

Творча проектна діяльність формує у студентів навички самостійної орієнтації у навчальній, науково-методичній та довідковій літературі, вчить знаходити необхідну інформацію самостійно; активно розвиває основні види мислення; сприяє психічному розвитку; зберігає та підсилює мотивацію студентів, намагання створювати, творити тощо; робота з «матеріалом, який не піддається» зміцнює їхню емоційно-вольову сферу; сприяє розвитку інтелектуальних здібностей, вчить мислити від абстрактного до конкретного; залучає студентів до реальної самоосвіти; сприяє інтеріоризації — переходу від зовнішніх дій до внутрішнього плану — та екстеріоризації — переходу внутрішніх дій до зовнішніх, тобто їх трансформації; допомагає студентам усвідомлювати себе творцями своєї діяльності; посилює позитивну мотивацію навчання, бо проект обирається та реалізується на основі власних інтересів, потреб та можливостей; формує творче системне мислення; привчає студентів до цілеспрямованої діяльності, яка є головним компонентом перетворення інформації, енергії, самого себе;

сприяє формуванню культури ділового спілкування, умінню аргументовано захищати свої позиції; посилює яву, яка є значним стимулом для народження нових ідей, пошуку альтернативних рішень, їх аналізу та синтезу як основи інноваційного мислення; формує внутрішній план дій та реалізує його на практиці (Шевченко І., 2010, с. 257).

Г. Сотська у наукових дослідженнях щодо підготовки учителя образотворчого мистецтва до навчання учнів основної школи художнього конструювання частково розкриває принципи творчої проектної діяльності. Авторка зазначає, що даний підхід є необхідним у формуванні естетично-професійної компетентності майбутнього педагога-художника, яка полягає у здатності керуватися набутими естетичними знаннями і художніми вміннями, готовності використовувати отриманий естетичний досвід у самостійній практичній художньо-творчій діяльності згідно з універсальними загальнолюдськими естетичними цінностями та гуманістичними світоглядними позиціями, що є вагомим підґрунтям формування естетичної культури (Сотська Г.І., 2013, с. 237).

Творча проектна діяльність майбутніх учителів образотворчого мистецтва забезпечує здобуття необхідних знань, умінь і професійних навичок, що найбільше відповідає парадигмі особистісно орієнтованої освіти, бо саме ці знання, вміння і навички дають молоді змогу сформувати професійну компетентність та здатність навчатися упродовж життя, успішно реалізуючись у професійній діяльності (Zbiór artykułów naukowych. Konferencji Międzynarodowej Naukowo Praktycznej «Pedagogika. Priorytetowe obszary badawcze: od teorii do praktyki», 2017, с. 65).

На основі аналізу літературних джерел і відповідно до мети нашого дослідження можна констатувати, що творча проектна діяльність учителя образотворчого мистецтва — це діяльність у ході навчального процесу, спрямована на здобуття необхідних знань, умінь та навичок, що складають професійну компетентність учителя образотворчого мистецтва, здатність

застосовувати проектні технології у професійній діяльності з дітьми. Творча проектна діяльність не лише формує мотивацію до самостійного навчання та здобуття знань, здатність до соціальної адаптації, роботи у колективі та підвищення рівня художньої майстерності, а й надає необхідні якості для подолання як професійних, так і життєвих проблем — вміння віднаходити нетипові, творчі розв'язання поставлених задач. Результатом творчої діяльності є знання, вміння та навички, здобуті шляхом одноосібного чи групового творчого процесу проектування, виготовлення об'єкта чи виробу мистецтва.

Висновки. Таким чином, нами визначено та проаналізовано поняття «творча проектна діяльність», роль і місце такої діяльності у педагогічній практиці підготовки фахівців з урахуванням специфіки застосування. Обґрунтовано, що творча проектна діяльність стала важливим засобом формування професійної компетентності фахівців творчих професій, зокрема учителів образотворчого мистецтва; це зумовлено соціальним запитом, необхідністю креативних, нестандартних, творчих рішень при розв'язанні проблемних багатоваріативних ситуацій у навчанні, професійній діяльності або повсякденному житті. Такі обставини змушують переглянути значущість особистості учителя образотворчого мистецтва для освітнього простору та її вплив на формування суспільства ХХІ ст., адже його діяльність має не тільки вузькоспрямоване значення в межах певного предмета, але й безпосередньо впливає на освітній процес у цілому. Отже, творча проектна діяльність є невід'ємною складовою сучасної підготовки фахівців творчих спеціальностей, проте вона недостатньо розкрита у теорії й практиці підготовки учителів образотворчого мистецтва. Зважаючи на формування нових компетентностей учителів у контексті запровадження Концепції «Нова українська школа», творча проектна діяльність стає актуальним засобом підготовки учителів образотворчого мистецтва, відповідно потребує подальших досліджень.

ДЖЕРЕЛА

1. Астрейко С.Я. Творческое проектирование учащихся на уроках технического труда в общеобразовательных школах Республики Беларусь. *Тэхналагічная адукацыя*. 2006. № 2. С. 16–25.
2. Вітчизніна К.О., Тимошевський В.І. Обґрунтування дизайну одягу як творчої проектно-художньої діяльності. *Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв. Мистецтвознавство. Архітектура*. 2011. № 4. С. 11–13.
3. Горбенко О.Б. Напрями формування музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2009. URL: [http://www.stationline.org.ua/pedagog/104/18077-napryami-](http://www.stationline.org.ua/pedagog/104/18077-napryami)

formuvannya-muzichno-vikonavsko%D1%97-kompetentnosti-majbutnogo-vchitelya-muziki-v-procesi-faxovo%D1%97-pidgotovki.html

4. Закон України «Про освіту» (Прийняття від 05.09.2017). URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

5. *Ізбаиш С.С.* Реалізація творчих проєктів у навчальному процесі сучасної школи. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького: Збірник наукових праць. Серія: Педагогіка*. 2010. № 5. С. 92–97. URL: <http://lib.mdpu.org.ua/nvsp/2010-05.html>

6. *Косяк І.В.* Елементи технічної творчості як основа проєктної діяльності майбутніх педагогів професійного навчання з технологій легкої промисловості. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. 2016. Т. 3. № 9. С. 96–98.

7. Концепція «Нова українська школа». Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>

8. *Омельчук О.* Використання методу творчих проєктів у профільному навчанні старшокласників художнього оброблення матеріалів. *Молодь і ринок*. 2014. № 11. С. 156–161.

9. *Сотська Г.І.* Естетично-професійна компетентність майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. *Проблеми освіти: наук. зб.* 2013. Т. 2. № 77. С. 233–238.

10. *Трубціцина О.М., Муймастер А.А.* Метод проєктів як інтерактивний метод навчання англійської мови. *Наука і освіта*. 2016. № 10. С. 179–182. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2016-10-32>

11. *Шевченко І.* Педагогічне проєктування та його складові. *Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер.: Педагогічні науки*. 2010. № 91. С. 256–260.

12. Zbiór artykułów naukowych. Konferencji Międzynarodowej Naukowo Praktycznej „Pedagogika. Priorytetowe obszary badawcze: od teorii do praktyki” (28.02.2017). Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. “Diamond trading tour”, 2017. 68 str.

REFERENCES

1. *Astreiko, S. Ya.* (2006). *Tvorcheskoie proektirovaniye uchashchikhsia na urokakh tekhnicheskogo truda v obshcheobrazovatelnykh shkolakh Respubliki Belarus [Creative Design of Students at Technical Lessons in Secondary Schools of the Republic of Belarus]*. *Tekhnologichnaia adukatsiia*, 2, 16–25 (in Belorussian).

2. *Vitchynkina, K. O., Tymoshevskiy, V. I.* (2011). *Obhruntuvannia dyzainu odiahu yak tvorchoi proektno-khudozhnioi diialnosti [Justification of the Design of Clothing as a Creative Design and Artistic Activity]*. *Visnyk Kharkivskoi derzhavnoi akademii dyzainu i mystetstv. Mystetstvoznavstvo. Arkhytektura*, 4, 11–13 (in Ukrainian).

3. *Horbenko, O. B.* (2014). *Napriamy formuvannia muzychno-vykonavskoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia muzyky v protsesi fakhovoi pidhotovky [Approaches to Development of Musical and Performing Competence of the Future Teacher of Music in the Process of Professional Training]*. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka* (in Ukrainian).

<http://www.stationline.org.ua/pedagog/104.html>

4. *Zakon Ukrainy «Pro osvitu» (Pryiniattia vid 05.09.2017) [Law of Ukraine “On Education” (Adoption of 05.09.2017)]* (in Ukrainian).

<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

5. *Izbash, S. S.* (2010). *Realizatsiia tvorchykh proektiv u navchalnomu protsesi suchasnoi shkoly [Realization of Creative Projects in the Educational Process of Modern School]*. *Zbirnyk naukovykh prats, Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. Seriia: Pedahohika*, 5, 92–97 (in Ukrainian).

<http://lib.mdpu.org.ua/nvsp/2010-05.html>

6. *Kosiak, I. V.* (2016). *Elementy tekhnichnoi tvorchosti yak osnova proektnoi diialnosti maibutnikh pedahohiv profesiinoho navchannia z tekhnolohii lehkoj promyslovosti [Elements of Technical Creativity as the Basis of Project Activity of Future Teachers of Professional Training in Light Industry Technologies]*. *Seriia: Problemy Metodyky Fyzyko-matematychnoi i Tekhnolohichnoi Osvity*, 9 (3), 96–98 (in Ukrainian).

7. *Kontseptsiia «Nova ukrainska shkola» [Concept “New Ukrainian School”]*. *Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy* (in Ukrainian).

<https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>

8. *Omelchuk, O.* (2014). *Vykorystannia metodu tvorchykh proektiv u profilnomu navchanni starshoklasnykiv khudozhnioho obrobлення materialiv [Using the Method of Creative Projects in the Profile Education of High School Students of Artistic Materials Processing]*. *Molod i rynek*, 11, 156–161 (in Ukrainian).

9. *Sotska, H. I.* (2013). *Estetychno-profesiina kompetentnist maibutnoho vchytelia obrazotvorchoho mystetstva [Aesthetic-professional Competence of the Future Teacher of Fine Arts]*. *Problemy osvity: naukovyi zbirnyk*, 77 (2), 233–238 (in Ukrainian).

10. Trubitsyna, O. M., Muimaster, A. A. (2016). Metod proektiv yak interaktyvnyi metod navchannia anhliiskoi movy [Project Method as an Interactive Method of Teaching English]. *Nauka i osvita*, 10, 179–182 DOI.org/10.24195/2414-4665-2016-10-32 (in Ukrainian).
11. Shevchenko, I. (2010). Pedahohichne proektuvannia ta yoho skladovi [Pedagogical Design and Its Components]. *Naukovi zapysky Kirovohradskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka*. Ser.: *Pedahohichni nauky*, 91, 256–260 (in Ukrainian).
12. Zbior artykulow naukowych. Konferencji Miedzynarodowej Naukowo Praktycznej «Pedagogika. Priorytetowe obszary badawcze: od teorii do praktyki» [Collection of Scientific Articles. International Scientific and Practical Conference “Pedagogy: Priority Areas of Research: From Theory to Practice”]. Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour» (in Ukrainian).

Давыдова С.В.

ТВОРЧЕСКАЯ ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

В статье раскрываются новые требования к подготовке учителей изобразительного искусства, обусловленные быстрым развитием общества и реформированием отечественного образования, в которых акцент делается на проектное обучение. Автор анализирует понятие «творческая проектная деятельность», генезис его возникновения и применения в педагогической практике подготовки специалистов творческих направлений (дизайна, технологии, музыки), обосновывает целесообразность и актуальность его использования в подготовке учителей изобразительного искусства на основе соответствующих исследований. Отмечается необходимость исследований использования творческой проектной деятельности как средства формирования профессиональной компетентности будущих учителей изобразительного искусства.

Ключевые слова: метод проектов, проектное обучение, творческая проектная деятельность, учитель изобразительного искусства.

S. Davydova

CREATIVE PROJECT ACTIVITY IN PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE VISUAL ARTS TEACHERS

The article reveals new requirements for training the visual arts teachers, determined by a rapid evolution of society and restructuring of national education, where an emphasis is put on the project-based learning. Such circumstances demand the change of forms and methods of education, updating and modernization of existing methodical funds. Modern scientists have turned to the project method, which is not new in teaching practice, however, has proven its suitability and importance for a teaching process in the 21st century, which is indicated in the concept “New Ukrainian School” that offers to implement integrated and project-based learning. Such conditions necessitated changes in training the visual arts teachers with one of the tasks being the formation of cultural competence, which creative project activity will ensure.

