

ISSN 2522-9729 (online)

**ІМІДЖ**  
сучасного педагога

**IMAGE OF THE MODERN PEDAGOGUE**

**№4 (187)**

**2019**

**Трансформації  
української школи**

**Transformation  
of Ukrainian School**

Web-site: [isp.poippo.pl.ua](http://isp.poippo.pl.ua)

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

**Наукова сфера:** педагогічні науки

**УДК** 37:004

**ISSN** 2522-9729 (online)

**DOI** 10.33272/2522-9729-2019-4(187)

**Періодичність видання:** 6 разів на рік

**Рукописні мови:** українська, англійська, польська, російська

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

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

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

#### ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР

**Білик Надія Іванівна**, доктор педагогічних наук, доцент,

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

#### ЗАСТУПНИКИ ГОЛОВНОГО РЕДАКТОРА

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

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

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

#### ВІДПОВІДАЛЬНИЙ СЕКРЕТАР

**Курмишева Ніна Іванівна**, кандидат педагогічних наук,

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

#### РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**Самодрич Анатолій Петрович**, доктор педагогічних наук, доцент, Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана» (м. Дніпро)

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

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

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

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

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

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

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

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

**Рекомендовано вченою радою**  
Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України  
(протокол № 11 від 16.09.2019 року)

#### Редакційна рада:

Білик Н.І., Зелюк В. В. (голова ради), Льченко В. Р.,  
Канівець З. М., Кирилюк М. В., Корягіна Н. В., Хомич Л. О.  
Підписано до друку: 17.09.2019 р.  
Формат: 60x84 1/8.

#### Засновники

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

#### Видавець

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

#### Адреса редакції

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

#### Контактна інформація

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

Web-site: [isp.poippo.pl.ua](http://isp.poippo.pl.ua)





№ 4 (187) 2019

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

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

**Scientific field:** pedagogical sciences

**UDC 37:004**

**ISSN 2522-9729** (online)

**DOI 10.33272/2522-9729-2019-4(187)**

**Periodicity:** 6 issues per year

**Manuscript languages:** Ukrainian, English, Polish, Russian

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

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

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

#### EDITOR IN CHIEF

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

#### DEPUTIES OF THE MAIN EDITOR

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

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

#### EXECUTIVE SECRETARY

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

#### MEMBERS OF EDITORIAL BOARD:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**Anatoliy Samodryn**, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate  
Professor, the International Humanitarian and Pedagogical Institute "Beit  
Khan" (*Dnipro, Ukraine*)

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

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

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

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

**Olha Fedyi**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Poltava  
National Pedagogical University named after V. G. Korolenko

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

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

#### Founders

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

#### Publisher

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

#### Address

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

#### Contact information

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

**Web-site:** isp.poippo.pl.ua

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

#### Recommended by the Academic Council

Ivan Zyazun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine  
(protocol № 11, 16.09.2019)

#### Editorial Board

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

**Signed for print:** 17.09.2019

**Format:** 60x84 1/8

	<b>ПЕДАГОГІЧНА ВІТАЛЬНЯ</b>	
Талановитий науковець України (з нагоди 80-річного ювілею Н. Г. Ничкало) <b>Білик Надія</b> ..... 5		
	<b>ТОЧКА ЗОРУ</b>	
Сучасні тенденції трансформації системи загальної середньої освіти України <b>Чубрей Олександра</b> ..... 7		
Місце традицій чи простір інновацій: трансформації української школи <b>Водолазська Тетяна</b> ..... 11		
	<b>ПЕДАГОГІЧНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ</b>	
Соціально-психологічний клімат педагогічного колективу: особливості стилів керівництва <b>Журавська Ніна, Ящук Сергій, Олещенко Олена</b> ..... 15		
	<b>ПІСЛЯДИПЛОМНА ОСВІТА</b>	
Формування лідерських якостей сучасного педагога в системі післядипломної педагогічної освіти		
<b>Підгорний Костянтин</b> ..... 19		
Підготовка фахівців для роботи з дорослими у сфері неформальної освіти <b>Ващенко Любов</b> ..... 24		
Методологічні підходи до самовиховання вчителя <b>Тринус Олена</b> ..... 28		
	<b>ВИЩА ШКОЛА</b>	
Організація експериментального дослідження розвитку педагогічної майстерності викладачів економічних дисциплін в умовах магістратури <b>Романюк Оксана</b> ..... 33		
Аналіз формування творчого потенціалу майбутніх лікарів (комплексний підхід) <b>Слухенська Руслана, Іванушко Яна, Мурадханян Ірина</b> ..... 38		
Модель підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до застосування технологій візуалізації у предметно-професійній діяльності <b>Житеньова Натала</b> ..... 43		
	<b>ДОСВІД ЗАРУБІЖНИХ КРАЇН</b>	
Методичні засади навчання в університетах третього віку: польський досвід <b>Гришко Вікторія</b> ..... 49		
Wymiana międzynarodowa nauczycieli polskich w ramach programów europejskich <b>Maslova Tetiana</b> ..... 52		
Організаційно-педагогічні засади професійної підготовки вчителів початкової школи у Федеративній Республіці Німеччина <b>Говорун Ірина</b> ..... 56		
	<b>НАВЧАЮЧИ – ВЧИМОСЯ</b>	
Поліпарадигмальність проблеми цінностей особистості в освіті: культурологічно-аксіологічна інтерпретація <b>Винничук Рената, Кравченко Любов</b> ..... 60		
	<b>КАЛЕЙДОСКОП МОВ</b>	
Мова як засіб соціологізації студента-іноземця в медичних закладах вищої освіти <b>Цуркан Марія</b> ..... 67		
Орфоепічні закономірності української літературної мови у співацькій практиці <b>Власова Світлана</b> ..... 73		
	<b>ПОРАДИ СПЕЦІАЛІСТА</b>	
Діагностика лідерських якостей майбутніх психологів за допомогою методу анкетування <b>Каблаш Вікторія</b> ..... 77		
	<b>РІДНІ ДЖЕРЕЛА</b>	
Причини та усунення байдужості і протесту у студентів до національного дизайну. Методи заохочення <b>Дяченко Алла</b> ..... 81		
	<b>ШКІЛЬНА РОДИНА</b>	
Педагогіка партнерства як засіб формування мультикультурної компетентності в учнів початкової школи <b>Іванець Наталія</b> ..... 88		
	<b>ВІНОК МИТЦІВ І МИСТКИНЬ</b>	
Деякі питання засвоєння автентичної традиції співу у міському молодіжному фольклористичному колективі <b>Сінельнікова Валентина, Сінельніков Іван</b> ..... 94		
Духовні концерти Андрія Рачинського: від наукової реконструкції до виконання <b>Гобдич Микола</b> ..... 100		





PEDAGOGICAL LIVING ROOM

Ukrainian Talented Scientist (Devoted to the 80th Anniversary of N.H.Nychkalo) **Bilyk Nadia**..... 5



POINT OF VIEW

Modern Tendencies of the Transformation of the System of General Secondary Education in Ukraine **Chubrei Oleksandra** ..... 7

Location for Traditions or Space for Innovations: Transformation of Ukrainian School **Vodolazska Tetiana**..... 11



PEDAGOGICAL MANAGEMENT

Social and Psychological Climate of the Teachers Team: Peculiarities of Management Styles **Zhuravska Nina, Yashchuk Serhij, Oleschenko Olena** ..... 15



EDUCATION POSTGRADUATE

Formation of the Leadership Qualities of a Modern Teacher in the System of the In-Service Pedagogical Training **Pidhornyi Kostiantyn**..... 19

Problem of Professional Training of Specialists for Non-Formal Education **Vashchenko Liubov** ..... 24

Methodological Approaches to the Teacher's Self-Education **Trynus Olena**..... 28



HIGH SCHOOL

Organization of Experimental Research on Developing Pedagogical Skills of Economics Teachers in Master's Degree Programmers **Romaniuk Oksana** ..... 33

Analysis of the Future Doctors Creative Potential Forming (Integrative Approach) **Slukhenska Ruslana, Ivanushko Yana, Muradkhanian Iryna** ..... 38

Model of Future Teachers of the Sciences Training to Use Visualization Technologies at Practice **Zhytienova Natalia**..... 43



EXTERNAL EXPERIENCE

Methodological Principles of Teaching in Universities of the Third Age: the Polish Experience **Hryshko Viktoria**..... 49

Wymiana Międzynarodowa Nauczycieli Polskich w Ramach Programów Europejskich **Maslova Tetiana** ..... 52

Organizational and Pedagogical Background of Professional Training of Primary School Teachers in Germany **Hovorun Iryna** ..... 56



LEARNING IN TIME OF TEACHING

Polyparadigmality of the Problem of Personal Values in Education: Culturological and Axiological Interpretation **Vynnychuk Renata, Kravchenko Liubov**..... 60



RANGE OF LANGUAGES

Language as a Way of Student-foreigner Socialization in Higher Education Medical Institutions **Tsurkan Maria**..... 67

Orthoepic Regularities of Ukrainian Literary Language in a Singing **Vlasova Svitlana** ..... 73



SPECIALIST'S ADVICE

Diagnostic Assessment of Future Psychologists' Leadership Qualities by Means of the Questionnaire Method **Kablash Viktoriia** ..... 77



NATIVE SOURCES

Causes and Elimination of Indifference and Student's Protest to National Design. Methods of Encouragement **Diachenko Alla** ..... 81



SCHOOL FAMILY

Partnership Pedagogy as Means of Elementary School Students' Multicultural Competence Formation **Ivanets Nataliia** ..... 88



ВІНОК МИТЦІВ І МИСТКИНЬ

Some Aspects of Authentic Tradition of the Singing Adoption in the City Youth Folklore Singing Group **Sinelnikova Valentyna, Sinelnikov Ivan**..... 94

Andriy Rachynskiy's Spiritual Concerts: From Scientific Reconstruction to Performance **Gobdych Mykola** ..... 100



**Ім'я** Неллі Григорівни Ничкало глибоко шановане і має незаперечний авторитет не тільки в нашій державі, а й далеко за її межами. Великі організаційські здібності, виняткова працелюбність, самовідданість у роботі, висока професійна компетентність, уміння масштабно мислити – все це забезпечує їй високу повагу у науковому та педагогічному колах.

Життєве кредо Неллі Григорівни – самовіддане служіння Батьківщині, українському народові.

Професійні кроки становлення українського педагога-професіонала:

1981 – завідувач лабораторії профтехосвіти в НДІ педагогіки України;

1994 – заступник директора Інституту педагогіки і психології вищої школи;

1997 – академік-секретар Відділення педагогіки і психології професійно-технічної освіти (з 2008 – Відділення професійної освіти і освіти дорослих).

Наукову та науково-організаційну діяльність цього Відділення здійснюють:

- Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна;

- Інститут професійно-технічної освіти;

- Навчально-науковий центр професійно-технічної освіти.

Відділення професійної освіти і освіти дорослих та його наукові підрозділи видають науково-методичні фахові журнали й збірники наукових праць: «Професійна освіта», «Освіта дорослих: теорія, досвід та перспективи», «Порівняльна про-

## ТАЛАНОВИТИЙ НАУКОВЕЦЬ УКРАЇНИ



**Редакційна колегія електронного наукового журналу «Імідж сучасного педагога» щиро вітає академіка-секретаря Відділення професійної освіти і освіти дорослих, доктора педагогічних наук, професора, дійсного члена (академіка) Національної академії педагогічних наук України, Міжнародної академії педагогічних наук і Міжнародної академії акмеологічних наук, заслуженого діяча науки і техніки України**

**НИЧКАЛО  
Неллю Григорівну  
з нагоди 80-річного ювілею!**

фесійна педагогіка» /«Comparative Professional Pedagogy», «Естетика і етика педагогічної дії», Науковий

вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України «Професійна педагогіка», Польсько-український науковий щорічник «Educacja zawodowa i ustawiczna» / «Професійна і неперервна освіта», «Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент», «Імідж сучасного педагога».

Тому нам досить імпонує, що до переліку цих видань входить електронний науковий фаховий журнал «Імідж сучасного педагога», засновниками якого є Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти та Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України.

З-поміж авторитетних представників української та європейської педагогічної спільноти Нелля Григорівна вирізняється особливою увагою до проблем філософії освіти, професійної педагогіки, теорії і практики неперервної освіти, порівняльної педагогіки, педагогіки праці, виховання, психології і дидактики професійної освіти, психології професійного розвитку особистості. Про це засвідчує її рейтинг як науковця у системі Google Academia (дані на 31.08.2019):

	Всього	3 2014 року
Статистика цитування	2052	1081
h-індекс	22	17
i10-індекс	60	36

Про високий науковий потенціал Н. Г. Ничкало говорять числа щорічного цитування її публікацій (2016 – 252; 2017 – 222; 2018 – 197).

Підтвердженням цього є секрет її успіхів – надзвичайна любов до своєї справи. У такої людини праці



яскраво викристалізована власна життєва позиція, індивідуальний спосіб організації діяльності, відкритість до нового досвіду, впевненість у собі, емпірична свобода і креативність.

Н. Г. Ничкало – взірць професіоналізму, доброзичливого ставлення до людей і життя, вона є зразком найвищих якостей – людяності, доброти, бажання допомогти.

Нею створена потужна наукова школа, яка є відомою не лише в Україні, а і за її межами.

Під її керівництвом захищено понад 30 докторських і близько 80 кандидатських дисертацій.

Дослідження учнів Неллі Григорівни присвячені проблемам порівняльної педагогіки (Н. Абашкіна, Н. Бідюк, Т. Десятов, О. Огієнко), теорії та історії розвитку педагогічної науки й освітньої практики в Україні (О. Аніщенко, І. Курляк, І. Лікарчук, Т. Усатенко), теоретичним і методичним основам професійної освіти (О. Дубасенюк, В. Радкевич, Ф. Шльоєк), питанням гуманізації і гуманітаризації вищої освіти (І. Кузнєцова, Л. Бабенко, Г. Воронка, С. Романова).

Нелля Григорівна є генератором інноваційних ідей розвитку субдисциплін педагогіки, натхненним наставником небайдужих до сучасних проблем педагогічної теорії й освітньої практики науковців, освітян, які формують нову генерацію науково-

педагогічної еліти України з урахуванням європейських принципів освіти і науки: толерантності, міжкультурної комунікації, відкритого діалогу, академічної мобільності.

Вона є автором і співавтором численних законодавчо-нормативних документів:

– Концепції розвитку професійної освіти в Україні (1991);

– Концепції розвитку професійно-технічної (професійної) освіти (2004);

– Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI ст.»);

– Національної доктрини розвитку освіти;

– Закону України «Про професійно-технічну освіту»;

– Білої Книги Національної освіти України (2010) тощо.

Н. Г. Ничкало є автором монографій:

– «Трансформація професійно-технічної освіти в Україні» (2002);

– «Концепція педагогічної майстерності академіка І. А. Зязюна: міждисциплінарні засади» (2016).

У фундаментальних, методологічно глибоких дослідженнях Н. Г. Ничкало з широкого кола проблем теорії та історії професійної педагогіки, педагогіки праці, виховання, психології і дидактики професійної освіти, психології професійного розвитку органічно поєднуються випереджувальний підхід до розв'язання численних освітніх і наукових питань,

цілісність теоретичних висновків, продуктивний вихід на практику, дослідницьке чуття та рефлексивний біль над тим, як зберегти і розвинути самотність людини праці в сучасному глобалізованому світі.

Висловлюємо щире захоплення Вашими визначними успіхами в науковій та освітній діяльності, по праву відзначеними багатьма високими нагородами.

За значний особистий внесок у соціально-економічний, науково-технічний, культурно-освітній розвиток Української держави, захист державного суверенітету і територіальної цілісності України, багаторічну сумлінну працю та високий професіоналізм у 2019 році Ви отримали ОРДЕН КНЯЗЯ ЯРОСЛАВА МУДРОГО V СТУПЕНЯ.

Це підтверджує, що Ви є талановитий науковець європейського масштабу, чия професійна діяльність ґрунтується на міцному фундаменті системного мислення, стратегічного бачення і титанічної праці.

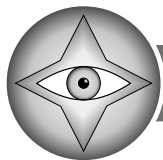
Прийміть найщиріші вітання з приводу Вашого ювілею.

Ваші роки – то неоціненний скарб, який дорого вартує.

Нехай здійснюються всі Ваші мрії!

Щиро зичимо міцного здоров'я, миру, особистого щастя, добробуту і нових звершень на благо освіти України, а гарний настрій і благополуччя залишаться супутниками Вашого життя на довгі роки!

*Від редакційної колегії журналу  
«Імідж сучасного педагога»  
Білик Надія*



УДК 378.011

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-4\(187\)-7-10](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-4(187)-7-10)

Чубрей Олександра

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0003-4276-1396>

## СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ СИСТЕМИ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

**А** Розкрито сучасні тенденції трансформації системи загальної середньої освіти України, висвітлено завдання та зміст освіти. Визначені основні трансформаційні процеси у формуванні нової загальної середньої освіти, зокрема в розвитку партнерства та відкритості закладів загальної середньої освіти, створенні шкільних округів, механізми подушного фінансування для формування бюджету закладу освіти.

**Ключові слова:** тенденції; трансформація; загальна середня освіта; глобалізація; інформатизація; гуманізація; інтеграція; компетенції.

**Актуальність проблеми.** Загальна середня освіта є основною ланкою неперервної освіти за тривалістю, вагомістю та масштабністю завдань. Вона покликана розв'язати питання підготовки молодого покоління до потреб сучасності. Саме ця ланка забезпечує становлення учня як особистості, закладає фундамент для успішної самореалізації людини впродовж життя. Протягом останніх двадцяти п'яти років відбулося її утвердження в незалежній Українській державі на нових методологічних засадах.

У сучасних дослідженнях поняття «трансформація» приймає різноманітні значення. Проте спільним для всіх визначень є його трактування як глибинних якісних змін в основних структурних складниках системи, що адекватні викликам суспільства. Водночас трансформація не передбачає конкретного вектора змін, відтак вони можуть бути як прогресивними, так і регресивними.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Проблема розвитку загальної середньої освіти України розглядається в працях О. Дем'яненко [1], І. Каленюк [3], Я. Мудра-Рудик [4], М. Набок [5], Н. Сухова [8], Л. Хомич [9].