The author analyzes a notion of “creative project activity”, the genesis of its appearance and use in the practice of training the specialists in creative industries. The author substantiates the suitability and relevance of its use in training the visual arts teachers based on the research of training of specialists in creative industries (design, technology, music teachers), partly visual arts teachers. The author describes in detail which students’ qualities are developed while carrying out the creative project activity, i.e. the ability of creative, unconventional and imaginative thinking when dealing with problem and multiple-choice situations in education, professional activity or everyday life.

Consequently, creative project activity becomes an integral part of a modern training of specialists in creative industries and is just partially explored in practice, research literature in the context of training the visual arts teachers. Taking into account the new requirements for training the visual arts teachers, the creative project activity becomes a relevant and urgent necessity in training the visual arts teachers, but is not explored enough and needs further research.

Key words: project method, project-based learning, creative project activity, visual arts teacher.

Рецензент — завідувач кафедри дизайну факультету мистецтва та дизайну Хортицької національної академії, кандидат педагогічних наук, доцент Дерев'яно Наталія Володимирівна.

Стаття надійшла до редакції 01.06.2018.

Прийнято до друку 10.08.2018.

МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ У СУЧАСНОМУ СВІТІ

У статті проаналізовано сутність поняття «міжкультурна компетентність» та визначено її елементи як основу власної комунікативної поведінки. Також наголошено на соціокультурному значенні міжкультурної комунікації у сучасному світі.

Ключові слова: компетенція, компетентність, міжкультурна компетентність, міжкультурна комунікація, культура.

© Костенко Д.В., 2018

Вступ. Сьогодні проблема міжкультурної комунікації виступає однією з основних у сучасній науці. Надзвичайно швидкий темп життя, постійні інформаційні перевантаження зумовлюють зміни у формуванні міжкультурної компетентності. На сучасному етапі розвитку суспільства в контексті глобалізаційного діалогу культур проблема міжкультурної комунікації є надзвичайно актуальною.

Різні аспекти міжкультурної компетентності розглядали такі дослідники, як С. Бондаренко, Н. Головіна, С. Лур'є, О. Миролюбов, І. Плужник. Міжкультурна комунікація як філософська проблема була предметом досліджень багатьох зарубіжних та вітчизняних учених, зокрема Л. Буєва, М. Кагана, І. Зимньої, О. Потєбні та ін. Науковий інтерес як українських (І. Бахов, Ф. Бацевич, Н. Бідюк, Л. Мацько, О. Селіванова), так і зарубіжних учених (І. Абакумова, А. Асмолов, В. Біблер, С. Тер-Мінасова та ін.) становлять питання культурології та психології міжкультурної комунікації. Наукові дослідження акцентують увагу на цілісності та комплексності міжкультурної взаємодії.

Мета статті полягає в аналізі сутності понять «міжкультурна комунікація» і «міжкультурна компетентність» та інтерпретації соціокультурного значення міжкультурної комунікації у сучасному світі.

У найзагальнішому вигляді процес міжкультурної комунікації являє собою взаємодію індивідів, які є носіями різних культур і кожен з яких має свою мову, тип поведінки, ціннісні установки, звичаї та традиції. У цій взаємодії поведінка індивіда зумовлена його приналежністю до певної соціокультурної і мовної спільності. У процесі комунікації кожен учасник виступає одночасно і як окремий індивід, і як член якоїсь соціокультурної групи, і як представник певного культурного співтовариства, і як представник всього людства. Відповідно його

свідомість містить водночас і індивідуальні, і соціально-групові, і національні, і універсальні знання. У сукупності ці знання становлять зміст міжкультурної компетентності індивіда. Вони різноманітні за своїм характером і включають, крім мовних знань, загальні та конкретні знання про ситуацію спілкування, соціальні та культурні норми, партнерів по комунікації тощо. Свідомо чи несвідомо партнери по комунікації реалізують ці знання при взаємодії один з одним.

Водночас міжкультурна комунікація, як і будь-який інший вид соціальної комунікації, завжди має свої цілі, реалізація яких зумовлює її ефективність (або неефективність). У цьому питанні міжкультурна компетентність відіграє головну роль.

У зарубіжній науці поняття «міжкультурна компетентність» виникло ще на початку 1970-х рр., коли відбувалося становлення міжкультурної комунікації як самостійного наукового напрямку. В ході цього процесу на межі 1970–1980-х рр. актуальними стали питання ставлення до іншої культури та її цінностей, подолання етнокультурного центризму. В контексті дослідження цих проблем міжкультурна компетентність стала розглядатися як «комплекс аналітичних і стратегічних здібностей, що розширює інтерпретаційний спектр індивіда в процесі міжособистісної взаємодії з представниками іншої культури» [8].

До середини 1980-х рр. у західній науці склалися уявлення, згідно з яким міжкультурною компетентністю можна оволодіти за допомогою знань, отриманих у процесі міжкультурної комунікації. Знання такого роду поділялися на специфічні, які визначались як відомості про конкретну культуру в традиційних аспектах [9], і загальні, до яких відносилося володіння такими комунікативними навичками, як толерантність, емпатійне слухання, знання загально-

культурних універсалій [7]. Однак, незалежно від цього поділу, успіх міжкультурної комунікації завжди зв'язували зі ступенем володіння обома типами знання.

Відповідно до такого поділу міжкультурна компетентність в західній культурній антропології розглядається у двох аспектах: по-перше, як здатність сформувати в собі чужу культурну ідентичність, що передбачає знання мови, цінностей, норм, стандартів поведінки іншого комунікативного співтовариства. При такому підході засвоєння максимального обсягу інформації та адекватне знання іншої культури є основною метою процесу комунікації. Таке завдання може бути поставлене для досягнення акультурації, аж до повної відмови від рідної культурної приналежності; як здатність досягти успіху, контактуючи з представниками іншого культурного співтовариства навіть при недостатньому знанні основних елементів культури своїх партнерів. Саме із цим варіантом міжкультурної компетентності доводиться найчастіше стикатися в практиці комунікації [2].

У зарубіжній комунікативістиці міжкультурна компетентність також визначається як «здатність членів якоїсь культурної спільності домогтися розуміння в процесі взаємодії з представниками іншої культури з використанням компенсаторних стратегій для запобігання конфліктів “свого” і “чужого” і створення в ході взаємодії нової міжкультурної комунікативної спільності» [6].

У цілому погоджуючись з даними розуміннями міжкультурної компетентності, ми хотіли б зробити одне уточнення. На нашу думку, поняття «міжкультурна компетентність» перш за все пов'язано з обсягом і якістю інформації про явища і цінності іншої культури. І чим активніше використовує людина ці знання, тим вище оцінюється рівень її міжкультурної компетентності. Водночас у процесі міжкультурної комунікації партнери переслідують певні цілі, для досягнення яких використовують певні прийоми і способи. Разом ці знання та прийоми утворюють основу міжкультурної компетентності, головні ознаки якої: відкритість до пізнання чужої культури і сприйняття психологічних, соціальних та інших міжкультурних відмінностей; психологічне налаштування на кооперацію з представниками інших культур; вміння розмежовувати колективне й індивідуальне в комунікативній поведінці представників інших культур; здатність долати соціальні, етнічні та культурні стереотипи; володіння набором комунікативних засобів і їх правильного добору в залежності від ситу-

ації спілкування; дотримання етикетних норм у процесі комунікації [3].

Виходячи з цих ознак, ми вважаємо, що міжкультурна компетентність являє собою сукупність знань, навичок та умінь, за допомогою яких індивід може успішно спілкуватися з партнерами інших культур як на побутовому, так і на професійному рівні. Наприклад, практичним вираженням міжкультурної компетентності може слугувати знання про те, що в Англії не прийнято питати про те, скільки людина заробляє, скільки вона заплатила за якусь річ, також не слід ставити запитань особистого характеру (про вік, сімейний статус, стан здоров'я тощо).

На підставі такого розуміння міжкультурної компетентності її зміст можна розділити на три групи елементів — афективні, когнітивні та процесуальні. До афективних елементів належать емпатія та толерантність, які не обмежуються рамками довірчого ставлення до іншої культури, натомість утворюють психологічний базис для ефективної міжкультурної взаємодії. До групи когнітивних елементів відносять культурно-специфічні знання, які служать основою для адекватного тлумачення комунікативної поведінки представників іншої культури, базисом для запобігання нерозуміння і підставою для зміни власної комунікативної поведінки в інтерактивному процесі [4]. Процесуальні елементи міжкультурної компетентності являють собою стратегії, які конкретно застосовуються в ситуаціях міжкультурних контактів. Розрізняють стратегії, спрямовані на успішний перебіг такої взаємодії, спонукання до мовної дії, пошук спільних культурних елементів, готовність до розуміння та виявлення сигналів нерозуміння, використання досвіду минулих контактів тощо, і стратегії, спрямовані на поповнення знань про культурну своєрідність партнера. Процесуальні елементи міжкультурної компетентності зазвичай описують на конкретних прикладах. Так, у Німеччині прийнято дві форми звернення: перша — Sie, ввічлива і більш формальна; друга — Du, яка є українським еквівалентом «ти» і використовується тільки при розмові з родичами, близькими друзями, дітьми. Ввічлива форма Sie вживається в усіх інших випадках, включаючи ділові контакти. Слід також уникати вживання власних назв, замість яких традиційно прийнято висловлюватись у термінах Herr і Frau. До жінки слід звертатись тільки Frau, незалежно від її сімейного стану.

Цікавою і цілком обґрунтованою нам видається точка зору О. Леонтович, яка в структу-

рі міжкультурної компетентності виділяє три складові: мовну, комунікативну та культурну. При цьому комунікативна компетентність «передбачає наявність комплексу умінь, що дають змогу адекватно оцінювати комунікативну ситуацію, співвідносити інтенції з передбачуваним вибором вербальних і невербальних засобів, втілювати в життя комунікативні наміри і верифікувати результати комунікативного акту за допомогою зворотного зв'язку» [5]. У цьому комплексі мовна компетентність «відповідає за правильний вибір мовних засобів, адекватних для ситуації спілкування; вірну референцію; співвіднесення ментальних моделей з формами дійсності; співвіднесення ментальних схем і побудов з когнітивним досвідом; здатність повторити одного разу отриманий мовний досвід в аналогічних комунікативних ситуаціях» [1].

На нашу думку, формування навичок компетентної міжкультурної комунікації вимагає від її учасників розуміння того, що, коли і як вони можуть і повинні сказати або зробити. Для успішної реалізації цих установок їм необхідні соціокультурні (контекстні) знання, комунікативні навички та вміння, а також мовні знання. Соціокультурні знання формуються в результаті соціального й особистого досвіду індивіда і складають фонові знання про світ. Справа в тому, що представники різних культур в процесі спілкування поведуться неоднаково, і незнання особливостей національно-культурної специфіки призводить до комунікативних невдач та конфліктів. Найбільш часто комунікативні конфлікти виникають у поведінковій сфері, яка включає в себе невербальні засоби спілкування, народні традиції, манери привітання тощо. Комунікативні навички та вміння представляють собою сукупність способів вираження ідей, думок, почуттів, переживань, способів впливу на партнерів і співрозмовників, використовуваних у процесі спілкування з метою досягнення цілей комунікації. Цей тип знань є результатом всього попереднього досвіду спілкування з представниками інших культур. Він включає в себе знання різноманітних моделей і типів поведінки, які використовуються для успішного досягнення цілей комунікації. На практиці це означає, що суб'єкт комунікації повинен уміти ефективно формувати свою комунікативну стратегію, користуватися різноманітними тактичними прийомами комунікації та представляти себе як учасника комунікаційного процесу.

Зазначимо, що мовні знання є інструментом пізнання як своєї, так і іншої культури, тому

знання мови іншої культури є обов'язковою умовою міжкультурної компетентності, оскільки забезпечують адекватне розуміння культурних особливостей відповідної країни. Знання мови дає змогу індивіду адаптувати свою поведінку до поведінки партнерів, а це означає, що у нього формується більш висока здатність до міжкультурної комунікації, тобто до адекватного взаєморозуміння учасників комунікації, що належать до різних культур. Знання мови також формує особистісні якості суб'єкта комунікації — відкритість, терпимість і готовність до спілкування з представниками іншої культури.

Варто зазначити, що найважливішою складовою мовної компетентності є мовна грамотність. Справа в тому, що неграмотно побудована мова, помилки у вимові створюють враження низької культури суб'єкта і викликають сумнів у партнера в його компетентності. І навпаки, яскравість і доступність мови, дотепність, використання прислів'їв і приказок, крилатих літературних виразів забезпечує суб'єкту комунікації більш високий рівень компетентності.