Однак у сучасних умовах тенденції трансформації системи загальної середньої освіти України не отримали належної уваги, що й зумовлює актуальність нашого дослідження.

**Мета статті:** розкрити сучасні тенденції трансформації системи загальної середньої освіти України, висвітлити завдання та зміст сучасної шкільної освіти, особливості трансформаційних процесів у її структурі та управлінні.

**Викладення основного матеріалу дослідження.** На початку третього тисячоліття система загальної серед-

ньої освіти України знаходиться під впливом таких загальних цивілізаційних тенденцій трансформації освіти як *глобалізація та інформатизація*.

*Глобалізація* стала передумовою появи різноманітних інтеграційних процесів у сучасному світі та міждержавної взаємодії у різних сферах суспільного життя. За допомогою глобалізації відбувається стандартизація товарів і послуг і певна орієнтація на загальнолюдські цінності в усьому світі. Серед її наслідків можна виокремити: підвищення рівня технологій виробництва та якості комунікації, зростання рівня економічної активності, розширення сфери і зникнення кордонів для ведення бізнесу тощо.

При цьому також спостерігається «швидкий перехід освіти з категорії національних пріоритетів високо розвинених країн у категорію світових пріоритетів» (Н. Сухова) [8]. З огляду на це, актуалізується потреба у вивченні та впровадженні зарубіжного досвіду в галузі освіти, зокрема досвіду країн Європейського Союзу.

Водночас, ураховуючи вплив глобалізації на розвиток освіти в сучасному світі не треба забувати про збереження основних національних особливостей України, її морально-духовного та світоглядного потенціалу для особистості й суспільства [там само].

Не менш важливою передумовою трансформації системи загальної середньої освіти України є *інформатизація*, що зумовлена нестримним розвитком інформаційно-комп'ютерних технологій, що супроводжується їх проникненням практично в усі сфери людської життєдіяльності.

Упровадження інформаційно-комп'ютерних технологій, з одного боку, забезпечує відкритість освіти, а з



іншого – висуває певні вимоги до рівня технологічної підготовки у сфері ІКТ усіх учасників освітнього процесу (Я. Мудра-Рудик) [4, с. 205]. Відтак, саме відкритість освіти стає передумовою для самоосвіти вчителя, як найважливішої вимоги на шляху її саморозвитку та самореалізації в умовах інформаційного суспільства.

Проте необхідно зауважити, що незважаючи на численні переваги ІКТ, водночас їх упровадження в освіту супроводжується небезпекою втрати людських контактів, що неминуче призведе до деградації людських відносин і комунікацій як основи взаєморозуміння. Це зумовлює необхідність розроблення таких методів і способів навчання, за яких не втрачається гуманітарний аспект освіти – розвивальний ефект у становленні особистості. Адже жодний механізм чи пристрій не став основним чинником соціального життя, а лише збільшує роль і значення людини [7].

Завдяки активізації загальноосвітніх трансформаційних процесів відбувається суттєва зміна завдань системи загальної середньої освіти.

У сучасних умовах інноваційною тенденцією еволюції освіти також стає полікультурна парадигма як духовно-інтелектуальна основа творчого (гуманітарного) мислення особистості (Л. Хомич) [9]. Зазначена парадигма базується на таких положеннях: відкритості суспільства, гуманістичних цінностях, формуванні особистості як суб'єкта культури, світоглядних, полікультурних орієнтаціях на творчість у практиці освітнього процесу тощо [там само, с. 17–18].

Зазначені тенденції стали передумовою відповідних змін у завданнях системи загальної середньої освіти.

Так, з точки зору О. Дем'яненка, до головних завдань сучасної шкільної освіти треба віднести навчання учнів ефективному спілкуванню та спільному виконанню завдання, що базується на використанні вже здобутих ними знань. Оскільки лише розсудлива, мисляча особистість може оцінити спостережувані процеси, виявити їхні негативні й позитивні аспекти для побудови нових освітніх моделей, спрямованих на збереження й розвиток культури [1].

Основним документом, у якому відображені шляхи реформування системи освіти в Україні до 2029 року є *Концепція Нової української школи* [6]. Зазначений документ визначає три фази реформ: перша фаза (2016–2018 рр.); друга – (2019–2022 рр.); третя – (2023–2029 рр.).

Перша фаза в основному стосується роботи початкової школи, що є поза об'єктом нашого дослідження, тому не будемо її розглядати. Натомість детальніше розглянемо другу та третю фази.

На другій фазі реформування освіти в Україні (2019–2022 рр.) планується: розроблення і затвердження стандартів базової середньої освіти на компетентнісній основі – 2019 рік; формування нової системи підвищення кваліфікації вчителів і керівників закладів освіти; інвен-

таризація мережі шкіл та закладів професійної освіти для проектування мережі закладів III рівня (профільної школи); створення професійних стандартів педагогічної діяльності в початковій і середній школах; створення мережі установ незалежної сертифікації вчителів; формування систем внутрішнього забезпечення якості освіти в школах; створення системи незалежного оцінювання результатів навчання за курс базової школи; початок роботи базової школи за новими освітніми стандартами на компетентнісній основі – 2022 рік [6, с. 32].

Третя фаза (2023–2029 рр.) передбачає: розроблення й затвердження стандартів профільної середньої освіти на компетентнісній основі – 2023 рік; формування мережі закладів III рівня (профільної школи); створення системи незалежного оцінювання професійних кваліфікацій випускників професійного профілю старшої школи; початок роботи профільної школи за новими освітніми стандартами на компетентнісній основі тощо [там само, с. 32].

У процесі розвитку загальної середньої освіти в Україні на початку XXI століття чітко відстежуються дві тенденції трансформації її змісту – гуманізація та гуманітаризація.

Основними положеннями трансформації змісту освіти в цьому контексті стає *вільний вибір учнем*: форми здобуття загальної середньої освіти, власної освітньої траєкторії, підручників і посібників тощо. Для *вчителя* стає можливим *вільний вибір*: форм, методів і засобів навчання, педагогічних технологій, можливість розроблення власної навчальної програми тощо. Відповідно до цього, сучасна школа повинна навчити учня жити у гармонії із собою, з природою, з іншими людьми, із суспільством та створити умови, необхідні для самореалізації кожного учня.

Зазначені положення зумовлюють зміну ролей як учителя, так і учня. Зокрема вони актуалізують проблему їхньої взаємодії в аспекті контролю й відповідальності за результат навчання, проблему підвищення мотивації пізнавальної діяльності учнів, проблему організації самостійної роботи учня та проблему забезпечення рівноправних відносин між учителем і учнем.

Гуманізація змісту освіти тісно пов'язана з його *гуманітаризацією*, яка передбачає розширення переліку гуманітарних дисциплін, поглиблення інтеграції їх змісту з метою формування ефективних міжособистісних відносин як у суспільстві, так і в освітньому процесі.

Не менш важливою тенденцією трансформації змісту загальної середньої освіти в Україні нині стає тенденція *інтеграції змісту окремих дисциплін*, метою якої є забезпечення можливості досягнення кожним учнем міжпредметних узагальнень і кращого засвоєння навчального матеріалу (М. Набок) [5].

Основною передумовою виникнення інтеграції є предметна роз'єднаність шкільного курсу як суспільно-гуманітарних, так і природничо-математичних

дисциплін, що, у підсумку, сприяє фрагментарності та односторонності світогляду випускника закладу загальної середньої освіти. Не менш важливою проблемою у цьому контексті є недостатня розвиненість в учня здатності систематизації, що виступає основою цілісного бачення навколишнього світу й суспільства та розуміння процесів, які в них відбуваються. Упровадження компетентнісного підходу передбачає поетапне формування та розвиток відповідних предметних і ключових компетентностей учнів.

Отже, максимально можлива частина як на вивчення нового матеріалу, так і на його закріплення має відбуватися в процесі самостійної роботи учня.

У ролі технологічного інструмента реалізації компетентнісного підходу в освітньому процесі загальної середньої освіти виступають *компетентнісні завдання*. За допомогою такого типу завдань можна організувати навчально-пізнавальну, дослідницьку та проєктну діяльність учнів, що забезпечить їхню підготовку до подальшої ефективної життєдіяльності в умовах інформаційного суспільства.

Трансформаційні тенденції реформування середньої освіти в Україні окреслено новим базовим Законом України «Про освіту» (2017 р.) [2], Національною рамкою кваліфікацій та Концепцією реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року.

Відповідно до цих документів запропоновано принципово *нову структуру загальної середньої освіти*, яка охоплюватиме три рівні: 1) початкова освіта (4 роки), 2) базова середня освіта (5 років), 3) профільна освіта (3 роки).

Початкова школа (1–4 кл.) повинна забезпечувати всебічний розвиток особистості відповідно до її вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей, формування необхідних базових компетентностей, життєвих і соціальних навичок, необхідних для подальшого навчання.

У гімназії (5–9 кл.) закладається універсальний загальноосвітній фундамент, необхідний і достатній для розуміння сучасного світу й усвідомленого функціонування в ньому, реалізації кожним учнем у подальшому своїх особистих освітніх, професійних і життєвих планів.

У ліцеї (10–12 кл.) учень має можливість здобути повну загальну середню освіту за певним спрямуванням профілізації відповідно до галузей знань або освітніх галузей (академічний ліцей) або професійну освіту, тобто підготуватись із певної професії/кваліфікації та отримати повну загальну середню освіту (професійний ліцей або коледж). В окремих випадках професійні ліцеї обмежуються тільки професійною підготовкою кваліфікованих робітників.

При цьому, до початкової школи зарахування дітей на засадах конкурсу заборонено, а до старшої профільної

школи зарахування базуватиметься на підставі річного оцінювання та державної підсумкової атестації.

Вищезгадані нормативні документи також визначають окремі трансформаційні тенденції в *управлінській і фінансовій автономії* (децентралізації) закладів загальної середньої освіти. Зокрема, в Законі України «Про освіту» передбачено нові підходи до обрання, призначення та звільнення директора школи, визначення повноважень органів самоврядування в школі [2].

Управлінська автономія закладів загальної середньої освіти стає передумовою для *розвитку партнерства та відкритості* їхньої діяльності.

Зокрема, розвиток партнерства, на думку М. Набок, дає можливість порівняти умови й методи навчання, організацію та управління закладом освіти та відкритись для оновлень і змін, що залежать від культурних, регіональних, етнічних та інших умов функціонування закладів загальної середньої освіти. Відкритість середньої освіти дає можливість усім учасникам освітнього процесу, й особливо батькам, впливати на зміст навчальних планів і програм, розширити спектр освітніх послуг, удосконалити перелік форм і зміст навчання відповідно до потреб кожного учня [5, с. 247].

Ще однією трансформаційною тенденцією в управлінні загальної середньої освіти стало створення *шкільних округів у сільській місцевості*. Така інновація передбачає створення єдиного освітнього простору в межах окремої об'єднаної територіальної громади на базі опорних шкіл. В опорних школах учнів із сусідніх сіл матимуть можливість здобувати конкурентну освіту, поглиблювати свої знання з базових дисциплін, брати участь у роботі різноманітних творчих гуртків тощо [5, с. 248–249].

Фінансова автономія закладів загальної середньої освіти забезпечуватиметься *механізмом подушного фінансування*, відповідно до якого формування бюджету закладу відбувається на основі двох параметрів: численності учнів і нормативу бюджетних видатків на одного учня. Такий підхід також дозволяє керівнику школи самостійно розробляти кошторис і визначати напрями витрачання коштів (І. Каленюк) [3, с. 25–26].

**Висновки з даного дослідження.** Отже, трансформація системи загальної середньої освіти зумовлена такими загальноцивілізаційними тенденціями як глобалізація та інформатизація. Визначені тенденції зумовлюють необхідність вивчення й упровадження зарубіжного досвіду в галузі освіти, підвищення ролі самоосвіти вчителя в умовах інформаційного суспільства та значення технологічної підготовки в галузі ІКТ.

Основними тенденціями у зміні завдань системи загальної середньої освіти в сучасних умовах є: компетентнісна спрямованість освіти, зростання впливу ІКТ, підвищення значення іноземних мов, орієнтація на розвиток полікультурності та комунікабельності особистості.



Визначено, що серед основних тенденцій трансформації змісту загальної середньої освіти в сучасних умовах можна визначити: гуманізацію, гуманітаризацію, інтеграцію змісту окремих дисциплін і компетентнісну спрямованість навчання.

Таким чином, трансформації організації та управління системою загальної середньої освіти в сучасних умовах полягають у формуванні нової структури загальної середньої освіти (4+5+3), розвитку партнерства та відкритості закладів загальної середньої освіти, створенні шкільних округів у сільській місцевості та механізму подушного фінансування для формування бюджету закладу загальної середньої освіти.

**Перспективи подальших досліджень** полягають в аналізі сучасних тенденцій трансформації системи післядипломної педагогічної освіти України.

### Список використаних джерел

1. Дем'яненко О. О. Тенденції розвитку загальної середньої освіти в Україні крізь призму філософсько-освітніх питань. *Народна освіта*. 2014. № 2. URL : [http://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=2419](http://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2419).
2. Закон України «Про освіту» № 2145-VIII від 05.09.2017. URL : <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
3. Каленюк І. С. Напрями трансформації механізмів фінансування освіти в сучасному світі. *Демографія та соціальна економіка*. 2017. № 1. С. 24–36.
4. Мудра-Рудик Я. А. Трансформація вищої освіти в контексті викликів глобалізації / Хмельницький ін-т соціальних технологій ВМУРоЛ «Україна». Хмельницький, 2010. 324 с.
5. Набок М. В. Сучасні тенденції розвитку загальної середньої освіти України. *Витоки педагогічної майстерності* : зб. наук. пр. / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава, 2017. Вип. 19. С. 244–253.
6. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL : <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.

**Чубрей Александра. Современные тенденции трансформации системы общего среднего образования Украины.**

**А** *Раскрыты современные тенденции трансформации системы общего среднего образования Украины, освещены задачи и содержание образования. Определены основные трансформационные процессы, в частности, формирование новой структуры общего среднего образования, развития партнёрства и открытости учебных заведений, создании школьных округов и механизма подушевого финансирования для формирования бюджета заведения образования.*

**Ключевые слова:** тенденции; трансформация; общее среднее образование; глобализация; информатизация; гуманизация; интеграция; компетенции

**Chubrei Oleksandra. Modern Tendencies of the Transformation of the System of General Secondary Education in Ukraine.**

**С** *The paper describes modern tendencies of the transformation of the system of general secondary education in Ukraine, its tasks and content. The main transformation processes in the system of general secondary education are: formation a new structure of general secondary education, development partnerships and opening institutions of general secondary education to communities, creation school districts in rural areas, and a mechanism for personal funding in the budget of an educational institution.*

**Key words:** trends; transformation; general secondary education; globalization; informatization; humanization; integration; competences

**Чубрей Олександра Степанівна**, кандидат історичних наук, доцент кафедри економічної географії та екологічного менеджменту Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

**E-mail:** [zarivnal@ukr.net](mailto:zarivnal@ukr.net)

7. Проект Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років. Стратегічна дорадча група «Освіта». URL : <http://old.mon.gov.ua/ua/prvidd/1312/1390288033/1414672797>.
8. Сухова Н. М. Тенденції сучасної освіти: перспективи для реформ освітнього процесу в Україні. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія : Філософія. Культурологія*. 2015. № 1. С. 127–130.
9. Хомич Л. Зміст культурологічної парадигми розвитку педагогічної освіти. *Культурологічна складова професійного розвитку педагога* : зб. наук. пр. / за ред. Л. Хомич, Л. Султанової, Т. Шахрай. Київ ; Ніжин. 2012. С. 13–22.

### References

1. Dem'ianenko, O. O. (2014). Tendentsii rozvytku zahalnoi serednoi osvity v Ukraini kruz pryzmu filosofsko-osvitnikh pytan. *Narodna osvita*, 2. Retrieved from [http://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=2419](http://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2419) [in Ukrainian].
2. *Zakon Ukrainy «Pro osvitu»* № 2145-VIII vid 05.09.2017. Retrieved from <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].
3. Kaleniuk, I. S. (2017). Napriamy transformatsii mekhanizmiv finansuvannia osvity v suchasnomu sviti. *Demohrafiia ta sotsialna ekonomika*, 1, 24–36 [in Ukrainian].
4. Mudra-Rudyk, Ya. A. (2010). *Transformatsiia vyshchoi osvity v konteksti vyklykiv hlobalizatsii*. Khmelnytskyi [in Ukrainian].
5. Nabok, M. V. (2017). Suchasni tendentsii rozvytku zahalnoi serednoi osvity Ukrainy. In *Vytoky pedahohichnoi maisternosti* (Is. 19, pp. 244–253). Poltava [in Ukrainian].
6. *Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly*. Retrieved from <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian].
7. *Proekt Kontseptsii rozvytku osvity Ukrainy na period 2015–2025 rokov. Stratehichna doradcha hrupa «Osvita»*. Retrieved from <http://old.mon.gov.ua/ua/prvidd/1312/1390288033/1414672797> [in Ukrainian].
8. Sukhova, N. M. (2015). Tendentsii suchasnoi osvity: perspektyvy dlia reform osvitnoho protsesu v Ukraini. *Visnyk Natsionalnoho aviaziinoho universytetu. Serii : Filosofiia. Kulturolohiia*, 1, 127–130 [in Ukrainian].
9. Khomych, L. (2012). Zmist kulturolohichnoi paradyhmy rozvytku pedahohichnoi osvity. In Khomych, L., Sultanovoi, L., Shakhrai, T. (Eds.), *Kulturolohichna skladova profesiinoho rozvytku pedahoha* (pp. 13–22). Kyiv; Nizhyn [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 18.06.2019



## МІСЦЕ ТРАДИЦІЙ ЧИ ПРОСТІР ІННОВАЦІЙ: ТРАНСФОРМАЦІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

**А** Досліджується контент шкільного простору, пов'язаний з традиційними функціями і новими задачами, яких школа набуває у сучасній соціокультурній реальності; аналізуються процеси трансформації, що відбуваються в царині освітнього середовища, викликані сучасними тенденціями, зокрема, як технологічні тренди формують інноваційне середовище та креативну атмосферу для розвитку нових освітніх екосистем; вивчаються шкільні ініціативи, як приклад формування локальної спільноти на основі концепції «третього місця».