У своїй сукупності зазначені види знань дають змогу досягти взаєморозуміння в комунікації, формують здатність «читати» партнера, вести себе грамотно у вербальному та невербальному спілкуванні і тим самим робити міжкультурну комунікацію ефективною та успішною. Однак такою міжкультурну комунікацію можна вважати лише тоді, коли її учасники досягають поставлених цілей. Практика міжкультурної взаємодії свідчить про те, що люди не завжди можуть досягти взаєморозуміння. Це відбувається не тільки внаслідок принципних розбіжностей і несумісності інтересів, але й через відмінності традицій, звичок, норм поведінки, прийнятих в їхніх культурах. Саме тому співрозмовники часом не можуть адекватно сприймати інформацію один від одного, у них виникає взаємна неприязнь, що свідчить про їхню недостатню комунікативну компетентність. Цей факт переконує в тому, що комунікативна компетентність індивіда не є вродженою, їй слід вчитися, цілеспрямовано формувати і розвивати. Будь-яка людина, перш ніж вступити у взаємодію з іншими людьми, зазвичай співвідносить свої дії з прийнятими в її культурі нормами та стандартами поведінки, очікуючи від своїх партнерів також дотримання певних правил і норм міжособистісного спілкування. Однак такі норми та стандарти, прийнятні в її рідній культурі, часом виявляються неприйнятними для інших партнерів, що пов'язано з культурними відмінностями

та нерівністю культур учасників взаємодії. Таке сприйняття партнерів по спілкуванню, які належать до інших культур, з позицій ціннісних установок і норм власної культури в науці прийнято називати етноцентризмом.

Поняття етноцентризму припускає, що навколишній світ люди сприймають, ґрунтуючись на цінностях і нормах своєї культури (крізь власні «культурні окуляри»), і оцінюють поведінку представників інших культур, виходячи з установок рідної культури. Тут механізм сприйняття іншої культури є зіткненням звичного і незвичного. Це створює ситуацію відсторонення, відповідно до якої розуміння людиною чогось нового і невідомого відбувається шляхом порівняння зі звичними і відомими явищами своєї культури. Такий механізм сприйняття іншої культури надає їй явищам вторинний характер, оскільки прообразом оцінки виступають явища власної культури. При цьому суб'єкту здається, що він сприймає дійсність «як вона є», однак насправді у його свідомості відбувається лише моделювання реального світу на основі усталених культурних установок. Звідси переконання, що партнери по комунікації бачать світ так само, але через це виникають непорозуміння і конфлікти. Крім того, в міжкультурній комунікації етноцентризм загрожує помилковими оцінками світу і партнерів, оскільки ігнорує культурні відмінності. Це виражається в тому, що люди завжди в реальному житті надають перевагу знайомому і зрозумілому над чужим і незнайомим, тому і досягнення власної культури оцінюють більш високо, ніж інших культур. І це служить підставою для того, щоб розглядати власну культуру як превалюючу над іншими, як унікальну. Явище етноцентризму типове для всіх часів і народів, і позбавитись від нього повністю просто неможливо хоча б тому, що свідомою позицією «ми — найкращі» допомагає людям жити та відчувати свою приналежність до тієї чи іншої культури.

Очевидно, що яскраво виражений етноцентризм є серйозною перешкодою для ефективної міжкультурної комунікації. Тому в сучасних умовах актуальною є проблема подолання етноцентризму, який може бути змінений або перетворений на етнорелятивізм тільки в результаті міжкультурного навчання. Зазначимо, що етноцентризм зазвичай найбільш виражений в тих культурах, у яких спілкування з іншими культурами зведено до мінімуму, тобто в умовах кількісної та якісної нестачі міжкультурних контактів. Альтернативою етноцентризму служить етнорелятивізм, який виходить з по-

ложення, що поведінку людини можна зрозуміти тільки з урахуванням конкретних ситуацій, що у культурній поведінці немає єдиного стандарту правильності. Культурні відмінності фіксуються культурним релятивізмом, але він утримується від їх оцінки. Звідси формування міжкультурної компетентності можна розглядати як подолання етноцентризму шляхом цілеспрямованого виховання етнорелятивізму, який не може виникати у індивіда в умовах монокультурного оточення.

З урахуванням розглянутої вище структури міжкультурної компетентності основними напрямками формування етнорелятивізму є такі: розвиток здатності рефлексувати власну і чужу культуру, що формує доброзичливе ставлення до проявів чужої культури; поповнення знань про відповідну культуру для глибокого розуміння діахронічних і синхронічних відносин між власною і чужою культурами; здобуття знань про умови соціалізації та інкультурації у власній і чужій культурі, про соціальні стратифікації, соціокультурні форми взаємодії, прийняті в обох культурах. Отже, оволодіння міжкультурною компетентністю дає можливість керувати процесом взаємодії, адекватно інтерпретувати його, здобувати нові культурні знання з контексту конкретної міжкультурної взаємодії, тобто засвоювати іншу культуру в ході комунікативних процесів.

Таким чином, в результаті досягнення життєвих і професійних цілей індивід повинен мати здібності до міжкультурної комунікації: адекватно сприймати і інтерпретувати різні культурні цінності; усвідомлено долати кордони, що розділяють культури; бачити в чужих культурах не тільки загальні, але й спільні риси; розглядати різні культурні явища і представників інших культур з позицій емпатії; співвідносити існуючі етнокультурні стереотипи з власним досвідом і робити адекватні висновки; вміти переглядати і змінювати свої оцінки чужої культури відповідно до розширення навичок і досвіду міжкультурного спілкування; змінювати самооцінку в результаті осягнення чужої культури і відмови від необґрунтованих стереотипів або забобонів; приймати нові знання про чужу культуру для більш глибокого пізнання своєї; систематизувати факти культурного життя; синтезувати та узагальнювати свій особистий досвід у міжкультурному діалозі. Світовий досвід показує, що найбільш успішною стратегією досягнення міжкультурної компетентності є інтеграція — збереження власної культурної ідентичності поряд з оволодінням культурою інших народів.

ДЖЕРЕЛА

1. Бацевич Ф.С. Основы коммуникативной лингвистики: учебник. К.: Академія, 2004.
2. Бідюк Н.М. Формування іншомовної професійної компетентності у студентів-іноземців в університетах Канади. *Наук. вісн. Чернів. ун-ту. Педагогіка та психологія*: зб. наук. пр. / Чернів. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича. Чернівці, 2012. Вип. 617. С. 3–8.
3. Моцар М.М. Формування полікультурної компетентності майбутніх перекладачів з використанням технологій дистанційного навчання: дис. ... канд. пед. наук. К., 2018.
4. Сніговська О. Формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців з міжнародних відносин в освітньому середовищі класичного університету: дис. ... канд. пед. наук. Умань, 2014.
5. Леонтович О.А. Россия и США. Введение в межкультурную коммуникацию. Волгоград, 2003.
6. Лукьянчикова М.С. О месте когнитивного компонента в структуре межкультурной компетенции // Россия и Запад: диалог культур. Вып. 8. Т. 1. М., 2000.
7. Barkowski H. Prinzipien interkulturellen Lernens für die multikulturelle und mehrsprachige Schule. H. Eichelberger, E. Furch (Hg.) *Kulturen — Sprachen — Welten. Die Herausforderung (Inter-) Kulturalität*. Innsbruck, 1998.
8. Knapp K., Knapp-Potthoff A. Interkulturelle Kommunikation. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*. 1990. № 1. S. 83.
9. Moosmüller A. Europäische Ethnologie und Interkulturelle Kommunikation. Roth K. (Hg.) *Mit der Differenz leben*. München. 1996.

REFERENCES

1. Batsevych, F. S. (2004). *Osnovy komunikativnoyi linhvistyky: pidruchnyk* [Basics of Communicative linguistics]. K.: Akademiia (in Ukrainian).
2. Bidiuk, N. M. (2012). *Formuvannia inshomovnoi profesiinoi kompetentnosti u studentiv-inozemtsiv v universytetakh Kanady* [Development of Foreign language Proficiency among Foreign Students at Canadian Universities]. Cherniv. nats. un-t im. Yu. Fedkovycha, Chernivtsi, nauk. visn. Cherniv. un-tu, *Pedahohika ta psykholohiya*: zb. nauk. prats, Vyp. 617, 3–8 (in Ukrainian).
3. Motsar, M. M. (2018). *Formuvannia polikulturnoi kompetentnosti maibutnikh perekladachiv z vykorystanniam tekhnolohii dystantsiinoho navchannia* [Development of Multicultural Competences of Future Translators Using Distance Learning technologies]. Dys. kand. ped. nauk, Kyiv (in Ukrainian).
4. Snihovska, O. (2014). *Formuvannia mizhkulturnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv z mizhnarodnykh vidnosyn v osvitiomu seredovyschi klasychnoho universytetu* [Formation of Intercultural Competence of Future Specialists in International Relations in the Educational Environment of the Classical University]. Dys. kand. ped. nauk, Uman (in Ukrainian).
5. Leontovych, O. A. (2003). *Rossiia i SShA. Vvedeniie v mezhkulturnuiu kommunykatsiiu* [Russia and the USA. Introduction to Intercultural Communication]. Volhohrad (in Russian).
6. Lukianchikova, M. S. (2000). *O meste kognitivnogo komponenta v strukture mezhkulturnoi kompetentsii* [About the Place of the Cognitive Component in the Structure of Intercultural Competence]. M., *Rossiia i Zapad: dialog kultur*, Vyp. 8, T. 1 (in Russian).
7. Barkowski, H. (1998). *Prinzipien interkulturellen Lernens für die multikulturelle und mehrsprachige Schule*. H. Eichelberger, E. Furch (Hg.) *Kulturen — Sprachen — Welten. Die Herausforderung (Inter-) Kulturalität*. Innsbruck.
8. Knapp, K., Knapp-Potthoff, A. (1990). *Interkulturelle Kommunikation*. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, № 1, S. 83.
9. Moosmüller, A. (1996). *Europäische Ethnologie und Interkulturelle Kommunikation*. Roth K. (Hg.) *Mit der Differenz leben*. München.

Костенко Д.В.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

В статье проанализирована сущность понятия «межкультурная компетентность» и определены ее элементы как основа собственного коммуникативного поведения. Также сделан акцент на социокультурном значении межкультурной коммуникации в современном мире.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, межкультурная компетентность, межкультурная коммуникация, культура.

D. Kostenko

INTERCULTURAL COMMUNICATION IN MODERN WORLD

The article analyses the content of the concept of "intercultural competence" and defines its elements as the basis of its own communicative behaviour. It also emphasises the socio-cultural significance of intercultural communication in the modern world.

The problem of intercultural communication is one of the main in modern science. In the most general form, the process of intercultural communication is the interaction of individuals who are carriers of different cultures, each of which has its own language, types of behaviour, values, customs and traditions. In the process of communication, each participant acts simultaneously and as a separate individual, and as a member of a socio-cultural group, and as a representative of a particular cultural community, and as a representative of all mankind. Hence, he has simultaneously individual, as well as social, national, and universal knowledge in his mind. Development of competent intercultural communication skills requires its participants to understand what, when, and how it can and must be said or done. For successful implementation of these settings they need: socio-cultural (context) knowledge, communicative skills and abilities, as well as language knowledge. As a result of achieving life and professional goals, the individual must have the ability to intercultural communication: to adequately perceive and interpret different cultural values; consciously overcome the borders separating cultures; see in foreign cultures not only general but also common features; to consider various cultural phenomena and representatives of other cultures from the point of view of empathy; correlate existing ethno-cultural stereotypes with own experience and make adequate conclusions; to be able to view and change their assessments of another culture in accordance with the expansion of skills and experience of intercultural communication; to change self-esteem as a result of comprehending another culture and rejecting unwarranted stereotypes or prejudices; to accept new knowledge about another culture for a deeper knowledge of one's own; systematise the facts of cultural life; synthesise and generalize your personal experience in intercultural dialogue.

Key words: *competence, competence, intercultural competence, intercultural communication, culture.*

Стаття надійшла до редакції 11.12.2018.

Прийнято до друку 16.12.2018.

ПСИХОЛОГІЯ І СОЦІОЛОГІЯ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ НАУКИ

УДК 316.6:364-787.22:314.151.3-054.7

Сулятицький І.В.

ORCID iD 0000-0002-3769-5630;

Кравець Я.Г.