**Ключові слова:** Нова українська школа; трансформація; «третє місце»; проміжні простори; багатофункціональний освітній простір; освітні тренди

**Актуальність проблеми.** Сучасні суспільні перетворення в Україні описуються, як правило, за допомогою термінів «реформа», «модернізація», «трансформація», «розвиток», що разом утворюють своєрідну матрицю цивілізаційних перетворень. У контексті вивчення змін, що відбуваються в межах національної системи освіти, доцільно використовувати поняття «трансформація», що не тільки описує порушення структури, а й розкриває процеси перетворення системи, вирізняючись від звичайної динаміки більшою глибиною і масштабністю, замінюючи не окремі, а саме, загальні, головні характеристики, поєднуючи старі й нові форми.

Великий тлумачний словник сучасної української мови розкриває сутність поняття «трансформація» як заміну, перетворення виду, форми, істотних властивостей того чи іншого об'єкта [2, с. 1489]. У філософії під трансформацією розуміють взаємно стимулюючі зміни моделей, відображаючи перехідний стан від того, чого ще немає, але що має чи може бути. Цей процес переформатування характеризується становленням, утвердженням нових принципів, що співіснують із ще активно функціонуючими попередніми формами [4].

Нова українська школа прагне перетворити школи на простори можливостей [5], де дитина розкриває свої сильні сторони, навчання приносить радість, викладання – задоволення. Місце, де вирішуються актуальні проблеми, формуються компетентності учасників освітнього процесу, забезпечуються можливості опанувати середовище за власним темпом і освітніми потребами. Мова йде не тільки про впровадження нових форм, технологій, поширення знань і контексту, а й обмін досвідом та ідеями між учасниками освітнього процесу, що буде мати вплив на ефективність освіти.

Школи завжди відігравали важливу освітню, культурну та соціальну функцію. Нині вони переживають перетворення, пов'язані з викликами часу: зміна цінностей та стилю життя, цифрова революція, неперервність освіти, що неодмінно призводить до переосмислення цільових

орієнтирів, способів організації діяльності, форм і способів взаємодії. Традиційні функції і нові задачі, яких школа набуває у сучасній соціокультурній реальності, формують інноваційне освітнє середовище.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Своє дослідження щодо проблеми трансформацій в освіті, науковці пов'язують із фундаментальною, структурною, довготривалою та якісним переробленням освітньої системи із запровадженням інновацій [4; 8]. За результатами досліджень Міжнародного співтовариства NMC (New Media Consortium – міжнародне співтовариство експертів у галузі освітніх технологій) та експертів шкільної освіти [7; 9; 10; 11] освітній ландшафт освіти в майбутньому будуть визначати такі технологічні тренди:

1. Віртуальні світи з ефектом присутності (3D-підручники, віртуальні лабораторії, музеї тощо), мобільність і гнучкий графік роботи яких дозволяють учню, не знаходячись у приміщенні школи, залишатися в освітньому процесі (наприклад, «Глобальні класи» – модель освіти не прив'язана до конкретного приміщення, працює в режимі 24/7).

2. Системи штучного інтелекту, що перетворюють цифрове середовище в суб'єкта (наприклад, суперник у грі в шахи). Завдяки новим технологіям шкільні стіни перетворюються на тренажери логічного мислення, місця соціалізації дитини.

3. Нові інтерфейси перетворюють в екрани взаємодії будь-які поверхні (наприклад, «6 відчуття» – технологія проєкції й управління жестами без екранних засобів, електронні підручники).

4. Інтеграція інформаційних технологій із досягненнями когнітивної науки призводить до появи зворотного зв'язку між діями людини, процесами в корі головного мозку і діями спостерігача (наприклад, стає можливим передавання емоцій, образів «New-HTTP – human thoughts transfer protocol»).

Футуристи, аналізуючи швидкість, з якою з'являються нові винаходи, ідеї і ринки, роблять висновок, що людство вже не може просуватися чітко і поступально, воно ру-



хається невизначеним шляхом в експонентному темпі. На стійке переконання дослідників, якщо освіта продовжуватиме просуватися на один крок за один раз, вона буде падати експоненційно за старим світом, і не готуватиме учнів до життя у майбутньому [9].

**Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми.** Технічні тренди формують нове освітнє середовище, де взаємодіють традиційне і цифрове навчання, цифрові інформаційні технології замінюють книгу та друковане слово, відеоігри створюють можливість отримати знання про реальний світ через занурення у світ віртуальний. Технологічні тренди посприяли появі змішаного навчання, що поєднує уроки в класі з проходженням онлайн-курсів, надає можливість для учнів навчатися за власною траєкторією, оптимальним для кожного темпом. Така стратегія максимізує час учителя, забезпечує свободу учня, його персональний контроль над освітнім процесом. У той же час, використання технологій не може замінити живого спілкування, онлайн-платформи не здатні організувати роботу в групах, навчання один від одного, емоційний складник взаємодії. Гнучке навчання в інтерактивному освітньому середовищі вимагає іншого рівня готовності вчителя, готового до розроблення інтегрованих навчальних курсів з мультимедійними фрагментами та зовнішніми електронними ресурсами.

Освіта стала відкритою. Нині кожний бажаючий може віртуально відвідати уроки найкращих педагогів, ознайомитися із формами і методами його роботи. Освітній процес, завдяки новим технологіям, виходить за межі традиційних інституцій, відкриваючи нові можливості для взаємодії і співпраці. Визначальною тенденцією розвитку системи освіти є рух до стандартів відкритості, доступності, якості освіти. Здешевлення технологій роблять можливим використання у школах доповненої (AR) і віртуальної (VR) реальності [3].

Сучасні технології відкривають нові можливості для навчання. Але без змін особистості та організації їх замало для трансформації освіти. Для освітньої реформи потрібні підготовлені педагогічні кадри (спільнота, яка формує вимоги до навчання, адаптує їх, перевіряє на практиці, відшліфовує та обмінюється ними) та специфічне середовище, в якому освітяни «зможуть відкрито ділитися найкращими практиками» [3, с. 199].

Трансформація школи пов'язана із формуванням її нового образу – присутнього у суспільній свідомості образу, що відображає можливості школи, виступає індикатором нового мислення. Тобто не тільки те, що ми бачимо в школі, а й ще й те, що уявляємо, що хочемо бачити в ній. Позитивний образ школи стає брендом. Зараз можемо спостерігати як оновлення школи зводиться до капітального ремонту та оснащення новим обладнанням. Трансформація як довготривалий процес, пов'язана не тільки з реконструкцією приміщень, сучасними технологіями, а й, у першу чергу, зі змінами у свідомості людей, розумінням

нових функцій школи, можливостей шкільного простору, яке опановують не тільки здобувачі освіти, а й мешканці громади.

**Мета статті:** дослідження контенту шкільного простору, пов'язаного з традиційними функціями і новими завданнями, яких школа набуває у сучасній соціокультурній реальності; розгляд можливості використання шкільних територій як «третіх місць».

**Викладення основного матеріалу.** Зміна стилів життя і цінностей потребує зміни правил роботи школи. Американський соціолог Рей Ольденбург обґрунтував концепцію «третього місця» – такого, де можна цікаво та з користю провести час, поспілкуватися з друзями, однодумцями. Такі публічні місця відіграють важливу суспільну роль, виступаючи частиною культурного та просвітницького простору. Саме їх Рей Ольденбург назвав третім місцем (після першого місця – дому, другого – роботи). Головні його ознаки: воно демократичне, доступне, комфортне, має постійних відвідувачів. Відвідування «третіх місць» є вільним і добровільним, не залежить від соціальних, політичних, економічних факторів [6].

Рей Ольденбург не називає школи у числі «третіх місць», оскільки в школу не заходять, щоб просто поговорити, призначити зустріч, проте все частіше саме заклади освіти стають місцем спілкування, творчості, відпочинку місцевої громади особливо на селі. Школи, у яких після уроків багато дітей, працюють гуртки, майстерні, надаються можливості творчої реалізації для мешканців громади (проходять майстер-класи, виставки, лекції), перетворюються на центри культурного дозвілля. Часто такі школи позиціонують себе з рухом громадсько активних шкіл, що успішно діють в Україні [1].

У соціології «третє місце» отримали назву «проміжних просторів», оскільки їхні функції полягають у тому, щоб об'єднувати мешканців будинків, членів громади. У цих місцях спільноти формуються не за соціальним статусом і матеріальним становищем, а за інтересами. Важлива функція «третіх місць» – об'єднати людей, надати поштовх для нових форм спілкування, створення суспільно значущих проектів. Таким чином, ці місця виконують роль організаційного пункту, де неформальні лідери, багаті на ініціативи, у єдності з однодумцями здатні розв'язати проблеми громади. Ключова ідея «третіх місць» – забезпечення неформального, продуктивного спілкування.

В умовах відкритої освіти проміжні простори надають можливість отримати досвід міждисциплінарної співпраці, що формує інше ставлення до навчання, новий образ школи. У проміжних просторах освітній процес розглядається крізь призму відповідальності за результат, що зрештою визначає спосіб функціонування школи як спільноти. По-перше, і найважливіше, – вчителі й батьки однаково відповідальні за процес навчання і виховання учнів, вони однаково зацікавлені у проблемах, які належать до опанування певних дисциплін, отримання професії,

підтримки дисципліни тощо. Це можуть бути не тільки об'єднання вчителів, а ширші соціальні мережі, створені навколо звичних видів шкільної діяльності. По-друге, простір школи має бути відкритим і доступним для всіх. Літні люди, домогосподарки, родини з дітьми можуть стати частими відвідувачами шкіл. Можливо, варто запропонувати для таких відвідувачів простір для спілкування, гуртки. Для молодих батьків привабливим стане місце, де передбачені умови для маленьких дітей – майбутніх учнів цієї школи.

Далеко не всі школи є відкритими для громади. Але зростає частина закладів загальної середньої освіти, що поступово перетворюються на справжні центри спільнот, надаючи приміщення для проведення освітніх заходів, тренінгів, громадських обговорень. У них відбуваються покази фільмів та дискусії, зустрічі з цікавими людьми. Для трансформації українських шкіл, насамперед, необхідне усвідомлення змін та готовність усіх змінюватись, виходити із зони особистого комфорту. Процеси трансформації потребують не декларування змін, а системного їх упродовження, вивчення та своєчасного реагування на запити здобувачів освіти, вчителів, мешканців громади.

Проаналізуємо, чим школа може зацікавити громаду, а також стати доступною для різних груп населення.

Нині є велика потреба у спілкуванні в безпечних і комфортних місцях. Школа може й має стати «третім місцем» у громадському просторі, де навчання проходить поруч із цікавим дозвіллям, є рівний доступ до інформації, зручні та сучасні сервіси. Школа – це дружнє середовище для людей різних соціальних верств, простір без бар'єрів для людей із інвалідністю.

Культурний осередок, центр спільнот, безпечне місце, цікаве дозвілля, можливість розвитку, місце соціалізації, публічний простір – це ті поняття, що мають виникати в уяві кожного, хто чує слово «школа». Сучасний інтер'єр – це умова номер один. Умова номер два – гарний сервіс, який базується на зрозумілих послугах, таких як хороший Інтернет, доступ до комп'ютера, принтери, сканери, розетки, зарядні пристрої. Безліч інших простих, актуальних сервісів. Умова номер три – доступ до інформації (сучасна література, тренінги з актуальних проблем, лекції). Сучасна школа може виконувати функції неформального інтелектуального спілкування, місцевого форуму, неофіційного інформаційного центра, і просто місця для розваг. Вона має можливості для перевірки ідей і думок в умовах, вільних від формальності й ієрархії аудиторії. Школи як «третє місце» несуть розвиток – майстер-класи, семінари, зустрічі, підібрані у відповідності до потреб громади. Тут можна читати книги, грати з друзями, серфити Інтернет. Філософія таких місць – дати цікаві і корисні речі, що поєднуються з комфортом.

Варто відзначити, що нерегулярний характер проведення таких ініціатив багато в чому не відповідає концепції «третього місця» в інтерпретації Рея Ольденбурга, проте

прийнятний в існуючих реаліях і ефективний для відродження локальних громад.

Якщо замість похмурих шкільних інтер'єрів створити зручні простори, це буде сприяти спілкуванню, спільній творчості. Крім того, батьки учнів і мешканці громади, побачать свою зацікавленість в облаштуванні сучасних просторів: коворкінгів, мейкерспейсів, хабів. У закладів освіти є реальна можливість створити ефективні «вільні простори», що будуть працювати на підвищення культурного рівня мешканців спільноти.

Створення у школі багатофункціональних просторів може стати місцем зустрічі різних соціальних груп, сприяти появі креативних майданчиків і мейкерпросторів, придатних для проведення заходів із різними аудиторіями від звичних для школи подій до сучасних івентів. Із місця для навчання учнів, школа може перетворитися на «третє місце», де молодь навчає старших. У цьому полягає важлива функція соціалізації молодих людей. Школа може відігравати роль «третього місця» не на постійній основі, а час від часу виступаючи майданчиком для реалізації соціальних ініціатив.

Цікавими є шкільні ініціативи free-market, що включають у собі обмін безкоштовними послугами (кулінарні майстер-класи, уроки в'язання гачком тощо), а також різноманітні освітні події (лекції, дискусії, презентації). Сутність ініціативи free-market полягає у спробі сформуванню духу, колективну відповідальність громади через об'єднання зусиль для досягнення колективно значущих цілей, встановлення соціальних зв'язків. Об'єднання мешканців громади, організація спільного дозвілля, встановлення зв'язків між мешканцями дозволяє школі реалізувати функції «третього місця».

Добре, якби для різних сценаріїв у школах з'явилися б відповідні простори. Наприклад, можливість зарезервувати кімнату для самостійної чи колективної роботи або організувати меблі так, щоб була можливість і для роботи поодиночці (для тих, хто потребує індивідуального простору), і для роботи в групі. Окремо варто мати простір для дозвілля, відпочинку, спілкування, кави. Якщо ввечері родина збирається до школи, щоб із користю провести час, дитина починає дивитися на школу як простір можливостей, місце для самореалізації.

**Висновки.** Запрограмовані на навчання, дисципліну і порядок простори сучасних шкіл переживають свою трансформацію: розширюють сферу послуг, залучають до освітнього процесу мешканців громад, створюють відкриті освіту.

Партнерство школи з громадою, іншими освітніми та культурними центрами, громадськими організаціями розширює її можливості, перетворюючи на місце комфорту і затишку, простір натхнення і прориву. Без комплексного осмислення процесів, що відбуваються в українській школі, неможливо створити якісний дизайн, інноваційне середовище та ефективно працюючу систему освіти.



 **Список використаних джерел**

1. Водолазська Т., Гавриш Р. Як створити громадсько активну школу. Київ : Шкільний світ, 2011. 128 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2007. 1736 с.
3. Відкрита освіта : колективний розвиток освіти через відкриті технології, відкритий контент і відкрите знання / за ред. Тору Іійосі, М. С. Віджая Кумара ; пер. з англ. А. Іщенко, О. Насика. Київ : Наука, 2009. 256 с.
4. Глушко О. З. Базові терміни з проблеми трансформацій в освіті: погляди вітчизняних вчених. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогіка* / Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ : Київ. ун-т, 2016. Вип. 2 (4). С. 10–13.
5. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/pova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення 24.06.2019).
6. Ольденбург Рэй. Третье место. Кафе, кофейни, книжные магазины, бары, салоны красоты и другие места «тусовок» как фундамент сообщества. Москва : Новое литературное обозрение, 2018. 456 с.
7. Робинсон Кен, Ароника Лу. Школа будущего. Как вырастить талантливого ребёнка. Москва, 2016. 368 с.
8. Цюпак І. М. Феномен «трансформація освіти» в наукових дослідженнях. *Наукова скарбниця освіти Донеччини*. 2017. № 1. С. 9–13.
9. Forecast 4.0 – The Future of Learning: Education in the Era of Partners in Code. URL : <https://knowledgeworks.org/resources/forecast-4/> (дата звернення 24.06.2019).
10. NMC Horizon Report. 2016 Higher Education Edition. URL : <http://cdn.nmc.org/media/2016-nmc-horizon-report-he-EN.pdf> (дата звернення 24.06.2019).
11. Sheninger Eric, Murray C., Thomas C. Learning Transformed 8 Keys to Designing Tomorrow's Schools, Today. ASCD. 2017. 260 p.

 **References**

1. Vodolazska, T., & Havrysh, R. (2011). *Yak stvority hromadsko aktyvnu shkolu*. Kyiv: Shkilnyi svit [in Ukrainian].
2. Busel, V. T. (Ed.). (2007). *Velykyi tлумачnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy*. Kyiv; Irpin: VTF «Perun» [in Ukrainian].
3. Iiiosi, Toru, & Vidzhaia Kumara, M. S. (Eds.). (2009). *Vidkryta osvita : kolektyvnyi rozvytok osvity cherez vidkryti tekhnologii, vidkrytyi kontent i vidkryte znannia*. Kyiv: Nauka [in Ukrainian].
4. Hlushko, O. Z. (2016). Bazovi terminy z problemy transformatsii v osviti: pohlyady vitchyznyanykh vchenykh *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka : Pedahohika* (Is. 2 (4), pp. 10–13). Kyiv [in Ukrainian].
5. *Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannya serednoi shkoly*. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/pova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian].
6. Oldenburg, Rei. (2018). *Trete mesto. Kafе, kofeini, knizhnye magazyny, bary, salony krasoty i drugie mesta «tusovok» kak fundament soobshchestva*. Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie [in Russian].
7. Robinson, Ken, & Aronika, Lu. (2016). *Shkola budushchego. Kak vyrastit talantlivogo rebenka*. Moskva [in Russian].
8. Tsiupak, I. M. (2017). Fenomen «transformatsiia osvity» v naukovykh doslidzhenniakh. *Naukova skarbnytsia osvity Donechchyny*, 1, 9–13 [in Ukrainian].
9. *Forecast 4.0 – The Future of Learning: Education in the Era of Partners in Code*. Retrieved from <https://knowledgeworks.org/resources/forecast-4/>.
10. *NMC Horizon Report. 2016 Higher Education Edition*. Retrieved from <http://cdn.nmc.org/media/2016-nmc-horizon-report-he-EN.pdf>.
11. Sheninger, Eric, Murray, C., & Thomas, C. (2017). *Learning Transformed 8 Keys to Designing Tomorrow's Schools, Today*. ASCD.

Дата надходження до редакції  
авторського оригіналу: 19.06.2019

**Водолазская Татьяна. Место традиций или пространство инноваций: трансформации украинской школы.**

**А** *Исследуется контент школьного пространства, связанный с традиционными функциями и новыми задачами, которые школа приобретает в современной социокультурной реальности; анализируются процессы трансформации, которые происходят в образовательной среде и вызваны современными тенденциями, в частности, как технологические тренды формируют инновационную среду и креативную атмосферу для развития новых образовательных экосистем; изучаются школьные инициативы, как пример формирования локального сообщества на основе концепции «третьего места».*

**Ключевые слова:** Новая украинская школа; трансформация; «третье место»; промежуточные пространства; многофункциональное образовательное пространство; образовательные тренды

**Vodolazska Tetiana. Location for Traditions or Space for Innovations: Transformation of Ukrainian School.**

**S** *The author of this paper explores content of the school space, suitable for traditional functions and new challenges, school should respond on in the modern social and cultural life; analyzes the processes of transformation of the educational environment caused by modern tendencies, for example, technological trends construct the innovative environment and creative atmosphere for the flourishing new educational ecosystems; studies school initiatives as an example of the formation of a local community based on the concept of the third place.*

**Key words:** New Ukrainian school; transformation; «third place»; transitive space; multifunctional educational space; educational trends

**Водолазська Тетяна Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри менеджменту освіти Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського

**E-mail:** [tvodolazskaia@gmail.com](mailto:tvodolazskaia@gmail.com)



УДК 37.091.113.4

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-4\(187\)-15-18](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-4(187)-15-18)



Журавська Ніна

Ящук Сергій

Олещенко Олена

ORCID ID <http://orcid.org/0000-0001-8393-0841>

ORCID ID <http://orcid.org/0000-0002-8309-5898>

ORCID ID <http://orcid.org/0000-0001-8673-546X>

## СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ КЛІМАТ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕКТИВУ: ОСОБЛИВОСТІ СТИЛІВ КЕРІВНИЦТВА

**А** Висвітлюються стилі управління. Наголошено, що у чистому вигляді на практиці стилі у роботі керівників зустрічаються вкрай рідко. Акцентована увага на найпоширеніших та універсальних стилях керівництва: авторитарний, демократичний і попустительський (ліберальний). Зосереджена увага на одному із найважливіших напрямів підвищення ефективності ролі і значення людського фактора в умовах сучасного виробництва – сфері оптимізації управління морально-психологічним кліматом колективу. Відзначено, що саме на морально-психологічний клімат впливають мотиви діяльності: потреби й інтереси, переконання і прагнення, ідеали та установки, емоції й потяги.

**Ключові слова:** стилі управління; моральний клімат; психологічний клімат; педагогічний колектив; керівник

**Актуальність проблеми.** Визначення стилю управління зводиться до певного набору прийомів і варіантів вирішення завдань управління, що характерні для менеджера, іншими словами, управлінський стиль – це система методів керування, що регулярно застосовуються. Головними чинниками, що впливають на стиль керівництва прийнято вважати: загальні умови праці; структуру колективу; особистість управлінця; поточна ситуація; цілі і завдання організації; особистісні якості співробітників; кількість членів робочої групи та її місце в організації.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Можна сказати, що стиль і методи управління створюють єдність. В Україні вивченням проблеми управління закладом освіти займаються вчені та дослідники В. Вербицький, Г. Дмитренко, Н. Журавська, О. Мармаза, М. Михайличенко, С. Ніколаєнко, В. Шинкарук, С. Ящук та ін.

Стиль керівництва розуміємо як явище абсолютно індивідуальне і неповторне, адже він може бути визначеним специфічними характеристиками конкретної особистості і відображати особливості роботи з людьми та технологію прийняття рішень саме конкретної особистості [1, с. 56–67].

Серед нових стилів керівництва можна виокремити процес переходу від «прихованого», або його ще називають «анонімним» до «видимого» стилю керівництва [4, с. 13–17].

**Метою статті** є висвітлення особливостей стилів керівництва, що впливають на соціально-психологічний клімат педагогічного колективу.

**Викладення основного матеріалу дослідження.** У процесі трудової діяльності формується суворо неповторний тип, «почерк» керівника, діяльність якого повторити у деталях важко і частіше за все практично неможливо. Варто зазначити, що найголовнішим елементом сучасного стилю управління є саме вміння змінювати стиль роботи у залежності від вимог у конкретний момент [3, с. 13–17].

Посилення міжнародної конкуренції, розширення ринків збуту продукції, зростання міжнародних контактів [6, с. 21–22] сприяли тому, що у 70-ті роки ХХ ст. у світі переглянули попередні стилі керівництва і, як наслідок, почався процес формування нових.

Зміст «прихованого» стилю керівництва полягає в тому, що вища ланка керівництва, яка приймає найвідповідальніші рішення і визначає життя всієї установи, невідома не тільки рядовим співробітникам, а й керівникам нижчого і навіть середнього прошарку.

«Видимий» стиль керівництва сформувався внаслідок самодискредитації «прихованого» стилю [2]. Йому притаманні особливе визнання значущості горизонтальних зв'язків і каналів комунікації, вільне спілкування між представниками різних структурних одиниць, вплив на підлеглих, піклування про їхній статус та умови праці, поінформованість про стан справ в організації тощо.

Невтручання – ще один новий стиль керівництва, якому характерний низький рівень турботи про виробництво і людей. Керівник, який послуговується таким стилем, докладає мінімальних зусиль для того, щоб зберегти



своє місце в організації [2]. Цей стиль характеризують як «управлінське зубожіння». При цьому докладання мінімальних зусиль для виконання роботи відповідає цілям збереження належності до організації.

Стиль керівництва «сільським клубом». Цей стиль характеризується високим рівнем турботи про людей і низьким про виробництво, прагненням до встановлення дружніх стосунків, зручного режиму роботи тощо. Досягнення конкретних результатів керівника цікавить значно менше [1, с. 22–27].

Стиль «керівництво завданнями», в основі якого лежить максимальна турбота керівника про виробництво, яка поєднана з мінімальною турботою про людей. Керівник дбає здебільшого про підвищення виробничих показників шляхом реалізації наданих повноважень і встановлення контролю за діяльністю підлеглих, диктуючи їм свою волю. За таких умов ефективність діяльності організації від підлеглих майже не залежить [5, с. 13–17].

Стиль «золотої середини». Керівник, прагне поєднати орієнтацію як на завдання, так і на підлеглих та їхні інтереси.

Командний стиль характеризують прагнення управлінця поєднати в своїй діяльності інтерес до успіху виробництва й увагу до потреб людей. Такий стиль, на думку авторів моделі, є найефективнішим. При цьому досягнення цілей організації забезпечується зусиллями відданих спільній справі працівників, створюється система участі всіх членів організації у виробленні мети діяльності організації, що забезпечує атмосферу поваги, довіри та відповідальності.

В останні роки дослідники схиляються до думки про те, що універсального стилю керівництва не існує, будь-який із них може бути ефективним залежно від ситуації. Визнання первинності ситуації у виборі стилю керівництва стало передумовою формування теорії ситуативного управління. Жоден із ситуативних стилів не є універсальним, тому керівники повинні виявляти гнучкість, пристосовуючись до ситуацій.

У чистому вигляді на практиці ці стилі у роботі керівників зустрічаються вкрай рідко. Найпоширенішими та універсальними на практиці вважають виділені німецьким психологом К. Левіним три «класичних» стилю керівництва: авторитарний, демократичний і попустительський (ліберальний) [1, с. 41–45]. Найважливішою загальною підставою виділення цих стилів був характер прийняття управлінських рішень, а також ставлення керівника до підлеглих.

Майже третя частина свідомого людського життя проходить на робочому місці. І те, в яких умовах відбувається трудова діяльність, яка загальна психологічна атмосфера колективу, які ділові та особисті стосунки, значною мірою відображається на результатах роботи, кількості і якості виробленої продукції і навіть на житті людини загалом. Останніми роками суспільство

і виробництво змінюються, а у людській свідомості змінюються радикальні психологічні процеси [3, с. 18].

Вся попередня історія розвитку економічних і соціальних сфер нашого суспільства, історія становлення людини підготували підґрунтя і створили умови для використання психологічної науки як потужного засобу активізації людського чинника в усіх сферах виробничої й духовної діяльності.

Одне з найважливіших напрямів підвищення ефективності ролі і значення людського фактора в умовах сучасного виробництва належить сфері оптимізації управління морально-психологічним кліматом колективу.

Морально-психологічний клімат [2] – один із найважливіших компонентів у структурі соціально-психологічних умов і значущих факторів усієї життєдіяльності трудового колективу.

Важливе значення зумовлене, насамперед, тим, що він відображає переважаючий внутрішній стан трудового колективу, його психологічну атмосферу.

А оскільки трудова діяльність займає в нашому житті найважливіше місце і відбувається через участь кожного в спільній роботі трудового колективу, то й характеристики, що утвердилися у цьому колективі морально-психологічного клімату є важливим соціально-психологічним компонентом способу життя кожної людини.

Процес формування особистості завжди тривалий, дуже складний, вимагає колективних зусиль. Його ефективність залежить від багатьох умов, таких, як рівень розвитку колективу, особистість керівника (його професіоналізм, досвідченість, соціальні установки, моральні якості) тощо.

Серед цих умов на одне з чільних місць треба поставити морально-психологічний клімат, який не тільки формує безпосереднє ставлення оточуючих до кожної людини, не тільки дає оцінку її діяльності, але й є своєрідним механізмом зворотного зв'язку, який через морально-психологічну атмосферу має великий вплив на кожного члена колективу.

Морально-психологічний клімат впливає на процес реалізації різноманітних стосунків у колективі, які зумовлюють ті чи інші зміни у психологічному стані кожного працівника.

Але, як зазначає у своїх роботах професор Б. Паригін [1, с. 32–33], морально-психологічний клімат колективу – це не проста сукупність психічних станів складників його індивідів, це потужний фактор множення, значного зусилля психічного настрою його членів.

Через морально-психологічний клімат опосередковується будь-яка діяльність колективу. При цьому переважаючий психічний настрій тієї чи іншої групи людей визначає не тільки міру залученості кожного працівника до діяльності, але й у кінцевому результаті, ефективність.

Виходячи з цього, морально-психологічний клімат може бути чинником не тільки підвищення продуктивності праці, мобілізації внутрішніх резервів трудового колективу, а й посилення трудового порядку та дисципліни. Залежно від характеру морально-психологічного клімату його вплив на особистість буде різним: стимулювати до праці, підняти настрій, вселяти бадьорість і впевненість або, навпаки, діяти гнітюче, занижувати активність і енергію, призводити до виробничих і моральних втрат.

Ефект впливу може бути позитивним чи негативним, сприятливим чи несприятливим, здоровим чи нездоровим.

Про стан клімату можна дізнатися, перш за все, з тих емоційних оцінок, які дають різним явищам, що відбуваються в колективі, його учасники. А на емоційному рівні завжди вирішується «подобається – не подобається», «приємно – неприємно», «приносить задоволення – не приносить задоволення».

На цьому рівні саме такі полярні визначення важливі для людини. По суті, морально-психологічний клімат – інтегральний показник рівня розвитку трудового колективу [3, с. 45–48].

Досягнення певного рівня єдності саме в цій області – це одночасно і мета на шляху становлення колективу, і показник стану його морально-психологічного клімату.

Чітке розуміння і прийняття членами колективу його основних цілей і завдань, достатня гнучкість у виборі засобів і способів їхнього досягнення характеризують високий рівень розвитку колективу. Ці ж показники є основою формування позитивного морально-психологічного клімату.

Психологічний клімат справляє значний вплив на ефективність діяльності групи. Спільна діяльність колективу зумовлює і спільність її психологічних характеристик. Сприятливий психологічний клімат позитивно впливає на формування почуття задоволеності членів колективу.

Оскільки колективні зусилля призводять до якіснішого вирішення проблем і зростання узгодженості в реалізації рішень, то створення сприятливого психологічного клімату стає нагальною потребою і необхідністю у ринкових умовах сьогодення [5, с. 13–17].

Досягнення сумісності персоналу дуже складне завдання. Труднощі пов'язані, в першу чергу, з тим, що не існує методики неупередженої оцінки людських якостей, які мають вирішальне значення для вибудування нормальних стосунків. Тому практично неможливо передбачити, чи буде колектив згуртованим чи ні.

Можна сказати, що сприятливий психологічний клімат характеризується тим, що у взаємовідносинах працівників переважає почуття симпатії та відповідальності [2]. Відповідно до цього, при несприятливому психологічному кліматі виникають напружені стосунки між членами колективу, конфліктні ситуації,

зростає постійна заміна кадрів, зниження мотивації до праці, зменшення продуктивності праці тощо. Отже, психологічний клімат колективу є одним з найважливіших факторів та основ зростання ефективності праці.

Задоволеність персоналу стосунками у колективі є однією з найсуттєвіших характеристик сприятливого психологічного клімату. Міжособистісні відносини у колективі формуються на основі партнерства або конкуренції. Варто зауважити, що раніше найпоширенішими були індивідуальні систем стимулювання праці [3, с. 71–77]. Це, інколи, вносить елемент суперництва в роботу колективу, що, може призвести до погіршення взаємовідносин.

Останнім часом більшість вітчизняних та іноземних дослідників сходяться на думці, що найпродуктивнішими є ті колективи, які побудовані на принципі взаєвиручки. І це свідчить про те, що для формування ефективної діяльності колективу вкрай необхідний сприятливий психологічний клімат. Адже формування необхідного рівня психологічної, професійної, інтелектуальної сумісності дозволить персоналу ефективно співпрацювати [2], як єдина команда, та вирішувати завдання, що ставляться перед колективом. Щодо життєвої перспективи кожного члена колективу, то керівнику потрібно замислитися над сприянням реалізації потенційних можливостей працівників.

А також звертати увагу на конфлікти і виносити психологічний урок із кожної конфліктної ситуації. Звісно, чим менше конфліктів, тим більше це сприяє згуртованості колективу. І необхідно, по можливості, їх уникати.

Якщо ж конфліктна ситуація вже відбулася, то доцільно проаналізувати причини, що послугували виникненню конфлікту, і прийняти заходи для попередження їх у майбутньому. Ефективним методом для цього може бути обговорення з персоналом проблеми, досягнення взаєморозуміння та колективне визначення стратегій поведінки. Основний зв'язок між рівнем розвитку групи, колективу й станом морально-психологічного клімату полягає у тому, що чим вищий рівень розвитку, тим сприятливіший у ньому морально-психологічний клімат.

Саме на морально-психологічний клімат впливають мотиви діяльності, під якими треба розуміти психологічні причини, що визначають цілеспрямовані дії людини. Такими мотивами можуть бути потреби й інтереси, переконання і прагнення, ідеали та установки, емоції і потяги. Природно, що кожна людина має свій, індивідуальним набір мотивів, який визначає в цілому спрямованість її особистості, в тому числі і в галузі трудової діяльності [5, с. 13–17]. Формування єдності мотивації членів одного колективу повинно бути найголовнішим завданням керівництва.

**Висновки.** Щоб сформувати сприятливий соціально-психологічний клімат у колективі, варто згрупувати основні фактори, що на нього впливають:

1. Імідж керівника, його стиль керування, манера поведінки. Керівник має об'єктивно оцінювати досягнення кожного працівника, підтримувати стабільний склад колективу, розвивати в собі якості сильного, авторитетного керівника.

2. Евристичне навчання. Менеджерам персоналу варто проводити комунікативні та навчальні тренінги, які б сприяли розкриттю кращих моральних якостей людини та підвищенню згуртованості колективу.

3. Згуртування колективу. Корпоративні вечори та заходи допомагають налагодити в колективі дружню та позитивну атмосферу.

**Перспективи подальших розвідок** базуються на розумінні того, що позитивний морально-психологічний клімат не є продуктом спонтанного розвитку групи, не може бути досягнутий сам собою.

### Список використаних джерел

1. Журавська Н. С. Теорія і методика професійного навчання : навч.-метод. посіб. Київ : ВЦ НАУ, 2006. 66 с.
2. Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 роки (проект МОН України). URL: <http://osvita.ua/news/43501/> (дата звернення: 21.12.2018).
3. Ковальчук В. І. Створення сприятливого навчального середовища. Тренінги : навч.-посіб. Київ : Шкільний світ, 2011. 127 с.

**Журавская Нина, Ящук Сергей, Олещенко Елена. Социально-психологический климат педагогического коллектива: особенности стилей управления.**

Ⓐ Освещается стили управления. Отмечено, что в чистом виде на практике стили в работе управленцев встречаются очень редко. Акцентировано внимание на универсальных стилях управления: авторитарный, демократический и попустительский (либеральный). Сосредоточено внимание на одном из важных направлений повышения эффективности роли и значения человеческого фактора в условиях современного производства – сфере оптимизации управления морально-психологическим климатом коллектива. Отмечено, что именно на морально-психологический климат влияют мотивы деятельности: потребности и интересы, идеалы та установки, эмоции.