ORCID iD0000-0003-0013-2399

СОЦІОПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОБОТИ З АФАЗІЄЮ ЯК ТИПОВИМ ПОРУШЕННЯМ МОВЛЕННЯ ПІСЛЯ ІНСУЛЬТУ

У статті розглянуто консолідований соціопсихологічний підхід до проведення кваліфікованої реабілітаційної практики для людей, у яких спектр мовних порушень виник внаслідок перенесеного інсульту. Зроблено короткий огляд сучасних уявлень про порушення мови при локально-органічних ураженнях головного мозку, розкрито актуальні проблеми розробки адаптованих прийомів, технік і вправ для надання спеціальної психокорекційної допомоги особам з афазією внаслідок уражень головного мозку, зокрема після інсульту. Розглянуто нейропсихологічні класифікації афазійних розладів при органічному ураженні головного мозку в зарубіжній і вітчизняній літературі, визначено підстави класифікації симптомів порушення когнітивної сфери при визначенні того чи іншого виду афазії. Також розкрито необхідність використання сучасного міжкультурного (соціопсихологічного) досвіду роботи з афазією як напрямку психокорекційної допомоги особам у постінсультному стані, дієвість якої випробувана на практиці та презентована у даному дослідженні.

Ключові слова: інсульт, постінсультний стан, порушення мови, афазія, нейропсихологічний підхід, класифікація афазії, агнозія, апраксія, імпресивне мовлення, експресивне мовлення, відновлювально-реабілітаційна практика, психокорекційна допомога, відновне навчання.

© Сулятицький І.В., Кравець Я.Г., 2018

Постановка проблеми. Реальність потрапляння людини в складну життєву ситуацію в сучасних умовах безперервно зростає, і це ставить перед спеціалістами різних профілів завдання розробки адекватних методів діагностики, реабілітації та лікування патологічних наслідків, що виникають внаслідок пережитої кризи чи перенесеної хвороби і втручання на шляху одужання. Не є винятком і категорія людей, які внаслідок інсульту зазнали різних психічних порушень. Особливим зламом психологічного комфорту є втрата здатності до нормальної комунікації, пов'язана, зокрема, з виникненням афазії. Особливо це стосується семантичного поля афазії та супутніх порушень, які виникають при механічних ураженнях головного мозку, а також залежності порушень від місця та ступеня ураження, проблем діагностування та надання коректної допомоги особам із порушеннями.

Сьогодні дедалі частіше зустрічаються клінічні випадки інсультів у осіб середнього та старшого віку. Варто зазначити, що щороку в Україні стається понад 111 тисяч нових випадків інсульту. Як зазначила на прес-конференції в УНІАН головний позаштатний спеціаліст з питань неврології МОЗ України, професор Тамара Міщенко, інсульти є основною причиною смертності та інвалідизації населення. За її словами, щороку у світі реєструються 16 млн інсультів, третина з них — у країнах із середнім або низьким рівнем прибутку. 10 % населення помирає внаслідок мозкового інсульту, люди, які залишаються живими, стають інвалідами, 30 % потребують сторонньої допомоги [20].

Актуальність теми. Важливість дослідження зумовлена, по-перше, соціально-медичною значимістю проблеми в сучасному суспільстві, по-друге, недостатнім розвитком цієї галузі ло-

гопедії у сучасній освіті та науці, по-третє, необхідністю створення нових методик та підготовки більшої кількості спеціалістів, які могли б надати потрібну допомогу особам із порушеннями мовлення.

Мета дослідження — розробити покроковий алгоритм проведення корекційної, відновлювальної практики при системних мовленневих порушеннях (на прикладі афазії) внаслідок ураження мозку; обґрунтувати необхідність поглибленого вивчення цього напрямку.

Аналіз досліджень і публікацій. Учені виділяють різні типи порушень у осіб постінсультного стану, проте такі автори, як О.Р. Лурія, Г.В. Морозов, Л.С. Цветкова, І.С. Зайцев, В.В. Колягін, Н.Н. Амосова, Н.І. Капліна визначають афазію як найбільш типове порушення після уражень головного мозку. До 40-х років ХХ ст. існувало декілька класифікацій афазії. О.Р. Лурія ж розробив класифікацію, спираючись на місце ураження головного мозку та симптоматику мовленнєвого порушення. Ця класифікація є актуальною і сьогодні.

Виклад основного матеріалу. Афазія — це системне порушення мовлення, яке охоплює різні рівні організації мовлення, впливає на його зв'язки з іншими психічними процесами та призводить до дезінтеграції всієї психічної сфери індивіда. Афазія — це повна або часткова втрата мовлення внаслідок органічного ураження головного мозку.

Систематизоване вивчення афазії почалося у другій половині ХІХ ст. Саме цей період Л.С. Цветкова та І.С. Зайцев виділяють як перший етап у розвитку вчення про афазію. Тоді вченими були виділені дві основні форми афазії: моторна (або афазія Брока, 1861) і сенсорна (або афазія Верніке, 1874). П. Брок — відомий французький анатом, який вперше описав моторну афазію як результат ураження задньої частини нижньої лобної звивини лівої півкулі. Десять років потому (у 1874 р.), після відкриття П. Брока, відомий німецький психолог К. Верніке дав перший деталізований опис порушень, які виникають при ураженні задньої третини верхньої скроневої звивини кори лівої півкулі мозку і пов'язані з імпресивним та експресивним мовленням. Через ці симптоми К. Верніке назвав такі порушення сенсорною афазією. Г. Хед запропонував розглядати мовленнєві порушення з точки зору лінгвістики і виділив 4 форми афазії: вербальну, номінативну, синтаксичну і семантичну.

Другий етап, який розпочався з 40-х років ХХ ст. — «сучасний», пов'язаний з активним розвитком афазіології. Розвиток афазіології спричинений появою нейропсихології — науки, яка

стала науковим підґрунтям вчення про афазію. Засновником афазіології вважається О.Р. Лурія. Він уточнив саме поняття афазії, яке почало розглядатися як системне порушення мовленнєвої функції, що виникає при локальному ураженні тієї чи іншої зони мозку. В цьому визначенні відображене ґрунтовне уявлення О.Р. Лурії про мозок як цілісний у функціональному відношенні орган, але такий, що складається з окремих ділянок, які мають свою специфічну функціональну спеціалізацію. Відповідно до цього вчення, структура мовленнєвого дефекту при афазії має системний характер і включає первинні симптоми у вигляді агнозій і апраксій, а також вторинні у вигляді порушень смислової сторони мовлення. Завдяки дослідженням О.Р. Лурії та його послідовників визначено, які саме зони задіяні в результаті безпосереднього ураження зон локалізації мовленнєвого гнозису та праксису, а які виявляються функціонально неповноцінними. Класифікація О.Р. Лурії відрізняється від попередніх класифікацій передусім тим, що в ній закладено принцип виокремлення механізму (фактору), який лежить в основі порушення функціональної системи, яка забезпечує мовлення та синдромний аналіз порушення мовлення [7]. Було виділено 7 форм афазії: еферентна моторна, аферентна моторна, сенсорна акустико-гностична, сенсорна акустико-мнестична, динамічна, семантична та амнестична. Ми проаналізували вітчизняну та іноземну медико-психолого-педагогічну літературу з метою здобуття знань щодо діагностики та корекції різних форм афазії.

Еферентна моторна афазія виникає внаслідок ураження нижніх відділів премоторної зони кори у лобній долі лівої півкулі (центр Брока). Як зазначають науковці, у пацієнтів спостерігаються експресивні аграматизми, труднощі з використанням у мовленні прийменників, флексій іменників, порушення предикативної функції. Хворий може вимовляти ізольовані звуки, відтворювати автоматизовані ряди, грубо порушене звукове структурування слова. Характерними є елізії, контамінації, персеверації, антиципації, вербальні парафазії. Мовлення уповільнене, порушена слухомовленнєва пам'ять. Спостерігається дисграфія, запис слова або фрази можливий лише при промовлянні слів по складах [7]. При еферентній моторній афазії основним завданням є подолання патологічної інертності та відновлення динамічної схеми сказаного слова. Мета навчання — відновлення усного мовлення, письма, читання. Реалізація даної мети можлива при вирішенні наступних завдань: 1) загальне розгальмовування мовлення; 2) подолання персеверацій, ехолалії;

3) відновлення загальної психічної і вербальної активності. Виділено дві стадії навчання [14]. Завдання першої стадії — відновлення здатності активного виділення, сполучено-відбитого повторення слів і проголошення слова або ряду слів з усталених автоматизованих мовленнєвих рядів. Головне — перевести мовлення на до-вільний рівень, тобто відновити усвідомлення свого мовлення і довільне говоріння.

Аферентна моторна афазія виникає внаслідок ураження нижньої частини задньої центральної звивини та тім'яної області кори лівої півкулі. Хворий більш-менш розуміє звернене мовлення, говорить скандовано, йому важко знайти точні артикуляційні пози і уклади для вимови звука. Характерними є парадоксальні заміни, вербальні парафазії, плутання близьких за звучанням та місцем творення звуків; краще збережені окремі слова, фрази. Як свідчать науковці, нерозуміння мовлення недовготривале, швидко встановлюється ситуаційне мовлення та відновлюється можливість виконувати нескладні інструкції [7]. Центральне завдання відновного навчання при моторній аферентній афазії — відновлення артикуляційної діяльності, а мета — відновлення усного експресивного мовлення. Основним у відновленні мовлення при цій формі афазії є метод сенсо-слухової стимуляції слова. Даний метод передбачає вимову не звука, а цілого слова. Відновлення звуко-артикуляційного аналізу і кінетичної основи слова проводиться на базі відновленого активного та пасивного запасу слів [13, 17].

Динамічна афазія виникає внаслідок ураження кори головного мозку біля центру Брока. Характерним є порушення сукцесивної (послідовної) організації мовленнєвого висловлювання. Порушений процес реалізації мовлення у зовнішнє середовище (внутрішня програма збережена). Пацієнтам важко скласти речення за серією сюжетних малюнків. Найважливіша ознака порушення — неможливість активного розгортання мовлення. Під час переходу немає послідовності ліній. Труднощі при називанні предметів, власних назв [7]. При динамічній афазії основним завданням корекційно-педагогічної роботи є подолання інертності в мовному висловлюванні. Спочатку це буде подолання дефектів внутрішнього мовленнєвого програмування, потім — відновлення граматичного структурування. Подолання дефектів внутрішнього програмування здійснюється шляхом створення для хворих зовнішніх програм висловлювання за допомогою різних зовнішніх опор (схем, пропозицій, фішок), поступового скорочення їх числа і подальшої інтеріоризації, згортання цієї схеми всередину.

На заняттях зі стимулювання мовленнєвої активності можна інсценувати бесіду з лікарем, в магазині, в аптеці, в гостях [14].

Сенсорна акустико-гностична афазія виникає внаслідок ураження зони Верніке у скроневій долі лівої півкулі. Характеризується порушенням акустичного аналізу та синтезу звуків мовлення (порушення розуміння мовлення), що проявляється у порушенні фонематичного слуху. Таким чином, при цій формі афазії порушується фонетична організація мовлення, що створює труднощі процесу звукорозрізнення. Звучання слова втрачає свою контрастність, стійкість, тому розуміння, а також повторення, вимова слів практично неможливі. Звернене мовлення на ранніх етапах сприймається як незрозумілий потік звуків. При цьому у пацієнтів відсутні явні рухові порушення, тому вони часто не усвідомлюють наявності мовленнєвого порушення. У клінічній картині це порушення проявляється у феномені «відчуження змісту слова». Фіксується також велика кількість випадків літеральної та вербальної парафазії. Внаслідок розпаду звукової структури слова для хворих характерне порушення предметної співвіднесеності слова (розрив між значенням слова та звучанням). На ранніх етапах мовлення пацієнтів складається з випадкового набору звуків, складів. Це явище отримало назву «мовленнєва окрошка». Такий період триває 1,5–2 місяці, поступово видозмінюючись у логорею (надмірну мовленнєву активність) з вираженим аграматизмом. Спостерігається також порушення читання та письма у вигляді літеральних парафазії, параграфії тощо [13].

Сенсорна акустико-мнестична афазія виникає внаслідок ураження третини середньої скроневої звивини скроневої долі лівої півкулі. Характерними є порушення мовно-слухової пам'яті, обсягу утримання мовленнєвої інформації, зорової пам'яті, слабкість зорових образів слів. Спостерігаються труднощі при вимові серії слів, нездатність утворити словесну інструкцію, словесні парафазії, контамінації. Для подолання порушення мовленнєвої пам'яті необхідно відновлення системи зорових уявлень про предмет, його істотних відмінних ознак або поступове розширення обсягу слухомовленнєвої пам'яті, порушеної суто за акустичними ознаками сприйняття словосполучення, а також подолання експресивного аграматизму, близького за своїми особливостями до експресивного аграматизму при акустико-гностичній афазії [7]. Для подолання мовленнєвих розладів у хворих з акустико-мнестичною афазією логопед спирається на опис ознак предмета, введен-

ня слова в різні контексти, складання мовленевого навантаження. Особливу роль у процесі відновлення акустико-мнестичних мовленевих функцій відіграє письмова мова. При тій чи іншій мнестичній афазії звуко-буквений аналіз складу слова у хворих збережений, це дає змогу використовувати запис слів, що передують слуховій стимуляції, долати схильність до вербальної парафазії, а також характерні для їхнього усного мовлення аграматизми. Логопед не фіксує увагу хворого на необхідності показу предмета в певному порядку. Для відновлення зорових уявлень можна провести низку вправ, що включають аналіз близьких за малюнком та формою предметів, які відрізняються однією-двома ознаками, в яких зміна або відсутність однієї деталі змінює функцію предмета, його зміст і призначення. Труднощі знаходження потрібного слова долаються шляхом розширення, а іноді і звуження смислових полів слова, уточнення та систематизації їх значень. Для цього конкретне слово обігрується в різних фразеологічних контекстах, звертається увага на багатозначність слова. Відновлення письмового висловлювання є однією з основних форм розширення лексичного складу мовлення. Зібраність звуко-літерного аналізу складу слова і значне збереження фонематичного слуху дає змогу з перших же днів роботи підключити хворих до складання письмових текстів, активної роботи з розширення словникового запасу, з подолання аграматизму [15].