**Ключевые слова:** стили управления; моральный климат; психологический климат; педагогический коллектив; руководитель

**Zhuravska Nina, Yashchuk Serhij, Oleschenko Olena. Social and Psychological Climate of the Teachers Team: Peculiarities of Management Styles.**

Ⓐ The paper covers the topic of the management and facts, that in some cases, manager's style in their work is an extremely rare thing. Attention is focused on the most common and universal leadership styles: authoritarian, democratic and liberal ones. The attention is focused on the one of the most important types of growth in the field of economic activity and the identification of the human factor in the development of civic activities – the sphere of moral and psychological management's optimization in the collective. It is noted that the moral and psychological climate is influenced by such activity motives as: needs, interests, beliefs, aspirations, ideals, attitudes, emotions.

**Key words:** management style; moral climate; psychological climate; teaching staff; manager

**Журавська Ніна Станіславівна**, доктор педагогічних наук, професор кафедри методики навчання та управління навчальними закладами Національного університету біоресурсів і природокористування України

**E-mail:** [juravska@ukr.net](mailto:juravska@ukr.net)

**Ящук Сергій Петрович**, кандидат педагогічних наук, стажер соціальної школи м. Бордо (Франція), Національний університет біоресурсів і природокористування України

**E-mail:** [sergiolife92@outlook.fr](mailto:sergiolife92@outlook.fr)

**Олещенко Елена Володимирівна**, магістр Національного університету біоресурсів і природокористування України, спеціальність «Управління навчальним закладом»

**E-mail:** [lenka19031996@bigmir.net](mailto:lenka19031996@bigmir.net)

4. Ніколаєнко С. М. Нова місія університетів та якість вищої освіти – вимога часу. *Цілі стало розв'язати третього тисячоліття: виклики для університетів наук про життя* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., (Київ, 23–25 трав. 2018 р.). Київ, 2018. С. 13–17.
5. Шинкарук В. Д. Гуманітарне співробітництво між Україною та Грецією. *Діалог культур: Україна – Греція: культурна політика XXI ст. в європейській ретроспективі. Діалог культур: Україна – Греція* : матеріали VII Міжнар. наук.-практ. конф., (Київ, 21–23 вер. 2016 р.). Київ, 2016. С. 13–17.
6. Ящук С. П. Конституционное и международное право: совершенствование основного закона. *Сучасні напрями теоретичних і прикладних досліджень* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., (Одеса, 20–31 берез. 2012 р.). Одеса, 2012. Т. 18. С. 21–22.

### References

1. Zhuravska, N. S. (2006). *Teoriia i metodyka profesiinoho navchannia*. Kyiv: VTs NAU [in Ukrainian].
2. *Kontseptsiia rozvytku osvity Ukrainy na period 2015–2025 roky (proekt MON Ukrainy)*. Retrieved from <http://osvita.ua/news/43501/> (data zvernennia: 21.12.2018) [in Ukrainian].
3. Kovalchuk, V. I. (2011). *Stvorennia spryiatlyvoho navchalnoho seredovyscha. Treninhy*. Kyiv: Shkilnyi svit [in Ukrainian].
4. Nikolaienko, S. M. (2018). Nova misiia universytetiv ta yakist vyshchoi osvity – vymoha chasu. In *Tsili staloho rozvytku tretoho tysiacholittia: vyklyky dlia universytetiv nauk pro zhyttia* (pp. 13–17). Kyiv [in Ukrainian].
5. Shynkaruk, V. D. (2016). Humanitarne spivrobitnytstvo mizh Ukrainoiu ta Hreysiieiu. *Dialoh kultur: Ukraina – Hreysiia: kulturna polityka XX st. v yevropeiskii retrospektivi. Dialoh kultur: Ukraina – Hreysiia* (pp. 13–17). Kyiv [in Ukrainian].
6. Yashchuk, S. P. (2012). Konstytutsyonnoe y mezhdunarodnoe pravo: sovershenstvovanye osnovnoho zakona. *Suchasni napriamy teoretychnykh i prykladnykh doslidzhen* (Vol. 18, pp. 21–22). Odesa [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 15.02.2019





УДК 378

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-4\(187\)-19-23](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-4(187)-19-23)Підгорний Костянтин ORCID iD <http://orcid.org/orcid.org/0000-0001-9675-4189>

## ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

**А** Розкрито зміст понять «лідерство», «харизматичний лідер»; доведено, що ефективність педагогічного впливу на становлення особистості відбуватиметься за умови постійної роботи педагога над формуванням особистих лідерських якостей. На прикладі роботи експертів Центру Лідерства Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут» показано методику формування комунікативної компетентності педагогів-лідерів у системі післядипломної педагогічної освіти. Доведено доцільність використання тренінгових технологій у формуванні лідерських якостей освітян.

**Ключові слова:** лідерство; лідерські якості; педагог; система післядипломної освіти; тренінгові технології; Центр лідерства

**Актуальність проблеми.** Сучасна Україна виконує свою історичну місію: реалізацію соціальної ідентичності в соціальній, політичній, економічній і духовно-культурній сферах. Виконати це завдання спроможні особистості, які мають лідерський потенціал і спроможні навчити лідерським якостям інших. Такими особистостями в освіті є педагоги-лідери, які вбачають свою роль у формуванні харизматичного лідера на основі гуманітарних технологій.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Проблема лідерства як складного явища вивчається філософами, психологами, менеджерами. Поняття «лідер» та якості лідера розкрито у працях Г. Альтмана, Ж. Блондель, У. Беннісса, Дж. Бойетт. Значення лідерства для управління довели О. Виханський, Е. Демінг, П. Друкер, А. Зуб, Т. Конті, Р. Кричевський, О. Кудряшова, І. Ладанов, М. Логунова, З. Черваньова та інші дослідники.

Поняття і значення організаційного лідерства розглянуто у наукових дослідженнях Л. Грень, В. Михайличенко, О. Романовського (розкрито зміст лідерського потенціалу та його структури, розглянуто наявний досвід його актуалізації у процесі навчання у закладі вищої освіти) [6]; Б. Фурманця, Л. Грень (розглянуто поняття модернізації лідерства як актуальної, інтегративно нової соціально-психологічної концепції у сфері психолого-педагогічної теорії і практики у закладі вищої освіти) [9], З. Черваньової (розглядається проблема харизматичного лідерства, його особливості, складники та прояви, як специфічної властивості, характеристики явища причетності до харизми) [10] та інших науковців.

На увагу заслуговують науково-комунікативні заходи, які висвітлюють питання лідерства: I Міжнародна науково-практична конференція «Лідери XXI століття. Формування особистості харизматичного лідера на основі гуманітарних технологій» (м. Львів, 22-23.09.2017, Львівська політехніка); IV Міжнародна науково-практична конференція «Філософсько-психологічні аспекти лідерства в бізнесі, освіті та державі» (м. Львів, 15.03.2019, Львівський національний університет імені Івана Франка), нещодавно проведена Міжнародна науково-практична конференція «Лідери XXI століття. Формування особистості харизматичного лідера на основі гуманітарних технологій» (м. Харків, 22-23.05.2019, Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут») тощо.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Не зважаючи на достатньо високий рівень напрацювань з даної проблематики, на нашу думку, поза увагою вчених залишається питання формування лідерських якостей сучасного педагога в системі післядипломної освіти.

**Мета статті** – дослідити формування лідерських якостей педагогів вищої школи в системі післядипломної освіти у Центрі лідерства НТУ «ХПІ». Мета визначає завдання: на прикладі запропонованої базової програми розкрити методику формування якостей харизматичного лідера-педагога засобами тренінгових технологій.

**Викладення основного матеріалу.** Метою Національної стратегії є підвищення доступності якісної, конкурентоспроможної освіти відповідно до вимог інноваційного сталого розвитку суспільства, еконо-

міки; забезпечення особистісного розвитку людини згідно з її індивідуальними здібностями, потребами на основі навчання протягом життя [5]. Освіта як «особлива сфера духовного виробництва, виступає одним із найважливіших соціальних інститутів» [3, с. 3]. «Освіта і виховання громадян демократичної країни особливо важливі для сучасної України, яка стоїть на шляху здійснення своєї історичної місії з реалізації соціальної ідентичності в соціальній, політичній, економічній і духовно-культурній сферах, на шляху входження до світового співтовариства. Тенденції цивілізаційного розвитку висувають нові вимоги перед людиною, а отже, і перед освітою, що відіграє вирішальну роль у становленні кожної особистості» [1, с. 5]. Ефективний вплив педагога на становлення особистості можливий за умови наявності у нього лідерських якостей. Так, О. Романовський визначає лідерство як «природний соціально-психологічний процес в групі, побудований на впливі особистого авторитету людини на поведінку членів групи. Це здатність впливати на людей, у тому числі і за рамками офіційних посад та статусу» [7, с. 4]. Ми погоджуємося з думкою авторського колективу, що «система освіти визначає головною цінністю особистість викладача і студента, їх цілі і прагнення, розвиток пізнавального інтересу» [3, с. 4] і далі: «Становлення і розвиток особистості педагога, його прагнення до постійного професійного зростання, загальна культура і життєва позиція залежать від рівня інтелектуального і морального розвитку, здібності до самореалізації і самовдосконалення, від його уміння управляти своєю професійною діяльністю» [3, с. 4]. «На перший план виходить визнання найважливішої ролі в розвитку студента викладача з яскраво вираженою індивідуальністю, з його правом на вибір і відповідальність, умінням проектувати зміни дидактичної системи і втілювати їх у життя» [8, с. 318].

Для того, щоб вирішувати важливі завдання соціуму і навчати цьому студентів, педагог сам повинен бути лідером, а для цього йому треба постійно працювати над формуванням особистих лідерських якостей. На глибоке переконання Л. Лебедик та В. Стрельникова, зробити це можливо, завдяки використанню простих методик, що «допоможуть майбутньому лідеру легше засвоювати необхідну інформацію, зберігати в пам'яті та використовувати її у відповідній ситуації», і пропонують «дев'ять кроків швидкого, ефективного і простого навчання лідерству:

1. Втілюйте свою мрію у проект творення свого майбутнього.
  2. Знайдіть гарного наставника-ентузіаста.
  3. Ставте запитання.
  4. Читайте з більшою ефективністю.
  5. Учійтеся всьому на практиці.
  6. Замість «лінійних» записів використовуйте «образи».
  7. Повторюйте, тренуйте пам'ять.
  8. Опануйте своїми психологічними станами.
  9. Одержуйте задоволення, навчаючи інших» [4, с. 27].
- О. Євтихов вважає, що «компонентами лідерського потенціалу особистості є внутрішні чинники: потреби в самоактуалізації, впливі, досягненні, повазі і визнання; ціннісне ставлення до позитивного розвитку лідерського потенціалу та його реалізації, наявність лідерських якостей сприяють його успішному професійному становленню. Існує безліч каталогів таких якостей, не кажучи вже про їх переліки, які дуже різноманітні [2].

Аналіз робіт, у яких досліджуються лідерські якості, дозволяє виділити групи якостей, що характеризують відповідні типи лідерства:

- для інтелектуального лідерства – це більша швидкість інтелектуальних процесів, ерудиція, привабливість для оточення, справедливість в оцінці інших, товариськість;
- діловому лідерству притаманні вміння знайти ефективний підхід, уміння примусити і водночас готовність надати допомогу;
- практичне лідерство базується на перевагах у практичній сфері взаємодії – лідер-практик виступає як організатор групової діяльності і при цьому виявляє такі свої особистісні якості як сміливість, упевненість у своїх діях, здатність досягати поставленої мети шляхом розподілу обов'язків і контролю за ходом її досягнення.

Велику роль у педагогічній діяльності відіграє харизма викладача-лідера. На думку З. Черваньової, «харизматичний лідер – це людина сильна, енергійна, що володіє здатністю впливати на групову свідомість, на широкий загал людей, емоційно «заряджати» їх своєю внутрішньою силою, надихати, бути креативним, мобілізувати послідовників на екстраординарні зусилля і дії» [10, с. 85]. Представимо якості та риси характеру ефективних лідерів (табл. 1):

Таблиця 1.

**Якості та риси характеру ефективних лідерів**

Інтелектуальні здібності	Риси характеру особистості	Набуті вміння
1	2	3
- розум і логіка - поміркованість - проникливість - оригінальність	- ініціативність - гнучкість - пильність - творчість	- вміння отримати підтримку - вміння кооперуватися - вміння завоювати популярність і престиж

Таблиця 1. (продовження)

1	2	3
<ul style="list-style-type: none"> <li>- освіченість</li> <li>- знання справи</li> <li>- мовна розвиненість</li> <li>- допитливість</li> <li>- інтуїтивність</li> <li>- концептуальність</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- цілісність особистості</li> <li>- сміливість</li> <li>- самовпевненість</li> <li>- врівноваженість</li> <li>- незалежність</li> <li>- амбіційність</li> <li>- потреба у досягненнях</li> <li>- наполегливість, упертість</li> <li>- енергійність</li> <li>- працездатність</li> <li>- агресивність</li> <li>- обов'язковість</li> <li>- чесність</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- вміння приймати на себе ризик і відповідальність</li> <li>- вміння організувати</li> <li>- вміння переконувати</li> <li>- вміння змінювати себе</li> <li>- вміння бути надійним</li> <li>- вміння жартувати і розуміти гумор</li> <li>- вміння розбиратися в людях</li> <li>- такт і дипломатичність</li> </ul>

«Високий рівень соціально-психологічної готовності до лідерської діяльності характеризується комплексом таких критеріїв: активний й адекватний прояв лідерського сприйняття і мислення; стабільна емоційно-вольова стійкість; наявність соціально-організаційних знань і вмінь; практичний прояв лідерських якостей; демонстрація прикладу розумової ініціативи й винахідливості; відповідальне ставлення до виконання лідерських функцій; упевненість у досягненні намічених цілей і завдань» [9, с. 152]. Протягом останніх п'яти років у Центрі лідерства НТУ «ХПІ» (завідувач кафедри проф. О. Романовський) експерти кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами ім. акад. І. А. Зязюна за допомогою тренінгових технологій формують лідерські якості у слухачів – педагогів шкіл, професійно-технічних навчальних закладів, вищих закладів освіти.

Відповідно до плану виконання проекту «ELITE» – «Освіта для лідерства, інтелектуального та творчого розвитку», експерти Центру Лідерства надають послуги з психодіагностики рівня розвитку індивідуального та групового лідерського потенціалу, інституційного аудиту, особистісного консультування та коучингу, тренінги розвитку індивідуального та організаційного лідерського потенціалу. Саме в Центрі Лідерства проходили тренінги іміджевого для НТУ «ХПІ» заходу, VIII Школи – семінару «Сучасні педагогічні технології в освіті»: «Порівняльний аналіз підготовки лідерів в університетах України і Європейських країнах», «Storytelling у педагогічній практиці», «Конфліктна взаємодія в навчально-виховному процесі вишу», «Методика формування комунікативної компетентності майбутнього педагога-лідера», «Моральні основи взаємодії викладача і студента», «Тренінг позитивного мислення».

На базі Центру лідерства НТУ «ХПІ» у період проходження стажування нами було проведено тренінг на тему «Методика формування комунікативної компетентності педагога-лідера». Тренінг має три рівні.

Перший рівень – «Що таке комунікативна компетентність і навіщо вона потрібна педагогу-лідеру?»

Другий рівень – «Роль невербального спілкування в побудові конструктивного діалогу і взаємно вигідного партнерства».

Третій рівень – «Емоційний інтелект лідера і вироблення навичок професійного спілкування».

При проведенні тренінгів нами були використані методики для визначення комунікативної компетентності.

1. Методика для визначення рівня комунікативного контролю в спілкуванні (Тест «Рівень комунікативного контролю у спілкуванні»: опитуваним треба оцінити кожне із речень, в якому описуються реакції на деякі ситуації: правильне (П) чи неправильне (Н), і за підсумком відповідей визначається рівень комунікативного контролю – низький, середній; високий).

2. Діагностики рівня емпатійних здібностей (методика В. Бойка) (Обробка результатів: підраховується число правильних відповідей (відповідних «ключу») за кожною шкалою (раціональний, емоційний, інтуїтивний канали емпатії; установки, сприяючі емпатії, проникаюча здібність в емпатії, ідентифікація в емпатії; потім визначається сумарна оцінка. Аналізуються показники окремих шкал і загальна сумарна оцінка рівня емпатії. Він може бути дуже високим, середнім; заниженим; дуже низьким).

3. Діагностика комунікативної установки (методика В. Бойка): опитуваним треба прочитати кожне із запропонованих нижче суджень і відповісти «так» чи «ні», виражаючи згоду чи незгоду з ними. Опрацювання даних і інтерпретування результатів відбувається з викори-станням таблиці «Визначення стану негативної комунікативної установки»; за допомогою цієї діагностики ми можемо виявити рівні ситуативної, типологічної, професійної, загальної комунікативної толерантності; визначити певні поведінкові ознаки, що свідчать про сформованість комунікативної толерантності.

4. Методика КОС (В. Синавського й Б. Федоришина). Опитуваним потрібно відповісти на всі запропоновані питання. Зіставити відповіді з дешифратором і підраху-



вати кількість збігів окремо по комунікативних й організаторських схильностях. Обчислити оцінні коефіцієнти комунікативних (Кк) і організаторських (Ко) схильностей за запропонованою формулою. Для якісної оцінки результатів необхідно зіставити отримані коефіцієнти зі шкальними оцінками.

Також було проведено тренувальні вправи для набуття знань та формування вмінь ділового спілкування:

1. Вправа «Постановка запитань», метою якої є формування навичок ставити запитання в процесі ділової комунікації.

2. Вправа «Нескінченний ланцюжок», її мета – формування альтернативної позиції стосовно дискусійної проблеми, прогнозування наслідків індивідуальних позицій та політичних рішень для суспільства і для окремих осіб.

3. Вправа «Аргументи «за» та «проти», метою якої є відпрацювання навичок контраргументації.

4. Вправа «Пояснення на картках» має на меті відпрацювання навичок підбору аргументів.

5. Вправа «Організація аргументу», метою якої є розуміння процесу об'єднання думок щодо створення логічного, зрозумілого та переконливого аргументу.

6. Вправа «Регулювання емоційного напруження», її мета – формування навичок вербального регулювання емоційного напруження в діловій комунікації.

7. Вправа «Теза та її причини», метою якої є знаходження пояснювальних причин тез за поданим зразком.

8. Вправа «Переговори» має на меті формування вмінь встановлювати контакт із співрозмовниками, створювати сприятливу атмосферу для переговорів, привертати увагу партнера, пробудити інтерес до бесіди, а також перехоплювати ініціативу, якщо це потрібно.

9. Вправа «Збір фраз для контакту», її мета – формування вмінь установлення першого контакту.

10. Вправа «Завершити спілкування», метою якої є відпрацювання прийомів завершення бесіди.

11. Вправа «Мій досвід», яка має за мету визначення власних бар'єрів у спілкуванні.

Проходження тренінгу дозволить учасникам стати успішнішими комунікаторами в роботі і житті – усунути проблемні зони і бар'єри, що перешкоджають конструктивному і емпатійному спілкуванню, набути впевненості в собі, вибудувати продуктивні відносини колегами по роботі і студентами.

Після закінчення тренінгу учасники незмінно відзначають легкість у встановленні нових контактів, поліпшення навичок співпраці.

Після проведення тренінгу, ми дійшли таких висновків, що формування лідерського потенціалу педагога неможливе без формування у нього комунікативних навичок. Таким чином, комунікативна компетентність у професіях типу «людина – людина» стає професійно значущою, а для професії педагога комунікативна ком-

петентність є основоположною, адже професія педагога передбачає постійне спілкування з людьми.

**Результати дослідження.** Розвиток незалежної держави, становлення громадянського суспільства вимагає переосмислення значущості і ролі особистості. Одним із викликів сьогодення є розвиток лідерських якостей педагога, «інженера особистості». Проте педагог, формуючи лідерські якості молоді, повинен сам бути харизматичним лідером. На прикладі запропонованої базової програми нами було розкрито методику формування якостей харизматичного лідера-педагога засобами тренінгових технологій, зокрема, на прикладі тренінгу з методики формування комунікативної компетентності майбутнього педагога-лідера.

**Висновки з даного дослідження.** Отже, за результатами нашого дослідження, можемо зробити такі висновки.

По-перше, державна освітня політика сприяє всебічному розвитку особистості, спрямована на навчання людини протягом усього життя.

По-друге, для того, щоб бути затребуваним на ринку освітніх послуг, педагог повинен постійно працювати над формуванням особистих лідерських якостей.

По-третє, формувати лідерські якості педагогів у системі післядипломної освіти допоможуть експерти, використовуючи тренінгові технології (прикладом є Центр лідерства НТУ «ХПІ»).

**Перспективи подальших розвідок.** Перспективними, на нашу думку, є питання розвитку лідерських якостей студентів вищого закладу освіти за умови їх участі в органах студентського самоврядування.

#### Список використаних джерел

1. Громадянські компетентності у професійній освіті державних службовців та посадових осіб місцевого самоврядування : зб. метод. матеріалів для системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації держ. службовців і посадових осіб місцевого самоврядування / за заг. ред. Н. Г. Протасової, Ю. О. Молчанової. Київ : НАДУ, 2016. 308 с.
2. Евтихов О. В. Лидерский потенциал руководителя: специфика, содержание и возможности развития : монография. Красноярск : СибЮИ МВД России, 2011. 288 с.
3. Зміст і сутність педагогічної діяльності : навч. посіб. / О. Г. Романовський, О. С. Пономарьов, С. М. Пазиніч та ін. Харків : НТУ «ХПІ», 2007. 228 с.
4. Лебедик Л. В., Стрельніков В. Ю. Дев'ять кроків ефективного навчання лідерству. Імідж сучасного педагога. 2007. № 7–8 (76–77). С. 25–30.
5. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України : від 25.06.2013 р., № 344/2013 URL : <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html>
6. Романовський А. Г., Михайличенко В. Е., Грень Л. Н. Педагогіка лідерства : монографія. Харків : ФЛП Бровин А.В., 2018. 500 с.
7. Романовський О. Г., Бондаренко В. В. Інноваційне формування повного спектру особистісних якостей лідера у всіх видах професійної діяльності на прикладі майбутніх психологів. Теорія і практика управління соціальними системами. 2017. № 2. С. 3–13.
8. Стрельніков В. Ю. Шляхи підготовки педагогів до проектування технології інтенсивного навчання. Вектори психології – 2019 : матеріали міжнар. молодіжної наук. конф., (м. Харків, 24 квіт. 2019 р.) / Харків. нац. ун-т імені В. Н. Каразіна. Харків, 2019. С. 318–321.
9. Фурманець Б. І., Грень Л. Н. Тезауруси модернізації лідерства в умовах вишу : монографія. Харків : Вид-во Іванченка І. С., 2018. 168 с.
10. Черванева З. А. Харизматическое лидерство как социально-психологический феномен. Теория и практика управления социальными системами. 2017. № 1. С. 76–86.

 **References**

1. Protasovoi, N. H., & Molchanovoi, Yu. O. (Eds.). (2016). Hromadianski kompetentnosti u profesiinii osviti derzhavnykh sluzhbovtstv ta posadovykh osib mistsevoho samovriaduvannia : zb. metod. materialiv dlia systemy pidhotovky, perepidhotovky ta pidvyshchennia kvalifikatsii derzh. sluzhbovtstv i posadovykh osib mistsevoho samovriaduvannia. Kyiv: NADU [in Ukrainian].
2. Evtikhov, O. V. (2011). Liderskii potencial rukovoditelia: spetsyfika, sodержanie i vozmozhnosti razvitiia. Krasnoiarsk: Siblul MVD Rossii [in Russian].
3. Romanovskiy, O. H., Ponomarov, O. S., & Pazynich, S. M. ta in. (2007). Zmist i sutnist pedahohichnoi diialnosti. Kharkiv: NTU «KhPI» [in Ukrainian].
4. Lebedyk, L. V., & Strelnikov, V. Yu. (2007). Dev'iat krokiv efektyvnoho navchannia liderstvu. Imidzh suchasnoho pedahoha, 7–8 (76–77), 25–30.
5. Pro Natsionalnu stratehiu rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku: Ukaz Prezydenta Ukrainy: vid 25.06.2013 r., № 344/2013. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> [in Ukrainian].
6. Romanovskiy, A. H., Mykhailychenko, V. E., & Hren, L. N. (2018). Pedahohika liderstva. Kharkiv: FLP Brovyn A.V. [in Ukrainian].
7. Romanovskiy, O. H., & Bondarenko, V. V. (2017). Innovatsiine formuvannia povnoho spektru osobystisnykh yakosti lidera u vsikh vydakh profesiinoi diialnosti na prykladi maibutnikh psykholohiv. Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy, 2, 3–13.
8. Strelnikov, V. Yu. (2019). Shliakhy pidhotovky pedahohiv do proektuvannia tekhnolohii intensyvnoho navchannia. Vektory psykholohii – 2019 (pp. 318–321). Kharkiv [in Ukrainian].
9. Furmanec, B. I., & Gren, L. N. (2018). Tezaurusy modernizatsii liderstva v usloviakh vuza. Kharkov: Vid-vo Ivanchenka I. S. [in Russian].
10. Chervaneva, Z. A. (2017). Kharizmaticheskoe liderstvo kak sotsialno-psikhologicheskii fenomen. Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy, 1, 76–86 [in Russian].

Дата надходження до редакції  
авторського оригіналу: 18.06.2019

**Подгорный Константин. Формирование лидерских качеств современного педагога в системе последипломного педагогического образования.**

**А** Раскрыто содержание понятий «лидерство», «харизматический лидер»; доказано, что эффективность педагогического влияния на становление личности будет происходить при условии постоянной работы педагога над формированием личных лидерских качеств. На примере работы экспертов Центра Лидерства Национального технического университета «Харьковский политехнический институт» показано методiku формирования коммуникативной компетентности педагогов-лидеров в системе последипломного педагогического образования. Доказана целесообразность использования тренинговых технологий в формировании лидерских качеств педагогов.

**Ключевые слова:** лидерство; лидерские качества; педагог; система последипломного образования; тренинговые технологии; Центр лидерства

**Pidhornyi Kostiantyn. Formation of the Leadership Qualities of a Modern Teacher in the System of the In-Service Pedagogical Training.**

**S** This paper is about the content of the concepts «leadership», «charismatic leader». It is proved that the effectiveness of the pedagogical influence on the formation of the personality would occur under the condition of the teacher's constant work on the formation of personal leadership qualities. By the example of the experts' work of the Leadership Centre of the National Technical University «Kharkiv Polytechnic Institute», the methodology for the formation of communicative competence of teachers-leaders in the system of the in-service pedagogical education is shown. The expediency of using training technologies in the formation of leadership qualities of teachers has been proved.

**Key words:** leadership; leadership qualities; teacher; the system of the postgraduate pedagogical education; training technologies; the Leadership Centre

**Підгорний Костянтин Юрійович**, магістр кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами ім. акад. І. А. Зязюна Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»

**E-mail:** [podgornyi84@gmail.com](mailto:podgornyi84@gmail.com)



## ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДЛЯ РОБОТИ У СФЕРІ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

**А** Обґрунтовано проблему професійної підготовки фахівців для роботи у сфері неформальної освіти дорослих. Неформальна освіта дорослих здійснюється різними суб'єктами освітнього простору. Вона спрямована на адаптацію дорослої людини до швидко змінюваного соціального, економічного, технологічного, політичного середовища, її інтеграцію в соціум, активізацію участі у суспільних процесах, постійне оновлення знань, навичок і вмінь незалежно від віку особи. Усі питання, пов'язані з неформальною освітою дорослих, знаходяться в компетенції андрагогіки, що визнається нині окремою галуззю науки про освіту й навчання дорослих. Перед ними постає завдання переходу від трансляції знань та ідеологічних установок репродуктивним способом до опанування сучасних технологій особистісного й професійного розвитку дорослої особистості. Це приводить до висновку щодо необхідності спеціальної підготовки андрагогів до роботи в системі освіти дорослих.

Досягнення України в цій галузі поки що незначні, особливо на тлі світової практики. У формальній освіті в Україні цілеспрямована професійна підготовка андрагогів не здійснюється. В окремих закладах освіти за ініціативою педагогів-ентузіастів викладають різні курси з освіти дорослих, створюються відокремлені підрозділи, що готують різномірні, варіативні програми за певним профілем чи програми підвищення кваліфікації для педагогічних працівників. Неформальною освітою дорослих в Україні найчастіше займаються суспільні некомерційні організації, що розробляють і здійснюють навчальні програми в різних освітніх проєктах, займаються підготовкою тренерів для реалізації цих навчальних програм, публікують навчально-методичну літературу.

**Ключові слова:** професійна підготовка; неформальна освіта; дорослі; андрагог

**Постановка проблеми.** Суспільно-політичні й соціально-економічні зміни, що відбуваються на сучасному етапі розвитку України, зумовлюють посилення уваги до освіти дорослих, як провідного чинника соціального та економічного прогресу. Постає необхідність кардинального перегляду традиційних підходів до навчання дорослих, тобто стає очевидним, що для роботи з дорослими потрібні високоосвічені професіонали, які мають відповідну професійну й психолого-педагогічну підготовку. З огляду на тенденцію розвитку різних напрямів неформальної освіти дорослих, актуалізується проблема професійної підготовки фахівців для роботи у цій сфері. Як наголошує Л. Лук'янова, доведеним є факт безпосередньої залежності між ступенем ефективності функціонування системи освіти дорослих та підготовкою добре інформованих, кваліфікованих, відданих своїй справі педагогів для дорослих [5, с. 196].

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій** показує, що ця тема стала ключовою у низці досліджень українських учених. Закономірності андрагогіки, науково-методичні основи підготовки андрагогів, теорію та практику їхньої діяльності в системі післядипломної освіти досліджували О. Аніщенко, Н. Бібік, Н. Клокар, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, В. Олійник, Н. Протасова, Л. Пуховська, Л. Тимчук, О. Огієнко, Т. Сорочан та ін. Зокрема, інноваційний підхід до навчання дорослих у післядипломній педагогічній освіті розглядали Н. Білик, В. Зелюк [3]. Автори наголошують на актуальності проблеми підготовки фахівців для роботи з дорослими, висвітлюють досвід інших країн, акцентують увагу на чинниках, що обумовлюють утруднення розвитку освіти дорослих, а відтак і підготовки педагогічного персо-

налу для роботи з різними категоріями дорослого населення в Україні.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Високо оцінюючи здобутки науковців, педагогів-практиків у галузі освіти дорослих, зауважимо, у вітчизняному освітньому середовищі проводиться вкрай мало комплексних досліджень проблеми професійної підготовки педагогічного персоналу для неформальної освіти дорослих в Україні.

**Метою статті** є обґрунтування актуальності проблеми професійної підготовки фахівців для роботи у сфері неформальної освіти дорослих і виявлення шляхів її вирішення.

**Викладення основного матеріалу.** У сучасній системі освіти функціонують різні ланки: формальна (загальна середня освіта, професійно-технічна, базова і повна вища освіта, післядипломна освіта – аспірантура, докторантура, підвищення кваліфікації та перепідготовка); неформальна, орієнтована на задоволення конкретних освітньо-культурних потреб різних соціальних, професійних, демографічних та інших груп населення; інформальна – спрямована на самоосвіту і саморозвиток. Поряд з формальною освітою сьогодні дедалі більшої актуальності набувають різні форми неформальної та інформальної освіти.

Як зазначають дослідники, неформальна освіта дорослих, здійснювана різними суб'єктами освітнього простору, спрямована на адаптацію дорослої людини до швидко змінюваного соціального, економічного, технологічного, політичного середовища, її інтеграцію в соціум, активізацію участі у суспільних процесах, постійне оновлення знань, навичок і вмінь незалежно від віку особи. Поряд із тим, що неформальна освіта до-



рослих покликана підтримувати на необхідному рівні соціальну та освітню компетентність дорослих людей, за її допомогою також можна надавати ефективну психолого-педагогічну підтримку людям, які опинилися в складній життєвій ситуації. Важливість і актуальність такої підтримки обумовлена зростанням численності населення, яке ризикує опинитися у збіднілому стані внаслідок, передусім, упровадження соціально-економічних і політичних реформ, а також різних соціально-демографічних факторів і життєвих обставин. Ефективність такої підтримки обумовлена низкою властивостей неформальної освіти, що вигідно відрізняють її від формальної. Серед цих властивостей О. Василенко виділяє, передусім, її гнучкість, що виявляється в можливості досить швидко з'ясувати соціально-освітні потреби дорослих, розробити навчальні програми, спрямовані на заповнення дефіциту соціально-освітньої компетентності, підібрати команду тренерів, які володіють необхідними знаннями та технологіями, створити умови, комфортні для навчання дорослих з урахуванням їх соціально-психологічних, демографічних та інших особливостей [2, с. 38].

Усі питання, пов'язані з неформальною освітою дорослих, знаходяться в компетенції андрагогіки, що визнається нині окремою галуззю науки про освіту й навчання дорослих. Фахівці, які навчають дорослих, уведені в класифікатор професій як андрагоги. Перед ними постає завдання переходу від трансляції знань та ідеологічних установок репродуктивним способом до опанування сучасних технологій особистісного й професійного розвитку дорослої особистості. Затребуванішими стають активні методи навчання (тренінги, кейс-технології, дискусії, ділові ігри, майстер-класи). Вони дозволяють моделювати ситуації з практики, виробляти вміння, створювати атмосферу творчості в процесі навчання. Зважаючи на викладене вище, актуалізується проблема оновлення змісту, методик, технологій діяльності, обґрунтування функцій андрагогів у системі неформальної освіти.

Професійна підготовка викладачів повинна відображати, по-перше, сформовані практичні вміння з навчання дорослих; по-друге, принципи підготовки викладачів до навчання дорослих мають відображати такі положення як реалізація співпраці з колегами; добровільне навчання; мінімальна кількість іспитів, оцінок, акредитацій; доступність тощо. Оскільки неформальна освіта дорослих ніколи не буває нейтральною, отже, й фахівці, які працюють у цій сфері, не можуть працювати відсторонюючись від суспільно-економічних змін, потреб суспільства, вимог ринку праці тощо. Вони покликані організувати навчання й надавати знання, базуючись на соціальній, політичній, культурній ситуації й пріоритетах соціуму загалом та конкретної країни, зокрема [5, с. 200].

У цьому контексті заслуговує на увагу започаткування освітньої проєктної діяльності в контексті професіоналізації формальної і неформальної освіти дорослих Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. У рамках міжнародного співробітництва виконувався спільний українсько-німецький проєкт, учасниками якого були викладачі університету, Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України, а також викладачі Університету м. Аугсбург (Німеччина). За результатами проєкту було заплановано організувати університетську підготовку андрагогів на рівні спеціалізації в структурі будь-якої гуманітарної спеціальності. Наразі факультет педагогіки, психології та соціальної роботи ЧНУ імені Юрія Федьковича пропонує освітню програму «Освіта дорослих» для рівня вищої освіти «магістр» [7]. Програма передбачає надання здобувачам магістерського рівня теоретичних знань і практичних умінь і навичок, а також інших компетентностей, необхідних для розв'язання комплексних проблем у галузі освіти дорослих, оволодіння й реалізації андрагогічних технологій, продукування нових ідей, здійснення науково-дослідної діяльності в галузі освіти дорослих.

В окремих вітчизняних закладах освіти створюються відокремлені підрозділи, які готують різнорівневі, варіативні програми за певним профілем чи програми підвищення кваліфікації для педагогічних працівників. Так, наприклад, Центр освіти дорослих на базі Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського набирає вже третю групу на безкоштовний курс «Сучасні методи освіти дорослих» для викладачів. Курс розрахований на 72 аудиторні години. Заняття проходять у форматі тренінгу по 9 академічних годин на день. Після проходження курсу учасники зможуть використовувати в своїй роботі такі сучасні методи освіти дорослих як фасилітація; тьюторинг, коучинг тощо [6].