Семантична афазія виникає при ураженні «зони перекриття» (перехрестя тім'яно-скронево-потиличних ділянок кори головного мозку у лівій півкулі). Характерними ознаками є порушення симультанного аналізу та синтезу, одномоментного «схвачування» інформації. Провідним дефектом є порушення розуміння складних логіко-граматичних структур. Словник збіднений, спостерігаються порушені смислові зв'язки слів, які утворюють певні семантичні поля, специфічні труднощі при пошуках потрібного слова або довільного називання предмета. У мовленні мало синонімів та антонімів. Три найбільш важливі завдання відновного навчання при семантичній афазії визначені Л.С. Цветковою [13]: 1) здатність програмування і планування висловлювання, 2) предикативність мовлення, 3) активність мовлення. Вся відновлювальна робота складається з п'яти стадій навчання. Основним завданням першої стадії є актуалізація дієслів з метою розгальмовування проголошення стереотипних фраз. Використовуються невербальні, вербально-невербальні і вербальні методи. До невербальних методів відносяться настільні ігри, ходьба під музику, пантоміма,

метод малюнка тощо. Вербально-невербальні: озвучування жестів, мелодекламація. Вербальні: вербальні асоціації, інтонація при діалозі. Основне завдання другої стадії — відновлення функціональних зв'язків слів на фразах ускладненої конструкції (суб'єкт — предикат — об'єкт). Основним є метод багатозначності слова, який сприяє відновленню багатозначності предикативних зв'язків слова. На третій стадії вирішується таке основне завдання — відновлення більш широких зв'язків слів шляхом введення їх в інші смислові значення. Основний метод — збагачення сітки значень слів і предметно-функціональних зв'язків відпрацьованих раніше слів. Завдання четвертої стадії — відновлення власного зв'язного мовлення. Найбільш широко використовується метод доповнення заданої фрази до цілого. Спочатку пропонуються фрази, які не мають альтернатив, потім з неоднозначним закінченням. Це сприяє відновленню вміння активної побудови фрази. На п'ятій стадії основним завданням є відновлення схеми цілого оповідання. Основний метод — складання плану висловлювання [13].

Амнестична афазія (ураження тім'яно-скронево-потиличної зони) проявляється у порушенні номінативної функції мовлення, предметних образів уявлень. Основним завданням є відновлення номінативної функції мовлення, що здійснюється шляхом виконання різноманітних вправ із вибором слова, добором необхідного слова, відмінюванням слів тощо [17].

На основі отриманої інформації ми провели дослідження, яке складалося з трьох етапів: підготовчого, констатувального та формувального. На першому етапі вивчалась науково-методична, педагогічна та психологічна література з метою розкриття питання про діагностику та корекцію афазії у осіб після інсульту. На другому етапі добиралися методики, за якими можна було б ефективно виявити афазію у осіб з ураженнями мозку внаслідок інсультів. Так, був проведений констатувальний експеримент, для якого підготовлена спеціальна методика для виявлення порушень мовлення. Третій етап характеризується добором відповідних вправ для корекційної роботи. Далі проведено повторну діагностику осіб постінсультного стану та здійснено порівняльний аналіз результатів. Наша вибірка досліджуваних складалася з 18 пацієнтів експериментальної групи та 18 пацієнтів контрольної групи із сенсомоторною афазією, з переважаючим моторним компонентом. Діагностика перед початком роботи підтвердила, що у людей із афазією порушуються усі сторони мовлення. У більшості наших досліджуваних імпресивне

мовлення переважає над експресивним, а читання над письмом у баловому співвідношенні.

Крім того, в ході сучасних нейролінгвістичних досліджень виявлено, що природа лексико-семантичних порушень при афазії свідчить про недостатню обґрунтованість популярних дотепер модularityних моделей організації мови в мозку, що постулюють локальну послідовну обробку інформації. Переважна більшість дослідників серйозну увагу приділяє когнітивній обробці мовців-афатиків із залученням окремих слів — аспектам їхньої активації або вилучення з пам'яті. Водночас недостатньо уваги приділено питанню інтегрування слова в ширший лінгвальний контекст, що є стрижневим моментом при побудові нейролінгвістичних семантичних моделей перероблення речення у засвоєнні корекційного прийому роботи з афазією.

Теоретичною основою відновного навчання при афазії є сучасні уявлення в психології про вищі психічні функції як функціональні системи, їх системні і динамічні локалізації, життєве формування, суспільно-історичне походження, опосередковану будову. На підставі цих теоретичних позицій психологами, фізіологами, неврологами і логопедами був розроблений і практично застосований шлях перебудови функціональних систем методом відновного навчання. Цей шлях має два напрямки в практичній роботі: 1) заміщення порушеної ланки в психологічній структурі; 2) створення нових функціональних систем, що включають в роботу нові ланки, які не брали раніше участі в нині порушеній функції. Клінічна картина протікання афазії має низку симптомів, які можуть вказати на механізм порушення і можливу точку ураження мозку. Психологічна картина прояву дефекту дає можливість розкрити: 1) порушення психологічної структури мовлення; 2) функції, форми і види мовлення, які виявляються порушеними або збереженими при тій чи іншій формі афазії; 3) психологічні механізми порушення мовлення і способи їх подолання. Нейропсихологічний аналіз порушень мовлення при афазії починається в діагностичній і реабілітаційній практиці з ретельного вивчення анамнезу захворювання, даних історії хвороби (неврологічний статус, дані ЕКГ, параклінічні методи обстеження) і включає розгляд декількох аспектів, в яких може виступати дефект. Передусім аналізу підлягає клінічна картина порушення мовлення [13].

Завдання відновного навчання при афазії Л.С. Цветковою названі соціально-психологічним аспектом відновного навчання. Даний аспект передбачає комплексний вплив на мовлення, поведінку і всю психічну сферу в цілому.

Такий підхід вимагає вирішення відповідних завдань: 1) відновлення мовлення як психічної функції, а не пристосування особи з афазією до свого дефекту; 2) відновлення діяльності мовленнєвого спілкування, а не ізольованих сенсомоторних операцій мовлення; 3) відновлення насамперед комунікативної функції мовлення, а не окремих її сторін; 4) повернення особи з афазією до нормальних мовленнєвих умов, а не до спрощених, тобто повернення до професійної діяльності [14].

Виділяють два періоди в роботі з особами з афазією: гострий — до двох місяців після захворювання; резидуальний — після двох і далі. Основні завдання у гострий період: 1) розгальмування тимчасово пригнoblених мовленнєвих структур; 2) запобігання виникненню та фіксації деяких симптомів афазії: аграматизму, літеральної парафазії, мовленнєвого емболу; 3) запобігання ставленню особи з афазією до себе як до неповноцінної, до людини, яка не може говорити. Основним завданням в резидуальний період є гальмування патологічних зв'язків.

Матеріал добирається за його смисловою та емоційною значущістю для особи з афазією, а не за ознакою легкості або важкості вимови. Для цього слід ознайомитися з історією хвороби, поговорити з лікарем, родичами для виявлення схильностей, захоплень, інтересів. Можна використовувати звичні мовленнєві стереотипи — рахунок, дні тижня, місяці, емоційно значущі уривки віршів, домовляння ходових фраз, виразів. Згодом робота з близького для того, хто навчається, матеріалу переходить на питання спеціальності, професії.

Оскільки відновне навчання спрямоване насамперед на відновлення комунікативних здібностей, необхідне залучення у спілкування не тільки на заняттях, але й у родині, громадських місцях. У комплексі відновлювальних заходів при афазії велике місце відводиться психотерапевтичній роботі. У більшості випадків афазія призводить до непрацездатності та соціальної дезадаптації: позбавлення звичних норм комунікації, ускладнення взаємин із сім'єю та суспільством. У початковий період після інсульту і нейротравми можуть бути стани як гострого переживання того, що сталося, так і недостатнього усвідомлення тяжкості захворювання. Згодом «внутрішня картина» патологічного стану зазнає певної еволюції. У більшості випадків особи з афазією починають гостро переживати свої відчуття, що проявляється в невротичних реакціях вторинного характеру. Загострюються преморбідні риси особистості, іноді з'являються суїцидальні тенденції. При цьому психічні

порушення можуть виникати як на тлі незначного відновлення мовлення та інших вищих психічних функцій, так і в тих випадках, коли відзначається позитивна клінічна динаміка. Сказане зумовлює необхідність психотерапевтичного впливу на особистість з афазією [15].

Для корекційної роботи з пацієнтами ми розробили програму, яка містить низку вправ для відновлення тих чи інших порушень мовлення залежно від випадку та стану пацієнта. Вправи: повторення та проговорювання автоматизмів (дні тижня, місяці, пори року, прямий та зворотний рахунок в межах 10, називання імен найближчого оточення тощо) на початку та в кінці кожного заняття; називання картинок (самостійно або з допомогою, в залежності від стану важкості пацієнта); обрання зайвого; розповідь за сюжетним малюнком. Вправи на розвиток граматичної та лексичної сторін мовлення: переписати слово; вставити букву; скласти слово з букв; вставити слово в речення; прочитати текст; переказати текст; з'єднати зображення зі словесним еквівалентом; зробити артикуляційну гімнастику (для розвитку артикуляційного та орального праксису); написати певну кількість слів на задану букву тощо. Робота починалася з вправ, які були максимально доступними для пацієнтів на початковому етапі реабілітації. Поступово вони ускладнювались та додавались нові, які сприяли швидшому відновленню осіб у постінсультному стані.

Робота з усіма нашими пацієнтами тривала 4–5 тижнів. У більшості пацієнтів найкраще корекції піддалась імпресивна сторона мовлення, адже при діагностиці спостерігалась сенсорна афазія з переважаючим моторним компонентом. Менше покращилась експресивна сторона мовлення, бо у більшості пацієнтів мовлення було утруднене ще й апраксією, яку вдалось частково усунути лише в деяких випадках. Значно гірше відновлювалось письмове мовлення, у більшості осіб показник змін мінімальний. За допомогою порівняльного аналізу результатів діагностики експериментальної групи до проведення корекційної роботи та після було виявлено, що середнє значення для усіх пацієнтів стало кращим по усіх показниках. Шляхом порівняльного аналізу ми також відстежили динаміку відновлення пацієнтів контрольної групи, які не піддавалися жодному реабілітаційному впливові. Зміна певних скла-

дових мовлення є мінімальною, а за деякими показниками взагалі відсутньою. Зазначимо, що показники наявності складової мовлення «письма» не набули жодних змін, а показники «читання» навіть погіршилися. Порівнюючи експериментальну та контрольну групи після проведеного експерименту, можна стверджувати, що експериментальна група досягла позитивних результатів. У динаміці відновлення особи цієї групи покращили свої результати за всіма показниками та явно перевищили результати групи, яка не зазнала жодного корекційно-реабілітаційного впливу. Це свідчить про необхідність та важливість цільової корекційно-реабілітаційної практики щодо осіб з афазією внаслідок інсульту мозку, оскільки ймовірність відновлення нормального мовлення без втручання спеціалістів є надзвичайно малою.

Систематизований аналіз реабілітаційно-відновлювальної практики з використанням розроблених нами комбінованих прийомів і алгоритмів на науково-теоретичних засадах вчених-дослідників доводить, що відновлення мовлення та реабілітація осіб з післяінсультною афазією дуже важливі для самих осіб і є актуальною науково-прикладною проблемою.

Зокрема, як свідчать статистичні дані, щороку кількість інсультів зростає та охоплює дедалі більший віковий діапазон хворих. Процес реабілітаційного відновлення мовленнєвих порушень (афазії) осіб після уражень мозку є достатньо складним і довготривалим, оскільки потребує знаходження індивідуальних шляхів перебудови нейронних зв'язків задля відновлення попереднього стану функціональності осіб. На даний час відомі різні методи корекції афазії, проте ми повинні пам'ятати, що кожен випадок є індивідуальним. Для кожного пацієнта повинен бути підібраний свій набір методик для реабілітації та обраний індивідуальний курс відновного лікування.