О. Аніщенко було досліджено, що неформальною освітою дорослих в Україні найчастіше займаються суспільні некомерційні організації, що розробляють і здійснюють навчальні програми в різних освітніх проєктах, займаються підготовкою тренерів для реалізації цих навчальних програм, публікують навчально-методичну літературу. Головна мета їхньої діяльності полягає в тому, щоб підвищити професіоналізм педагогів, що навчають дорослих, шляхом надання загальних «вихідних рамок», підтримки провайдерів освітніх послуг для дорослих щодо розроблення та впровадження програм підготовки тренерів [1, с. 159].

**Висновки.** Таким чином, можемо стверджувати, що проблема професійної підготовки фахівців для роботи у сфері неформальної освіти дорослих є важливим складником і необхідною умовою існування й успішного функціонування освіти впродовж життя. Серед шляхів вирішення цієї проблеми вбачаємо розроблен-

ня освітніх програм для андрагогів, обґрунтування й подальше вдосконалення змісту педагогічної освіти, виходячи з його цільового спрямування (підготовка до роботи з різними категоріями дорослих), посадових обов'язків фахівців-андрагогів, попередньо здобутої ними освіти (для закладів післядипломної освіти), досвіду діяльності, індивідуальних інтересів і потреб громадян; узгодження обсягів і змісту підготовки, перепідготовки й підвищення кваліфікації андрагогів відповідно до їхніх культурно-освітніх потреб, а також поточних і перспективних потреб педагогічної освіти на державному рівні.

### Список використаних джерел

1. Аніщенко О. Професійна підготовка андрагогів: обґрунтування доцільності в контексті професіоналізації освіти дорослих в Україні. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету (Серія: педагогіка)*. 2017. № 2 (19). С. 155–163.
2. Василенко О. В. Неформальна освіта дорослих: нове соціально-освітнє явище. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2013. Вип. 7. С. 35–44.
3. Зелюк В. В., Білик Н. І. Інноваційний підхід до навчання дорослих у післядипломній педагогічній освіті. *Імідж сучасного педагога* : електрон. наук. фаховий журнал. 2018. № 6 (183). С. 19–23. URL : <http://isp.poippo.pl.ua/article/view/148178/149371>
4. Лук'янова Л. Б. Підготовка педагогічного персоналу для роботи з дорослими: досвід Польщі для України. *Імідж сучасного педагога* : електрон. наук. фаховий журнал. 2018. № 6. С. 7–13. URL : <http://isp.poippo.pl.ua/article/view/147568>
5. Лук'янова Л. Б. Підготовка педагогічного персоналу для роботи з дорослими: теоретичний і методичний аспекти : монографія. Київ : ІПООД НАПН України, 2016. 265 с.
6. Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського. Офіційний сайт. URL : <http://tnu.edu.ua/nabir-na-bezkostovnij-kurs-sucasni-metodi-osviti-doroslih>
7. Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича. Офіційний сайт. URL : <http://www.chnu.edu.ua/index.php?page=ua>

**Перспектива подальших досліджень.** Оскільки соціальна потреба в андрагогах швидко зростає, необхідно визначити перелік і закріпити в юридичних нормах функціональні обов'язки фахівців, зайнятих у сфері освіти дорослих, у тому числі викладачів закладів вищої освіти та післядипломної освіти, консультантів, тьюторів, адміністраторів, управлінців, соціальних працівників та ін. У зв'язку з цим вважаємо за необхідне організувати систематичну перепідготовку і підвищення кваліфікації, а також післядипломну освіту для фахівців-андрагогів різних напрямів і рівнів.

### References

1. Anishchenko, O. (2017). Profesiina pidhotovka andrahohiv: obgruntuvannia dotsilnosti v konteksti profesionalizatsii osvity doroslykh v Ukraini. *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu (Serii: pedahohika)*, 2 (19), 155–163 [in Ukrainian].
2. Vasylenko, O. V. (2013). Neformalna osvita doroslykh: nove sotsialno-osvitne yavyshe. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy*, 7, 35–44 [in Ukrainian].
3. Zeliuk, V. V., & Bilyk, N. I. (2018). Innovatsiinyi pidkhid do navchannia doroslykh u pisladyplomnij pedahohichnij osviti. *Imidzh suchasnoho pedahoha*, 6 (183), 19–23. Retrieved from <http://isp.poippo.pl.ua/article/view/148178/149371> [in Ukrainian].
4. Luk'ianova, L. B. (2018). Pidhotovka pedahohichnoho personalu dlia roboty z doroslymy: dosvid Polshchi dlia Ukrainy. *Imidzh suchasnoho pedahoha*, 6, 7–13. Retrieved from <http://isp.poippo.pl.ua/article/view/147568> [in Ukrainian].
5. Luk'ianova, L. B. (2016). *Pidhotovka pedahohichnoho personalu dlia roboty z doroslymy: teoretychni i metodychni aspekty*. Kyiv: IPOOD NAPN Ukrainy [in Ukrainian].
6. *Tavriiskyi natsionalnyi universytet imeni V. I. Vernadskoho*. Ofitsiinyi sait. Retrieved from <http://tnu.edu.ua/nabir-na-bezkostovnij-kurs-sucasni-metodi-osviti-doroslih> [in Ukrainian].
7. *Chernivetskyi natsionalnyi universytet imeni Yurii Fedkovycha*. Ofitsiinyi sait. Retrieved from <http://www.chnu.edu.ua/index.php?page=ua> [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 01.08.2019

### Ващенко Любовь. Проблема професійної підготовки спеціалістів для роботи в сфері неформального образования.

А) *Обоснована проблема професійної підготовки спеціалістів для роботи в сфері неформального образования взрослых. Неформальное образование взрослых осуществляется различными субъектами образовательного пространства. Оно направлено на адаптацию взрослого человека в быстро меняющейся социальной, экономической, технологической, политической среде, её интеграцию в социум, активизацию участия в общественных процессах, постоянное обновление знаний, навыков и умений независимо от возраста человека. Все вопросы, связанные с неформальным образованием взрослых, находятся в компетенции андрагогики, что признаётся в настоящее время отдельной отраслью науки об образовании и обучении взрослых. Специалисты, которые учат взрослых, введены в классификатор профессий как андрагоги. Перед ними стоит задача перехода от трансляции знаний и идеологических установок репродуктивным способом к овладению современных технологий личностного и профессионального развития взрослой личности. Современный взгляд на функции андрагогов позволяет констатировать их усложнение и обновление содержания. Это приводит к выводу о необходимости специальной подготовки андрагогов к работе в системе образования взрослых. Достижения Украины в этой области пока незначительны, особенно на фоне мировой практики. В формальном образовании в Украине целенаправленная профессиональная подготовка андрагогов не производится. В отдельных учебных заведениях по инициативе педагогов-энтузиастов выкладывают различные курсы по образованию взрослых, создаются обособленные подразделения, готовят разноуровневые, вариативные программы по определённому профилю или программы повышения квалификации для педагогических работников. Неформальным образованием взрослых в Украине чаще всего занимаются общественные некоммерческие организации, разрабатывают и осуществляют учебные программы в различных образовательных проектах, занимаются подготовкой тренеров для реализации этих учебных программ, публикуют учебно-методическую литературу.*

**Ключевые слова:** професійна підготовка; неформальне образование; взрослые; андрагог

**Vashchenko Liubov. Problem of Professional Training of Specialists for Non-Formal Education.**

**S** This paper deals with the problem of professional training of specialists for non-formal adult education. Non-formal adult education is provided by different drivers. It aims at adapting an adult to a rapidly changing social, economic, technological, political environment, integrating them into society, enhancing participation in social processes, constantly updating knowledge, skills and abilities, regardless of the age of the person. All aspects of non-formal adult education are within the competence of andragogics, which is now recognized as a separate branch of adult education and training. Professionals in adult education are introduced into the occupational classifier as andragogues. They are tasked to shift from the mode of transfer of knowledge and ideological settings in a reproductive way to the modern technologies of personal and professional development of an adult. Functions of modern andragogues are in condition of the permanent complications and content updating. That's why there is a need for special training of andragogues for the system of adult education. Ukraine's achievements in this area are still insignificant, especially against the background of world practice. In the system of formal education in Ukraine purposeful professional training of andragogues is not carried out. There are various training courses for adult; enthusiastic educators of a few educational institutions design some separate units for a special multi-level variant programs or advanced training programs for pedagogues, too. Public non-profit organizations are the most powerful drivers of non-formal adult education in Ukraine. They develop and implement training programs for adult persons, train coaches to implement these training programs, publish educational and methodological literature, organize and take part in various educational projects.

**Key words:** vocational training; non-formal education; adults; andragogue

**Ващенко Любов Іванівна**, аспірантка Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної академії педагогічних наук України

**E-mail:** [banit22@ukr.net](mailto:banit22@ukr.net)





## МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО САМОВИХОВАННЯ ВЧИТЕЛЯ

**А** Розкрито антропологічний, акмеологічний, системний, діяльнісний методологічні підходи до самовиховання вчителя. З'ясовано, що їхнє використання сприятиме свідомій діяльності, спрямованій на самовдосконалення, досягнення вершин особистісного і професійного розвитку. Доведено, що самовиховання вчителя є вищим рівнем його саморозвитку.

**Ключові слова:** методологічний підхід; учитель; самовиховання; самовдосконалення; саморозвиток

**Актуальність проблеми.** Модернізація національної системи освіти зумовлює необхідність формування особистості сучасного вчителя, конкурентоспроможного на ринку праці, компетентного, здатного здійснювати на високому рівні педагогічну дію. Суспільний ідеал учителя нерозривно пов'язаний із формуванням його спрямованості на успішну професійну діяльність, виробленням власного індивідуального стилю такої діяльності, пошуком нових шляхів самореалізації та самоствердження. У таких умовах актуалізується проблема професійного самовиховання вчителя як фактора його розвитку та саморозвитку, як необхідної передумови самотворення особистості.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Теоретичні й практичні аспекти проблеми самовиховання були предметом досліджень провідних фахівців у галузі педагогіки та психології. Концептуальним основам теорії самовиховання присвячені праці Б. Ананьєва, А. Арета, І. Беха, Б. Бім-Бада, В. Краєвського, П. Блонського, Л. Божовича, М. Боришевського, Л. Виготського, С. Єлканова, І. Зязюна, О. Кочетова, О. Леонтєва, Ю. Орлова, С. Рубінштейна, Л. Рувинського та ін. Методичні аспекти організації самовиховання стали предметом аналізу Н. Болдирева, В. Бондаревського, Я. Колдунова, О. Кучерявого, А. Макаренка, В. Оржеховської, Г. Селевка, І. Середи, В. Сухомлинського та ін. Технологічні аспекти організації самовиховання особистості розглядаються у роботах Л. Гашпар, С. Даньшевої, А. Калініченко, І. Краснощок, А. Тубельського та ін.

Однак варто зазначити про доцільність розширення уявлень про наукову основу самовиховання вчителя, виокремлення методологічних підстав наукового аналізу цього процесу, обґрунтування підходів як сукупності способів, які забезпечують реалізацію самовиховної діяльності на практиці.

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні методологічних підходів до дослідження проблеми самовиховання вчителя.

**Викладення основного матеріалу дослідження.** Аналіз теоретичного осмислення феномену самовиховання дає можливість стверджувати, що воно має різнопланову інтерпретацію. У вітчизняній педагогічній

і психологічній думці самовиховання досліджується у якості явища, процесу, стану, засобу, результату та тлумачиться як: формування людиною своєї особистості відповідно до свідомо поставленої мети [13]; вища форма виявлення саморуху особистості, що розвивається, в якій вона виступає суб'єктом свого розвитку [8]; систематична й свідомо діяльність людини, спрямована на вироблення в собі бажаних якостей, позитивних рис волі й характеру, усунення негативних звичок [3]; засіб професійного становлення й розвитку, якісного руху до найвищих рівнів педагогічної майстерності [10]; поступальний рух до самоактуалізації особистості [14]; безперервне розширення обсягу і змісту самосвідомості, включення у сферу свідомого все більшої кількості життєвих функцій людини, її звичок і психічних станів [7] тощо.

Цілісному розумінню проблеми самовиховання вчителя, вивченню його структури, механізмів здійснення сприятиме обґрунтування сукупності методологічних підходів до вивчення досліджуваного феномену, провідними з яких є антропологічний, акмеологічний, системний, діяльнісний.

Підґрунтям *антропологічного підходу* є положення антропології (від грец. *anthropos* – людина і *logos* – вчення) – біологічної науки про походження та еволюцію фізичної організації людини та її рас [15]. Філософська антропологія означає в широкому розумінні вчення про природу людини та являє собою сукупність наукових дисциплін, що вивчають людство і людину на всіх етапах їх історичного розвитку [12]. Вона є базисом положень про сутність, цілі і завдання педагогіки й джерелом педагогічної антропології.

Педагогічна антропологія розгортає наукове осмислення особистості в координатах її освіти та виховання та розуміється як система педагогічних поглядів на природу людини [2]. Серед актуальних проблем педагогічної антропології, на основі двох провідних педагогічних парадигм – об'єктної (цілеспрямований вплив на особистість в умовах керованої педагогічної системи) і суб'єктної (вільний розвиток особистості, її самокерування) – виокремлюються проблеми щодо формування ціннісних орієнтирів особистості, створення сприятли-

вих умов для її становлення, а також здійснення нею самоформування процесу. З'ясування природи самості людини, можливостей реалізації її в педагогічному процесі є метою антропологічного підходу. Сутність цього підходу при розгляді самовиховання вчителя полягає в тому, що цей процес визначається формувальним у становленні особистості вчителя, передбачає постійне усвідомлення значущості вивчення самого себе, своїх здібностей, можливостей з метою свідомої зміни особистісних і професійно значущих якостей, посилення мотивації пізнавальної активності щодо опанування педагогічною професією, є передумовою набуття найвищого рівня професійної майстерності.

Ураховуючи те, що антропологічний підхід передбачає розвиток особистості, цінним для дослідження є трактування поняття самовиховання вчителя І. Зяюном як цілеспрямованого процесу з перетворення майбутнього вчителя з об'єкта виховного впливу на суб'єкт організації власної життєдіяльності, механізмом якого виступає суперечність між уявленням про себе як майбутнього професіонала і реальними можливостями, а мотивацією – розуміння невідповідності між «Я–реальним» та «Я–ідеальним», наявність у вчителя професійного ідеалу й здатності до самопізнання [8].

Антропологічний підхід виконує у самовихованні вчителя: теоретико-методологічну (вивчення особистості вчителя як цілісності); гуманістичну (розвиток особистості вчителя, реалізація його творчого потенціалу); інтегративну (вивчення розвитку особистості вчителя з позиції його залучення до культурних і професійних цінностей з використанням відомостей різних наук про людину); ціннісно-орієнтовану (орієнтація педагогічного процесу на особистісні і професійні цінності); розвивальну (вдосконалення професійної майстерності); рефлексивну (ретроспективний погляд на історію розвитку особистості, пов'язану із самоосвітою та самовихованням) функції [11].

Вимоги до самовиховання вчителя в контексті антропологічного підходу полягають насамперед в усвідомленні його значущості в педагогічній діяльності, що розкриває й доповнює її зміст, стимулює до руху вперед, розвиває здібність щодо власного творчого самовдосконалення. Ефективність організації самовиховання залежить від правильного розуміння сутності цього явища та є основою розвитку потенційних можливостей учителя щодо максимально повної самореалізації у педагогічній діяльності.

Отже, самовиховання вчителя з погляду антропологічного підходу передбачає здійснення спрямованої діяльності щодо вдосконалення особистісних і професійних якостей, є вищою формою його активності.

Акмеологічний підхід до самовиховання («акме» (від грецьк. – «вища точка, вершина») – феномен людської природи, вершина зрілості, багатовимірною характери-

стика стану особистості; акмеологія – наука, що вивчає шляхи досягнення «вершин» у розвитку особистості) спрямований на вдосконалення професійної діяльності вчителя, забезпечує керування його особистісним і професійним становленням, орієнтує на постійне самовдосконалення, забезпечує розвиток особистості шляхом самовиховної діяльності. Акмеологічний підхід реалізує концептуальні засади педагогічної акмеології, розкриті у працях К. Альбуханової-Славської, В. Вакуленко, В. Гладкової, Н. Гузій, О. Дубасенюк, Н. Кузьміної, С. Пальчевського та ін.

У контексті нашого дослідження акмеологічний підхід відкриває можливості розгляду самовиховної діяльності як вищої форми розвитку, умови щодо задоволення потреби вчителя утвердитися у своїй ролі, основи щодо досягнення ним найвищих показників у професійній діяльності, перевершення самого себе. З позицій цього підходу становлення і саморозвиток учителя розглядається як досягнення його професійного «акме», а саме: підвищення рівня самосвідомості, самопізнання, свідоме володіння прийомами самоосвіти та самовиховання на основі продуктивної позитивної «Я»-концепції, що характеризується рухом від «Я»-реального до «Я»-ідеального та усвідомленим керуванням розвитком «Я». Акмеологічний підхід дозволяє проектувати етапи професійно-особистісного сходження вчителя від однієї вершини до іншої з метою досягнення ним найвищого рівню професіоналізму [4].

Специфічними ознаками професіоналізму, на переконання Г. Цветкової, є: якісна характеристика суб'єкта праці; міра досконалості в педагогічному виді діяльності, високий рівень володіння майстерністю; високий рівень розвитку професійно-важливих та особистісно-ділових акмеологічних інваріантів професіоналізму (здатності до передбачення й прогнозування, саморегуляції, прийняття рішення); розвинена система організації самосвідомості, індивідуально-психічних якостей людини, тобто зорієнтований на акме досягнення внутрішній потенціал; позитивна спрямованість на педагогічну діяльність [16].

Підґрунтям досягнення акме-вершин у професійній діяльності є усвідомлення вчителем константи, що його творчий самовиховний потенціал розвиватиметься на основі знань про себе як майбутнього професіонала, самоцінного ставлення до змісту моделі фахівця, уявлень щодо самовиховної діяльності. Потяг до вищості вимагає від учителя визначення свого місця в оточуючому світі, свідомий, активний розвиток фізичних, інтелектуальних і моральних якостей, духовний «саморух».

Отже, самовиховання вчителя в аспекті акмеологічного підходу розглядається як досягнення мети усвідомленого процесу, вершини професійного «акме» розвитку та становлення особистості вчителя.