У подальшому ставимо перед собою завдання відстежити більш-менш результативні взаємозалежності між певним комплексом методів і прийомів відновлювальної практики осіб з афазією внаслідок інсульту і показниками покращення мовних функцій. Результати проведеного нами дослідження безальтернативно довели, що особи, які перенесли інсульт, потребують обов'язкового стороннього впливу спеціалістів для відновлення спектра мовних порушень.

ДЖЕРЕЛА

1. Амосова Н.Н., Каплина Н.И. Практические упражнения для восстановления речи у больных после инсульта, черепно-мозговой травмы и других заболеваний головного мозга. Москва: АСТ, 2007.

2. Астафьева А.В., Епанешникова Н.В. Нейропсихологическая характеристика нарушений речи при острых нарушениях мозгового кровообращения и проблемы их классификации в отечественной и зарубежной литературе. *Вестник ЮУрГУ*. 2012. № 6. С. 73–79.
3. Бейн Е.С., Овчарова П.А. Клиника и лечение афазий. Москва: Книга по требованию, 2012.
4. Булахова Л.О., Саган О.М., Зінченко С.Н. Довідник дитячого психіатра та невропатолога. К.: Здоров'я, 1985.
5. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии: учебник для студентов вузов. Москва: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2005. 384, (16) с. (Высшая школа).
6. Критчли М. Афазиология. Москва: Медицина, 1974.
7. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. Москва: Академический проект, 2000.
8. Поваляева М.А. Справочник логопеда. Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. 448 с.
9. Рябова Т.В. Механизм порождения речи по данным афазиологии. Москва, 2012.
10. Столярова Л.Г. Особенности нарушения речи у больных с мозговым инсультом и некоторые прогностические факторы ее восстановления. *Оптимизация реабилитационного процесса при церебральном инсульте*. 1990.
11. Тейлор Д. Мой инсульт был мне наукой. История собственной болезни, рассказанная нейробиологом. Corpus. АСТ. 2012. 320 с.
12. Федорова О.А. Афазия — не приговор. Нижний Новгород: Дрофа, 2005.
13. Цветкова Л.С. Афазия и восстановительное обучение. Москва: МПСИ, 2001.
14. Цветкова Л.С. Введение в нейропсихологию и восстановительное обучение. Москва, 2000.
15. Цветкова Л.С. Афазиология: современные проблемы и пути их решения. Москва: МПСИ, 2010.
16. Шеремет М.К. Логопедія. К.: Слово, 2010.
17. Шохор-Троцька М.К. Логопедическая работа при афазии на раннем этапе восстановления. Москва: Ин-т общегуманитарных исследований, 2002.
18. Шохор-Троцькая М.К. Речь и афазия. Москва: Эксмо-Пресс, 2001.
19. Chapoy R. Language Intervention Strategies in Aphasia and Related Neurogenic Communication Disorders. Philadelphia: Lippincott William & Wilkins, 2008.
20. Щороку в Україні стається понад 111 тис. випадків інсульту. УНІАН. 2013. URL: <http://health.unian.ua/country/846654-schoroku-v-ukrajini-staetsya-ponad-111-tis-vipadkiv-insultu.html>

REFERENCES

1. Amosova, N. N. (2007). *Prakticheskie uprazhneniia dlia vosstanovleniia rechi u bolnykh posle insulta, cherepno-mozgovoivoi travmy i drugikh zabolevanii golovnogo mozga*. [Practical Exercises to Restore Patients' Speech after Stroke, Traumatic Brain injury and other diseases of the brain]. Moskva: AST (in Russian).
2. Atsafieva, A. V., Yepaneshnikova, N. V. (2012). *Neiropsykhologicheskaia kharakteristika narushenii rechi pri ostrykh narusheniiakh mozgovogo krovoobrashcheniia i problemy ikh klassifikatsii v otechestvennoi i zarubezhnoi literature* [Neuropsychological Characteristics of Speech Disorders in Acute Disorders of Cerebral Circulation and Problems of Their Classification in National and Foreign Literature]. *Vestnik YuUrGU*, № 6, 73–79 (in Russian).
3. Bein, Ye. S., Ovcharova, P. A. (2012). *Klinyika i lecheniie afazii* [Clinic and Treatment of Aphasia]. Moskva: Kniga po trebovaniuu (in Russian).
4. Bulakhova, L. O., Sahan, O. M., Zinchenko, S. N. (1985). *Dovidnyk dytiachoho psykhiatra ta nevropatoloha* [Directory of Pediatric Psychiatrist and Neuropathologist]. Kyiv: Zdorovia (in Ukrainian).
5. Vizel, T. G. (2005). *Osnovy neiropsykhologii: uchebnik dlia studentov vuzov* [Basics of Neuropsychology: a textbook for university students]. Moskva: AST: Astrel: Tranzitkniga, 384, (16) p. (in Russian).
6. Kritchli, M. (1974). *Afaziologiia* [Aphasiology]. Moskva: Meditsina 9in Russian).
7. Luriiia, A. R. (2000). *Vysshie korkovyye funktsii cheloveka i ikh narusheniia pri lokalnykh porazheniiakh mozga* [Higher Human Cortical Functions and Their Disorders in Local Brain Lesions]. Moskva: Akademskii proekt (in Russian).
8. Povaliaieva, M. A. (2002). *Spravochnik logopeda* [Handbook of Speech Therapist]. R/na-Donu: Feniks, 448 p. (in Russian).
9. Riabova, T. V. (2012). *Mekhanizm porozhdeniia rechi po dannym afaziologii* [Mechanism of Speech Development according to Aphasiology]. Moskva (in Russian).
10. Stoliarova, L. H. (1990). *Osobennosti narusheniia rechi u bolnykh s mozgovym insultom i nekotoryie prognosticheskie faktory vosstanovleniia* [Features of Speech Disorders in Patients with Cerebral Stroke and Some Prognostic Factors of Recovery]. *Optimizatsiia reabilitatsionnogo protsessa pri tserebralnom insulte* (in Russian).
11. Teilor, D. (2012). *Moi insult byl mne naukoii. Istoriia sobstvennoi bolezni, rasskazannaia neurobiologom* [My Stroke of Insigh: A Brain Scientist's Personal Journey]. SShA: Corpus (in Russian).

12. Fedorova, O. A. (2005). Afazyia –ne prigovor [Aphasia is not a Sentence]. Nizhnii Novgorod: Drofa (in Russian).
13. Tsvietkova, L. S. (2001). Afazyia y vosstanovitelnoie obuchenie [Aphasia and Restorative Learning]. Moskva: MPSI (in Russian).
14. Tsvietkova, L. S. (2000). Vvedenie v neiropsikhologiiu i vosstanovitelnoie obuchenie [Introduction to Neuropsychology and Restorative Learning]. Moskva (in Russian).
15. Tsvietkova, L. S. (2010). Afaziologiya: sovremennyye problemy i puti ikh resheniya [Aphasiology: Current Problems and Solutions]. Moskva: MPSI (in Russian).
16. Sheremet, M. K. (2010). Lohopediia [Speech Therapy]. Kyiv: Slovo (in Ukrainian).
17. Shokhor-Trotskaia, M. K. (2002). Logopedicheskaia rabota pri afazii na ranniem etapie vosstanovleniia [Speech Therapy Activity in Aphasia at Early Stage of Recovery]. Moskva: Instytut obshchegumanitarnykh issledovaniia (in Russian).
18. Shokhor-Trotskaia, M. K. (2001). Rech i afaziia [Speech and Aphasia]. Moskva: Eksmo-Press (in Russian).
19. Chapey, R. (2008). Language Intervention Strategies in Aphasia and Related Neurogenic Communication Disorders. Philadelphia: Lippincott William & Wilkins (in English).
20. Shchoroku v Ukraini staietsia ponad 111 tys. vypadkiv insultu (2013). [Elektronnyi resurs]. UNIAN (in Ukrainian).
<http://health.unian.ua/country/846654-schoroku-v-ukrajini-staetsya-ponad-111-tis-vipadkiv-insultu.html>

Сулятицкий И.В., Кравец Я.Г.

СОЦИОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАБОТЫ С АФАЗИЕЙ КАК ТИПИЧНЫМ НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ ПОСЛЕ ИНСУЛЬТА

В статье рассмотрен консолидированный социопсихологический подход к проведению квалифицированной реабилитационной практики для людей, у которых спектр речевых нарушений возник вследствие перенесенного инсульта. Сделан краткий обзор современных представлений о нарушении речи при локальных органических поражениях головного мозга, раскрыты актуальные проблемы разработки адаптированных приемов, техник и упражнений для оказания специальной психокоррекционной помощи лицам с афазией вследствие поражений головного мозга, в частности после инсульта. Рассмотрены нейропсихологические классификации афазийных расстройств при органическом поражении головного мозга в зарубежной и отечественной литературе, определены основания классификации симптомов нарушения когнитивной сферы при определении того или иного вида афазии. Также раскрыта необходимость использования современного межкультурного (социопсихологического) опыта работы с афазией как направления психокоррекционной помощи лицам в постинсультном состоянии, действенность которой проверена на практике и представлена в данном исследовании.

Ключевые слова: инсульт, постинсультное состояние, нарушение речи, афазия, нейропсихологический подход, классификация афазии, агнозия, апраксия, импрессивная речь, экспрессивная речь, восстановительно-реабилитационная практика, психокоррекционная помощь, восстановительное обучение.

I. Sulyatytskyi, Ya. Kravets

SOCIO-PSYCHOLOGICAL PRINCIPLES OF TREATMENT FOR APHASIA AS TYPICAL SPEECH DISORDER AFTER STROKE

The article deals with consolidated socio-psychological approach to conducting qualified rehabilitation process for people affected with a spectrum of speech disorders as a result of the stroke. It provides a brief overview on modern concepts of speech disorders in case of local and organic brain lesion, explores crucial issues of developing adapted procedures, techniques and exercises for giving special psychocorrective assistance for aphasia affected people as a result of brain lesion including people with post-stroke aphasia conditions. It considers neuropsychological classifications of aphasia disorders in case of organic brain lesion in home and foreign scientific works. It clarifies the grounds for classification of cognitive sphere symptoms in the process of identification the certain aphasia type. the applicative tasks of the article include showing the necessity of using modern intercultural (socio-psychological) experience of aphasia treatment methods as an approach of psychocorrective assistance for people in post-stroke condition, the efficacy of which were practically tested and presented in this research.

Key words: stroke, poststroke condition, language disorder, aphasia, neuropsychological approach, aphasia classifications, agnosia, apraxia, impressive speech, expressive speech, restoring and rehabilitation treatment, psychocorrective assistance, remedial education.

Стаття надійшла до редакції 18.12.2018.

Прийнято до друку 20.12.2018.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ІЗ СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ ПРАВ МОЛОДІ В КРАЇНАХ ЄВРОПИ

У статті наведено особливості професійної підготовки соціальних працівників із соціального захисту прав молоді в країнах Європи. Аналізується досвід підготовки соціальних працівників у закладах вищої освіти Німеччини, Великої Британії, Франції, Польщі, Австрії, Швеції. Акцентовується увага на вивченні та об'єктивній оцінці європейського досвіду професійної підготовки соціальних працівників з метою впровадження його до системи вітчизняної вищої освіти.

Ключові слова: професійна підготовка, досвід країн Європи, соціальна робота, соціальні працівники, соціальні працівники із соціального захисту прав молоді.

© Співак Я.О., 2018

Постановка проблеми. У сучасному українському суспільстві з огляду на нестабільну економічну ситуацію, пов'язану з тотальною корупцією, російською агресією та військовим конфліктом на сході України, спостерігається зміна характеру і форм соціальних тенденцій: зростання соціальної напруги, втрата багатьма громадянами соціального статусу, бачення перспектив власного життя та свого майбутнього. Як наслідок помітно зростає кількість соціальних проблем у соціумі, зокрема з'явилися нові проблемні групи серед дітей та молоді, які потребують кваліфікованої соціальної допомоги, психологічного захисту і правової підтримки професійно підготовлених соціальних працівників. Саме в сучасних умовах актуалізується значущість соціальної роботи як професійного виду діяльності.

У пошуках оптимального шляху у цій сфері незаперечно цінним є запозичення досвіду соціальної роботи за кордоном, вивчення якої не лише дає можливість дізнатися про діяльність зарубіжних колег, а й осмислити власний досвід та намітити перспективи подальшого розвитку вітчизняної соціальної теорії і практики. Отже, для підготовки нового покоління соціальних працівників доцільно враховувати досвід європейських країн.

Аналіз останніх досліджень. Чимало відомих українських науковців, зокрема В. Баранюк, О. Канюк, С. Когут, А. Кулікова, Г. Лещук, Л. Романовська, Ю. Рябова та ін., вивчали досвід зарубіжних країн стосовно професійної підготовки соціальних працівників. Питанню підготовки соціальних працівників також приділяли увагу такі зарубіжні дослідники, як Х. Брунс, Д. Крамер, Є. Холостова та ін. Однак попри наявність численних досліджень, присвячених професійній підготовці майбутніх соціальних працівників в зарубіжних країнах,

зазначена проблема ще не набула системного й обґрунтованого висвітлення.

Мета статті — вивчення особливостей європейського досвіду професійної підготовки соціальних працівників із соціального захисту прав молоді.

Виклад основного матеріалу. З кожним роком вимоги до професійної підготовки соціальних працівників зростають, що викликано соціально-економічними змінами в суспільстві, збільшенням кількості категорій населення, які потребують соціального захисту. Актуальність вивчення освітньої сфери соціальної роботи викликана й процесами інтеграції та модернізації вищої освіти, що зумовлює ґрунтовний перегляд змісту професійної підготовки соціальних працівників.

Для переймання та застосування зарубіжного досвіду методів соціальної роботи та соціального захисту населення соціальним працівникам в Україні передусім необхідно вивчити зміст технологій соціальної роботи в європейських країнах, а саме:

— детально дослідити стан соціально-педагогічної роботи з підтримки та захисту дітей і молоді в європейських країнах з визначенням їх основних аспектів;

— навчитися застосовувати європейський досвід підготовки соціальних працівників у вітчизняній системі освіти.

Теоретичний аналіз розглянутих наукових джерел засвідчує, що українські вчені переважно досліджують теоретичні та методологічні основи фахової підготовки соціальних працівників, значна кількість досліджень яких присвячена різним аспектам підготовки фахівців із соціальної роботи на прикладі країн Європи (Німеччини, Великої Британії, Франції, Польщі, Австрії, Швеції). Велика увага приділяється

підготовці соціальних працівників для медичних установ, а також професійній діяльності з різними категоріями клієнтів: з дітьми та молоддю, злочинцями, людьми з алкогольною та наркотичною залежністю, неблагополучними сім'ями тощо.

Засновниками соціального руху за спасіння дітей та молоді в Європі були добродійні організації, церковні теологи і філантропи. Наслідком накопичення європейського досвіду соціальної педагогіки та соціальної роботи є поширена тенденція до створення загальноєвропейських спілок, які ініціюють науково-дослідну діяльність в цьому напрямку, організують міжнародні конференції, де формуються завдання для цієї професії та визначаються її здобутки [8]. Результатом такої діяльності є виникнення новітніх напрямків та технологій європейської соціальної педагогіки.

Європейські наукові дослідження в цій галузі ретельно вивчають проблему соціальної зацікавленості, що передбачає процес управління соціальною допомогою та соціальним захистом прав молодого покоління. Незважаючи на загальноєвропейські риси, кожна країна Європи має свої національні відмінності соціальної педагогіки. Це доводять суттєві характерні професійні риси соціальної педагогіки Данії, яка має незалежну кваліфікацію та дисципліну, але водночас дистанціюється від практичної соціальної роботи.

Здебільшого соціальні педагоги Європи працюють з молоддю в притулках, колоніях, в'язницях, але також проявляють активність у сегменті шкільної та сімейної опіки, клубах для молоді, вуличних театрах та студентських гуртожитках.

Метою сучасної європейської соціальної роботи із соціального захисту прав молоді є підготовка молодої людини до адаптації в дорослому житті. Цьому сприяє концепція всеохоплюючої соціалізації молоді, важливими компонентами якої вважаються захист незалежності особистості, приєднання до процесів культурного та політичного життя суспільства, допомога у формуванні здатності саморегулювання та управління моральними нормами.

Серед країн Європи найбільш якісною і широкопрофільною вважається професійна підготовка соціальних працівників із соціального захисту прав молоді у Німеччині. У сучасній Німеччині замість терміна «соціальна робота» прийнято вживати словосполучення «соціальна педагогіка». У німецьких колах науковців вважається недоцільним розмежовувати ці два терміни, тому їх використовують як синоніми. Соціальною педагогікою у Німеччині вважають сукупність всіх соціальних професій і видів

діяльності соціальних служб. Тут загальноприйнятою є думка, що молодим безробітним людям, безхатченкам або просто матеріально незабезпеченим більше потрібна матеріальна допомога, а не педагогічний вплив. 1968 р. у Німеччині для підготовки соціальних педагогів було засновано університетську спеціалізацію, тому вважається, що німецькі соціальні педагоги є найбільш висококваліфікованими та мають більш широке коло професійних компетенцій порівняно з колегами з інших країн Європи. Крім того, німецькі роботодавці вимагають від соціальних педагогів більше додаткових спеціальних знань у галузі культури, музики та терапії.

Більш затребуваними є соціальні педагоги, які готові до постійного оновлення знань і співпраці з волонтерами та працівниками державних управлінь. Зосереджується увага на рівні комунікабельності соціальних працівників, навичках групової роботи та взаємодії з клієнтами, їх ставленні до відповідальності, організаторських здібностей, схвалюється готовність до самопожертв.

У Німеччині існує чимало сфер діяльності соціально-педагогічного напрямку. Передусім це дошкільна освіта — ясла, дитячі садки, класи підготовки до школи. Важливу роль відіграють соціальні педагоги у вихованні дітей в притулках, де закладається готовність до самостійного життя, самоідентифікація, підготовка до формування сімейного життя, тобто створюються всі необхідні умови для запобігання формуванню соціальних проблем у молодого покоління, чого, на жаль, бракує у практиці вітчизняних соціальних педагогів.

У роботі з учнівською молоддю значну частину часу соціальні педагоги приділяють організації дозвілля та участі молоді в національно-патріотичних клубах. Формування свідомо відповідальної за свої вчинки молоді сприяє демократичному розвитку країни. У Німеччині діє закон про допомогу дітям та молоді, тому до сфери діяльності соціальних педагогів відноситься соціально-педагогічна робота з сім'ями соціально незахищених дітей та підлітків, а саме: шкільна соціально-педагогічна допомога; сімейні консультації; індивідуальне вирішення складних сімейних питань.

На думку О. Канюк [1], професійна підготовка соціальних працівників у Німеччині — явище широкомасштабне, складовою частиною якого є відвідування соціальних закладів. Специфіка полягає в інтеграції, яка виражається у поєднанні підготовки соціальних працівників на факультетах соціальної роботи та соціального захисту у закладах вищої освіти. Розробляються інте-

гративні предмети, курси та форми навчання. Процес професійної підготовки регулюється на основі навчальних та екзаменаційних розпоряджень [1, 57]. Але розвиток великої кількості різних спеціалізацій напряму соціальної педагогіки та соціальної роботи ускладнили їх класифікацію. Так, число завдань у професійному Статуті соціальної педагогіки складає 74 терміни і відповідно 116 у розділі «Соціальна робота» [7, 110].

У підготовці фахівців із соціальної роботи переважають вихователі з нижчою кваліфікацією, ніж ті, що мають університетську освіту, вони можуть працювати у вузькому напрямку з дітьми у школі та вдома із сім'ями, які потребують соціальної допомоги. Натомість на відповідальних посадах фахівців із соціальної роботи в державних установах Німеччини задіяні переважно соціальні педагоги з університетською освітою.

Структура підготовки соціальних працівників у Великій Британії вирізняється багату-ступеневою та різноманітною системою освіти. На перших чотирьох ступенях здійснюється професійна підготовка недипломованих соціальних працівників, які мають забезпечувати роботу з клієнтами у різних соціальних організаціях та установах. П'ятий і шостий ступені підготовки дипломованих соціальних працівників здійснюються в коледжах або університетах. Професійна підготовка дипломованих соціальних працівників у Великій Британії, на відміну від України, визначається Центральною радою з питань підготовки соціальної роботи [5]. Однак специфіка підготовки соціальних педагогів у Великій Британії відрізняється їх вузькою спеціалізацією в цій галузі науки, тому і кількість їх функціональних повноважень дуже обмежена.

Вітчизняна дослідниця Г. Лещук [4] у своїх роботах з вивчення системи професійної підготовки фахівців соціальної сфери у Франції ґрунтовно охарактеризувала процес становлення шкільної освіти в цій країні та розкрила особливості її розвитку на сучасному етапі. Дослідження показали, що у закладах освіти Франції діє багаторівнева система підготовки майбутніх соціальних працівників, головним компонентом якої є своєчасна орієнтація на допрофесійну підготовку, що здійснюється ще в загальноосвітніх школах. Концепція «Життєвий простір» була розроблена з урахуванням різних історичних етапів розвитку різноманітних напрямків соціальної педагогіки Франції. Цією концепцією керуються соціальні педагоги Франції у роботі з різними групами суспільства, в різноманітних інституціях, установах та програмах.

У Франції соціальних педагогів обов'язково наймає місцева або центральна влада й окре-

мі громади, тому вони мають представницький статус і широкі повноваження для роботи як з фізичними особами, так і з окремими групами та громадами. Згідно з освітньо-кваліфікаційними характеристиками й освітньо-професійною програмою закладів вищої освіти Франції, соціальний працівник має володіти фаховими знаннями з соціології, педагогіки, психології, психіатрії, законодавства, правових аспектів соціальної роботи та соціального захисту, теорії і методики соціальної роботи, форм та методів їх використання, а також вміти працювати в інформаційному полі, спілкуватися, оцінювати потреби і представляти інтереси особистості та груп людей, підвищувати їх можливості, сприяти розвитку, створювати «мережу соціального захисту та допомоги», керувати цим процесом [6].

На основі порівняльного аналізу системи професійної підготовки соціальних педагогів у закладах вищої освіти України та Польщі вітчизняна дослідниця С. Когут [2] визначає умови вдосконалення системи професійної підготовки соціального педагога в Україні. Наявність в Україні та Польщі аналогічних соціально-економічних чинників мотивує розвиток професійної підготовки соціального педагога. Як зазначає С. Когут, вже на початку ХХІ ст. в Україні та Польщі були сформовані наукові школи соціальної педагогіки, які забезпечують функціонування системи професійної підготовки, узгодження її мети і завдань на різних рівнях, особистісних пріоритетів з державними стратегіями.

Концепція соціального виховання в Україні та Польщі, яка орієнтована на допомогу розвитку індивідуальних здібностей молодій людині для подальшої реалізації її можливостей у різних сферах мікросередовища, набуває дедалі більшої підтримки [2, 122–123]. У Польщі соціально-педагогічна діяльність відбувається у форматі «суспільного порятунку» та акцентує більшу увагу на прикладних дослідженнях. В Україні соціалізація особи здійснюється відповідно до специфіки середовища і досліджується соціальною педагогікою через теоретико-методологічні проблеми виховання й соціальної опіки.

Можемо зробити висновок, що в Польщі та Україні система професійної підготовки соціального педагога розвивається рівнозначно. В Україні організаційно-педагогічна структура реалізується на рівні бакалавра та магістра, а у Польщі відповідно як ліценціат-магістр з різними спеціальностями професійної підготовки, як-от: організація та управління закладами освіти, анімація культури, опікунська педагогіка, ресоціалізація, порадицтво й андрагогіка.

У Польщі та Україні підготовка соціального педагога починається з III–IV курсу закладів вищої освіти, а функції і ролі діяльності соціального педагога постають аналогічними. В обох країнах розвивається новий напрямок соціальної діяльності: соціальна педагогіка сім'ї, соціальне гувернерство, дозвіллезнавство, управління дитячими об'єднаннями й організаціями тощо. Все залежить від запитів середовища та суспільного замовлення.

У професійних завданнях соціальної педагогіки в закладах вищої освіти України й Австрії є спільна мета — підготувати фахівців з якостями лідерів, здатних самостійно вирішувати соціально-економічні завдання у суспільному житті та соціально-педагогічній сфері. Реформи України та Австрії спрямовані на пошук нових методів роботи зі студентами та шляхів удосконалення організації освітнього процесу, відповідно упорядковується система закладів вищої освіти соціальної педагогіки. Упорядкування системи закладів вищої освіти відбувається шляхом усунення недоліків в управлінні ними та вдосконалення організації освітнього процесу.

Використання новітніх інформаційних технологій та методів роботи з урахуванням проблем дітей та молоді, їх захисту та допомоги їм закладено в основу соціально-педагогічної освіти. Гуманізація та фундаменталізм становлять спільну тенденцію розвитку вищої соціально-педагогічної освіти обох країн. Гуманізація пов'язана із запровадженням у процес підготовки дисциплін, які сприяють усвідомленню фахівцем свого призначення у суспільстві. Фундаменталізм має на меті поглиблене вивчення фундаментальних (професійно орієнтованих) дисциплін. Зміни, що відбуваються в системі соціально-педагогічної освіти Австрії та України, спрямовані на усунення недоліків системи професійної освіти.

В Україні впровадження інноваційних технологій, пошук нових форм та методів професійної підготовки, розвиток форм контролю знань студентів та якості діяльності закладів вищої освіти є інструментами реформування системи вищої соціально-педагогічної освіти. Триває гуманізація закладів вищої освіти, розробка та прийняття нормативних документів, спрямованих на підтримку студентської молоді. Відбувається кооперація вітчизняних та зарубіжних закладів вищої освіти та перехід до суб'єктної педагогічної парадигми.

Тенденції розвитку системи професійної підготовки соціальних працівників у закладах вищої освіти Швеції ретельно дослідила та узагальнила науковець А. Кулікова. Їй вдалося ви-

значити чинники, якими керуються заклади вищої освіти Швеції у процесі розробки навчальних програм і практичної підготовки соціальних працівників для роботи з дітьми та молоддю [3].

Висновки і перспективи подальших досліджень у даному напрямку. Здійснений аналіз стану професійної підготовки соціальних працівників у країнах Європи показав, що підготовка фахівців соціальної сфери ґрунтується на суспільних вимогах та концептуальних підходах, на основі яких проводиться теоретична підготовка фахівців з урахуванням вимог соціальної практики. Соціальні працівники європейських країн можуть працювати у різноманітних установах будь-якої відомчої приналежності, зокрема, як у галузі соціального захисту, так і у сфері охорони здоров'я, освіти, Міністерства у справах молоді та спорту тощо. Діяльність як соціального працівника, так і соціального педагога зорієнтована на роботу з усіма категоріями населення, дітьми, дорослими, їх сім'ями, людьми похилого віку і має на меті активізацію соціокультурних і соціально-педагогічних функцій суспільства, сім'ї, громади та особи.

Перед соціальними працівниками країн Європи у процесі їхньої практичної діяльності постають однакові завдання та проблеми:

— професійно обстоювати інтереси молоді та громадян, які не можуть зробити це самостійно та потребують допомоги;

— виявляти особисту зацікавленість в організації контролю захисту конкретної молодої людини і супроводжувати ситуацію протягом всього необхідного періоду життя;

— організовувати та підтримувати стимулювання молоді до розвитку конструктивної діяльності, власних сил з використанням особистих резервів;

— сприяти виникненню у молодих осіб співчуття до інших людей, які потребують допомоги, та активізувати їхню діяльність у цьому напрямку;

— здійснювати превентивні заходи у соціальних прошарках молоді та самостійно пропонувати надання допомоги;

— звертати увагу органів влади на фактори, які негативно впливають на певні соціальні групи населення і можуть мати серйозні наслідки, пропонувати шляхи їх попередження або пом'якшення;

— впливати на місцеві та центральні органи влади з метою вдосконалення соціального захисту громадян.

Для успішного розвитку в Україні системи професійної підготовки соціальних працівників із соціального захисту прав молоді необхід-

но досліджувати міжнародний досвід, насамперед країн Європи як ближчих за деякими факторами ментальності суспільств та відповідно до державної стратегії України щодо європейської інтеграції. Однак використовувати досвід країн Європи необхідно в системі вітчизняної вищої освіти з урахуванням політичних та соціально-економічних відмінностей, в тому числі в культурно-історичних традиціях. Ключовою

метою соціального працівника має бути створення найбільшого психологічного комфорту та захисту молоді особи, а в процесі її досягнення необхідно об'єднувати зусилля всіх фахівців соціально-педагогічної та соціальної сфер. Результатом діяльності соціальних працівників має бути не тільки ефективна система соціального захисту та допомоги, але й забезпечення процесу саморозвитку особистості.

ДЖЕРЕЛА

1. Канюк О.Л. Деякі аспекти підготовки соціальних працівників в Німеччині в умовах Болонської реформи. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота* / голов. ред. І.В. Козубовська. Ужгород: Говерла, 2013. Вип. 28. С. 56–59.
2. Когут С.Я. Системи професійної підготовки соціального педагога у вищих навчальних закладах освіти України і Польщі (порівняльний аналіз): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Львівський національний ун-т ім. Івана Франка. Л., 2004. 250 с.
3. Кулікова А.Є. Підготовка соціальних працівників до роботи з дітьми та молоддю у вищих навчальних закладах Швеції: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2009. 20 с.
4. Лешчук Г.В. Система професійної підготовки фахівців соціальної сфери у Франції: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. 2009.
5. Романовська Л.І. Зарубіжний досвід організації соціальної та соціально-педагогічної роботи. *Науковий вісник Чернівецького університету: зб. наук. пр. Серія: Педагогіка та психологія*. Вип. 654. Чернівці: Чернівецький нац. у-т, 2013. С. 133–145.
6. Рябова Ю.М. Підготовка майбутніх соціальних працівників до міжнародної професійної діяльності. *Наукові праці: наук.-метод. журн.* Вип. 203. Т. 215. Педагогіка. Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2013. С. 114–117.
7. Baranyuk V.V. Experience of Forming Professional and Communicative Competency of Future Social Workers in Educational Systems of Western European Countries. *Comparative Professional Pedagogy: Scientific Journal* / [Chief. Ed. N.M. Bidiyuk]. Kyiv; Khmelnytskyi: KhNU, 2015. Vol. 5. Issue 4. P. 109–114.
8. Brouns H.J., Kramer D. Social Work Education in Europe. A Comprehensive Description of Social Work Education in 21 European Countries. Frankfurt / Main, 1986. 585 p.

REFERENCES

1. Kaniuk, O. L. (2013). Deiaki aspekty pidghotovky sotsialnykh pratsivnykiv v Nimechchyni v umovakh Bolonskoi reformy [Some Aspects of Social Workers Training in Germany in the Prizm of the Bologna Reform]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu, Serii: Pedagogika. Sotsialna robota, Vyp. 28, 56–59* (in Ukrainian).
2. Kohut, S. Ya. (2004). Systemy profesinoini pidhotovky sotsialnoho pedahoha u vyshhykh navchalnykh zakladakh osvity Ukrainy i Polshchi (porivnialnyi analiz) [Systems of Professional Training of Social Teacher in Higher Education Institution in Ukraine and Poland (comparative analysis)]. *Dys... kand. ped. nauk: 13.00.01 Lvivskiy natsionalnyi un-t im. Ivana Franka, L., 250 p.* (in Ukrainian).
3. Kulikova, A. Ye. (2009). Pidhotovka sotsialnykh pratsivnykiv do roboty z ditmy ta moloddu u vyshchykh navchalnykh zakladakh Shvetsii [Training of Social Workers for Working with Children and Young People in Higher Education Institutions in Sweden]. *Avtoref. dys. kand. ped. nauk: 13.00.05, Luhan. nats. un-t im. T. Shevchenka, Luhansk, 20 p.* (in Ukrainian).
4. Leshchuk, H. V. (2009). Systema profesinoini pidhotovky fakhivtsiv sotsialnoi sfery u Frantsii [System of Professional Training of Specialists in the Social Sphere in France]. *Dys... kand. nauk: 13.00.04* (in Ukrainian).
5. Romanovska, L. I. (2013). Zarubizhnyi dosvid orhanizatsii sotsialnoi ta sotsialno-pedahohichnoi roboty [Foreign Experience in Organizing Social and Socio-Pedagogical Acctivity]. *Naukovyi visnyk Chernivetskoho universytetu: zbirnyk naukovykh prats, Chernivtskiy nats. u-t, Serii: Pedagogika ta psykholohiia, Vyp. 654, 133–145* (in Ukrainian).
6. Riabova, Yu. M. (2013). Pidhotovka maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv do mizhnarodnoi profesinoini diialnosti [Future Social Workers Training for International Professional Activity]. *Naukovi praci : Mykolaiv: Vyd-vo ChDU im. Petra Mohyly, Naukovo-metodychnyi zhurnal, Vyp. 203, T. 215, Pedagogika, 114–117* (in Ukrainian).

7. Baraniuk, V. V. (2015). Experience of Forming Professional and Communicative Competency of Future Social Workers in Education Systems of Western European Countries. Kyiv; Khmelnytskyi: KhNU, *Comparative Professional Pedagogy: scientific journal*, Vol. 5, Issue 4, 109–114 (in English).
8. Brouns, H. J., Kramer, D. (1986). Social Work Education in Europe. A Comprehensive Description of Social Work Education in 21 European Countries Frankfurt/Main, 585 p. (in English).

Спивак Я.А.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЕ ПРАВ МОЛОДЕЖИ В СТРАНАХ ЕВРОПЫ

В статье приведены особенности профессиональной подготовки социальных работников по социальной защите прав молодежи в странах Европы. Анализируется опыт подготовки социальных работников в высших учебных заведениях Германии, Великобритании, Франции, Польши, Австрии, Швеции. Акцентируется внимание на изучении и объективной оценке европейского опыта профессиональной подготовки социальных работников с целью внедрения его в систему отечественного высшего образования.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, опыт стран Европы, социальная работа, социальные работники, социальные работники по социальной защите прав молодежи.

Ya. Spivak

FEATURES OF PROFESSIONAL TRAINING FOR SOCIAL WORKERS IN SOCIAL PROTECTION FOR YOUNG PEOPLE'S RIGHTS IN EUROPEAN COUNTRIES

The analysis of the status of vocational training of social workers in European countries has shown that the training of specialists in the social sphere is based on social requirements and conceptual approaches, on the basis of which theoretical training of specialists is conducted taking into account the requirements of social practice. Social workers in European countries can work in a variety of institutions, regardless of their departmental affiliation, both in the field of social protection, in the healthcare, education, ministries for youth and sports, and other institutions. The activities of both social worker and social educator are oriented towards work with all categories of the population, children, adults, their families, the elderly; is aimed at activating socio-cultural and socio-pedagogical functions of society, family, community and individuals. Social workers in European countries face the same challenges and challenges in the process of their practical activity:

— professionally advocate the interests of young people and citizens who can not do it on their own and need help;

— show personal interest in organizing the control of the protection of a particular young person and to accompany the situation throughout the necessary period of life;

— organize and support the stimulation of youth to develop constructive activity, own forces using personal reserves;

— promote the emergence of a young man's sympathy for other people who need help and intensify their activities in this direction;

— take preventive measures in the social strata of young people and independently offer assistance;

— pay attention to the authorities to factors that adversely affect certain social groups of the population and can have serious consequences, suggest ways of their prevention or mitigation;

— influence local and central authorities in order to improve social protection of citizens.

In order to successfully develop the system of vocational training of social workers in social protection of young people in Ukraine, it is necessary to study international experience, first of all European countries, as closer to certain factors of the mentality of societies and according to the state strategy of Ukraine for European integration. However, it is necessary to use the experience of European countries in the system of national higher education, taking into account political and socio-economic differences, including in cultural and historical traditions. The key goal of the social worker should be to create the greatest psychological comfort and protect the young person, and in the process of achieving this goal, it is necessary to unite the efforts of all specialists of the social-pedagogical and social sphere. The result of the work of social workers should be not only an effective system of social protection and assistance, but also ensuring the process of self-development of the individual.

Key words: professional training, experience of European countries, social work, social workers, social workers on social protection of youth rights.

Стаття надійшла до редакції 20.12.2018.

Прийнято до друку 24.12.2018.

Наукове видання

ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

- Психологія
- Педагогіка

**Збірник наукових праць
№ 30**

За зміст поданих матеріалів відповідають автори

Видання підготовлене до друку у НМЦ видавничої діяльності
Київського університету імені Бориса Грінченка

Завідувач НМЦ видавничої діяльності *М.М. Прядко*
Відповідальна за випуск *А.М. Даниленко*
Над виданням працювали *Л.В. Потравка, О.А. Марюхненко,*
Н.І. Гетьман, Л.Ю. Столітня, Т.В. Нестерова, В.І. Скрябіна

Підписано до друку 26.12.2018 р. Формат 60x84/8.
Ум. друк. арк. 11,63. Обл.-вид. арк. 12,10. Наклад 100 пр. Зам. № 8-150.

Київський університет імені Бориса Грінченка,
вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, 04053.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 4013 від 17.03.2011 р.

Попередження! Згідно із Законом України «Про авторське право і суміжні права» жодна частина цього видання не може бути використана чи відтворена на будь-яких носіях, розміщена в мережі Інтернет без письмового дозволу Київського університету імені Бориса Грінченка й авторів. Порушення закону призводить до адміністративної, кримінальної відповідальності.