*Системний підхід* ґрунтується на визначенні системи (від давньогр. *sistema* – ціле, що складене з частин), яка розглядається як комплекс взаємопов'язаних елементів, що утворюють єдине ціле, взаємодіють із середовищем та між собою, мають мету. На переконання А. Авер'янова, В. Афанасьєва, В. Безпалька, І. Блауберга, Л. Буєвої, Ф. Корольова, Н. Кузьміної, В. Садовського, Г. Щедровицького, Е. Юдіна, він полягає у вивченні цілісної множини компонентів складних об'єктів у сукупності відношень і зв'язків між ними.

У педагогіці системний підхід спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язку та зведення їх у єдину теоретичну картину [3]. Необхідними загально-визначеними атрибутами педагогічної системи є її мета, структура, цілі, функції, системними властивостями – цілісність (дає змогу розглядати одночасно систему як єдине ціле й водночас як підсистему для вищих рівнів); ієрархічність будови (наявність безлічі елементів, розташованих на основі підпорядкування елементів нижчого рівня елементам вищого рівня); структуризація (дає можливість аналізувати елементи системи та їхній взаємозв'язок у межах конкретної організаційної структури); множинність (використанні різноманітних моделей для опису окремих елементів і системи загалом); системність (властивість об'єкта володіти всіма ознаками системи) [6].

Самовиховна діяльність учителя з позицій системного підходу розглядається як багаторівнева, динамічна система, що має власну особливу внутрішню організацію, специфічні функціональні характеристики, комунікаційні зв'язки із зовнішнім середовищем і має за мету досягнення вчителем вершин свого саморозвитку, еталону професійних, соціальних та індивідуальних досягнень. Системні уявлення щодо самовиховання вчителя уможливають вивчення таких відносно самостійних компонентів, як особистість учителя та процес його самовиховання не ізольовано, а в їхньому взаємозв'язку. Системоутворювальним фактором самовиховання є суб'єктивний принцип формування особистості вчителя, який дає змогу розглядати його з позиції активного суб'єкта усвідомленого та цілеспрямованого розвитку, передбачає самостійність й активність у виборі цільового орієнтуру.

Система самовиховання вчителя, на думку І. Зязюна, охоплює п'ять структурних компонентів – самопізнання; планування роботи над собою; реалізація програми самовиховання; її контроль, а також комплекс методів і прийомів власного вдосконалення (самопостереження, самоаналіз, самооцінювання, самопрогнозування, самозобов'язання, самопереконання, самонавіювання тощо), які інтегровані в єдине ціле та спрямовані на професійне становлення вчителя, розвиток його актив-

ності щодо власних змін, збагачення особистісного потенціалу [8].

Вивчаючи проблему самовиховання вчителя, С. Єлканов визначає її як систему, що складається з цілей, змісту і завдань, засобів, результату, що спрямована на вдосконалення професійно значущих якостей учителя, передбачає визначення мети особистісного саморозвитку, планування самовиховної діяльності, створення програми самовиховання [5].

Умовами створення й функціонування системи самовиховання визначаємо: наявність усвідомленої потреби суспільства в особистісному й професійному зростанні вчителя як передумови його успішної життєдіяльності та конкурентоспроможності; створення для цього відповідних умов; визначення змісту, форм організації, методів самовиховної діяльності; достатній рівень самосвідомості вчителя, його здатність до самовдосконалення; наявність результату, що задовольняє соціальні запити.

Отже, самовиховання можна розглядати як педагогічну систему, кожен компонент якої має внутрішній розвиток та спрямований на результат як кінцевий продукт її функціонування, а саме – найповнішу реалізацію вчителем себе як особистості й професіонала.

Основою *діяльничого* підходу (Л. Виготський, П. Гальперін, Д. Ельконін, В. Загвязинський, Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.) є категорія предметної діяльності людини. Діяльність розглядається як форма активності, що характеризується здатністю людини до перетворення буття. Діяльність людини у загальному значенні цього поняття розглядається як динамічна система взаємодії із зовнішнім середовищем, у вузькому, конкретному – як специфічна професійна форма активності, у якій людина досягає свідомо поставлених цілей, що формуються внаслідок виникнення певних потреб [17].

Діяльнісний підхід до з'ясування сутності самовиховання вчителя базується на уявленні про діяльність як невід'ємного складника структури особистості, фактора її розвитку та саморозвитку, шляху до професійного становлення. У процесі самовиховної діяльності вчитель виступає як активний суб'єкт пізнання, у якого цілеспрямовано формуються вміння до самовиховання, його планування, виконання, регулювання та оцінки результатів власної діяльності. Саме через діяльність і в процесі діяльності відбувається самоактуалізація особистості вчителя, його професійне самовдосконалення.

На переконання О. Кучерявого, діяльність щодо самовиховання особистості вчителя доцільно класифікувати за низкою ознак: самоосвітня і самовиховна (за ознакою «від діяльності»); професійна, духовно-моральна, фізична, розумова, трудова, естетична тощо (за специфікою предмета діяльності); імпульсивна, довільна, вольова (за рівнем усвідомлення) [9].



Самовиховна діяльність, як стверджує І. Зязюн, орієнтує вчителя на виконання дій, спрямованих на самопізнання як процес цілеспрямованого отримання інформації про розвиток якостей своєї особистості, компонентами якої є: самоспостереження (здатність усвідомлювати свою особистість); самоаналіз (аналіз внутрішнього світу, власної діяльності з метою критичного оцінювання, формування уявлення про реальну картину розвитку); самооцінювання (оцінка своїх здібностей, моральних якостей, вчинків); самопрогнозування (вироблення установки на самозміну) [8].

Програма самовиховних дій учителя проєктується з усвідомленням цілей, провідними з яких виступають: розвиток мотиваційної сфери самовиховання; самопрограмування; свідоме цілепокладання і планування самовиховних дій; розвиток культури самовиховання; самоосвіта; контроль власних потреб і керування ними; досягнення гармонії з оточенням.

Таким чином, в основі діяльнісного підходу до самовиховання є особистісне включення вчителя в процес професійного саморозвитку, за якого компоненти діяльності ним самим спрямовуються і контролюються. Це сприяє творчій самореалізації вчителя, розвитку й саморозвитку його особистісних і професійних якостей, інтересів і потреб. У цьому напрямі, на наш погляд, дієвим може бути залучення вчителів до творчих педагогічних спільнот, а саме шкіл новаторства керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників післядипломної освіти, де відбувається зрощення педагога-новатора, здійснюється продуктивний процес його самопроєктування та самовиховання, що сприяє професійному саморозвитку особистості вчителя [1].

**Висновки з даного дослідження.** Отже, використання антропологічного, акмеологічного, системного і діяльнісного підходів, як методологічної основи самовиховання вчителя, забезпечує його ефективність, усвідомлення особистістю себе, активізацію механізмів саморегуляції, здійснення власної активності з метою становлення і розвитку, досягнення найвищого рівня професіоналізму.

**Перспективами подальших розвідок є:** дослідження андрагогічного, синергетичного, суб'єктного, аксіологічного підходів до самовиховання; розроблення програми професійного самовиховання вчителя.

### Список використаних джерел

1. Білик Н. І. Вихованість та виховуваність педагога-новатора в освітньому просторі регіону. *Підготовка педагогів до реалізації «Основних орієнтирів виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів* : електрон. зб. матеріалів за результатами Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конфер. (15 трав. 2014 р.). Харків. акад. неперервн. осв. С. 354–359. URL : <http://conf-hano.at.ua/>
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 374 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Вид. 2-ге, перероб. і допов. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.

4. Дубасенюк О. А. Акмеологічний підхід як стратегічний орієнтир особистісно-орієнтованої педагогічної освіти. *Проблеми освіти*. 2015. Вип. 84. С. 25–30.
5. Елканов С. Профессиональное самовоспитание учителя. Москва : Просвещение, 1989. 189 с.
6. Жигір В. І. Методологічні підходи як основа науково-педагогічних досліджень у професійній освіті. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2016. Вип. 48 (101). С. 107–115.
7. Кузікова С. Б. Феноменологія саморозвитку особистості: визначення поняття. *Психологічні науки*. 2013. Вип. 10 (91), т. 2. С. 171–176.
8. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність : підручник. Київ : СПД Богданова А. М., 2008. 375 с.
9. Кучерявий О. Г. Професійне самовиховання у вищій школі : навч. посіб. Київ : Освіта України, 2010. 200 с.
10. Кучерявий О. Г. Акмеологічні детермінанти самоосвіти і самовиховання майбутніх учителів як засоби формування педагогічної майстерності. *Естетика і етика педагогічної дії*. 2015. Вип. 12. С. 9–19.
11. Ломакіна І. С., Дуранов М. Е. Антропологічний підхід і професійна підготовка студентів. *Человек. Спорт. Медицина*, 2005. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/antropologicheskii-podhod-i-professionalnaya-podgotovka-studentov>
12. Новейший философский словарь / под. ред. А. А. Грицанова. Минск : Книжный дом, 2003. 1280 с.
13. Психологічний словник / за ред. В. В. Давидова. Москва, 1983. 400 с.
14. Ребер А. Большой толковый психологический словарь. Москва : Вече ; АСТ, 2001. 1152 с.
15. Філософський енциклопедичний словник / за ред. В. І. Шинкарука. Київ : Абрис, 2002. 800 с.
16. Цветкова Г. Г. Теоретико-методичні засади професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ, 2015. 646 с.
17. Чорна О. Г. Науково-методологічні підходи щодо професійної підготовки майбутніх вчителів з безпеки життєдіяльності. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка*. Сер. : Педагогічна. 2013. Вип. 19. С. 337–339.

### References

1. Bilyk, N. I. (2014). Vykhoivanist ta vykhovuvanist pedahoha-novatora v osvithnomu prostori rehionu. *Pidhotovka pedahohiv do realizatsii «Osnovnykh oriientyiv vykhovannia uchniv 1-11 klasiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv* (pp. 354–359). Kharkiv. Retrieved from <http://conf-hano.at.ua/>
2. Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk*. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
3. Honcharenko, S. U. (2011). *Ukrainskyi pedahohichnyi entsyklopedychnyi slovnyk*. Vyd. 2-he, pererob. i dopov. Rivne: Volynski oberehy [in Ukrainian].
4. ubaseniuk, O. A. (2015). Akmeolohichnyi pidkhdid yak stratehichnyi oriientyr osobystisno-orientovanoi pedahohichnoi osvity. *Problemy osvity*, 84, 25–30 [in Ukrainian].
5. Elkanov, S. (1989). *Professionalnoe samovospitanie uchitelia*. Moskva: Prosveshchenie [in Russian].
6. Zhyhir, V. I. (2016). Metodolohichni pidkhydy yak osnova naukovopedahohichnykh doslidzhen u profesiinii osviti. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, 48 (101), 107–115 [in Ukrainian].
7. Ziaziun, I. A. (2008). *Pedahohichna maisternist*. Kyiv: SPD Bohdanova A. M. [in Ukrainian].
8. Kuzikova, S. B. (2013). Fenomenolohiia samorozvytku osobystosti: vyznachennia poniattia. *Psyhholohichni nauky*, 10 (91), 2, 171–176 [in Ukrainian].
9. Kucheriavyi, O. H. (2010). *Profesiine samovykhovannia u vyshchii shkoli*. Kyiv: Osvita Ukrainy [in Ukrainian].
10. Kucheriavyi, O. H. (2015). Akmeolohichni determinanty samoosvity i samovykhovannia maibutnikh uchyteliv yak zasoby formuvannia pedahohichnoi maisternosti. *Estetyka i etyka pedahohichnoi dii*, 12, 9–19 [in Ukrainian].
11. Lomakina, I. S., & Duranov, M. E. (2005). Antropologicheskii podkhdid i professionalnaia podgotovka studentov. *Chelovek. Sport. Meditsina*. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/v/antropologicheskii-podhod-i-professionalnaya-podgotovka-studentov> [in Russian].
12. Gritcanova, A. A. (Ed.). (2003). *Noveishii filosofskii slovar*. Minsk: Knizhnyi dom [in Russian].
13. Davydova, V. V. (Ed.). (1983). *Psyhholohichni slovnyk*. Moskva [in Russian].
14. Reber, A. (2001). *Bolshoi tolkovyi psikhologicheskii slovar*. Moskva: Vechе; AST [in Russian].

15. Shynkaruka, V. I. (Ed.). (2002). *Filosofskiy entsyklopedychniy slovnyk*. Kyiv: Abrys [in Ukrainian].
16. Tsvietkova, H. H. (2015). *Teoretyko-metodychni zasady profesiinoho samovdoskonalennia vykladachiv humanitarnykh dystsyplin u vyshchykh navchalnykh zakladakh* (Extended abstract of D diss.). Kyiv [in Ukrainian].
17. Chorna, O. H. (2013). Naukovo-metodolohichni pidkhody shchodo profesiinoy pidhotovky maibutnikh vchyteliv z bezpeky zhyttiediialnosti. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu im. Ivana Ohienka*. Ser.: Pedahohichna, 19, 337–339 [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції  
авторського оригіналу: 17.06.2019

**Тринус Елена. Методологические подходы к самовоспитанию учителя.**

Ⓐ *Раскрыто антропологический, акмеологический, системный, деятельностный, методологические подходы к самовоспитанию учителя. Выяснено, что их использование будет способствовать сознательной деятельности, направленной на самосовершенствование, достижение вершин личностного и профессионального развития. Доказано, что самовоспитание учителя является высшим уровнем его саморазвития.*

**Ключевые слова:** лидерство; лидерские качества; педагог; система последипломного образования; тренинговые технологии; Центр лидерства

**Trynus Olena. Methodological Approaches to the Teacher's Self-Education.**

Ⓢ *This paper is about anthropological, acmeological, systemic, activity methodological approaches to self-education of the teacher. Author presents some reasons that their use will promote responsible activity aimed at self-improvement, achievement of the peaks of personal and professional development, proves that self-education of a teacher is a higher level of self-development.*

**Key words:** methodological approach; a teacher; self-education; self-improvement; self-development

**Тринус Елена Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, вчений секретар Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної академії педагогічних наук України

**E-mail:** [evtrinus@gmail.com](mailto:evtrinus@gmail.com)

УДК 378.22:[043.86:005.336.5]:[37.091.12.011.3-051:33]  
DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-4\(187\)-34-37](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-4(187)-34-37)



Оксана Романюк

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0003-2781-1463>

## ОРГАНІЗАЦІЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ЕКОНОМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ

**А** Визначено сутність та сутнісні характеристики, мету, об'єкт та предмет, чинники успішності педагогічного експерименту; розглянуто особливості організації та проведення експериментального дослідження розвитку педагогічної майстерності викладачів економічних дисциплін в умовах магістратури, проаналізовано цілі та зміст основних етапів педагогічного експерименту, а саме: констатувального, формувального та узагальнювального, на основі чого перевірено ефективність впливу запропонованої структурно-функціональної моделі на розвиток педагогічної майстерності в процесі підготовки майбутніх викладачів в умовах магістратури закладу вищої освіти економічного профілю.

**Ключові слова:** педагогічна майстерність; педагогічний експеримент; викладач економічних дисциплін; магістратура; структурно-функціональна модель

**Постановка проблеми.** У сучасних умовах реформування вищої освіти висувуються вимоги не стільки до рівня теоретичних знань майбутнього викладача, скільки до рівня професійної педагогічної підготовки, яку він здатний демонструвати. Тому з прискоренням темпів оновлення педагогічних технологій виникає потреба у зміні підходів до розроблення змісту освіти і якості навчання. На сучасному етапі розвитку інформаційних технологій просто передавання готових знань уже не є головним завданням освітнього процесу, фактично звужується функціональне значення та зменшується привабливість традиційної системи освіти. Формуються сучасні уявлення про педагогічну професію, що дозволяють майбутнім фахівцям самостійно розвивати свою навчальну та професійну діяльність. Результати аналізу стану розвитку педагогічної майстерності майбутніх викладачів економічних дисциплін свідчать, що існує необхідність визначити та провести теоретичний аналіз умов для розвитку педагогічної майстерності в магістратурі закладу вищої економічної освіти. Також нами виявлено необхідність трансформації існуючої традиційної моделі підготовки викладачів, тому вважаємо доцільним запровадження розробленої нами структурно-функціональної моделі розвитку педагогічної майстерності викладачів економічних дисциплін в умовах магістратури, що вимагало експериментальної перевірки її ефективності.

З метою експериментальної перевірки ефективності структурно-функціональної моделі розвитку педагогічної майстерності викладачів економічних дисциплін в умовах магістратури нами було обрано метод педагогічного експерименту.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Теоретико-методологічні засади педагогічного експерименту розробляють сучасні вітчизняні науковці Т. Алексеєнко, С. Виговська, В. Вербовський, С. Гончаренко, З. Курлянд, В. Кушнір, П. Лузан, С. Сисоєва, А. Семенова, І. Сопівник, Р. Хмелюк та ін. Різноманітним аспектам експерименту як наукового методу дослідження приділяється увага в працях зарубіжних науковців Дж. Глосс, Д. Кемпбелл, У. Кокрен, Дж. Стенлі, Е. Цехмайстер, Ж. Цехмайстер, Дж. Шонессі та ін.

Аналіз педагогічної та економічної літератури свідчить про те, що питання формування професійної компетентності та розвитку педагогічної майстерності викладачів економічних дисциплін в умовах магістратури є недостатньо дослідженим і висвітленим.

**Мета статті:** визначення особливостей організації експериментального дослідження розвитку педагогічної майстерності викладачів економічних дисциплін в умовах магістратури.

**Викладення основного матеріалу.** Під поняттям «педагогічний експеримент» розуміють спеціальне внесення в педагогічний процес принципово важливих



змін відповідно до завдань дослідження; таку організацію процесу, яка б давала можливість вивчити зв'язки між досліджуваними явищами без порушень його цілісності; глибокий якісний аналіз і якомога точніше кількісне вимірювання внесених у педагогічний процес змін і результатів усього процесу [7, с. 193].

Науковці З. Курлянд, Р. Хмелюк, А. Семенова пропонують визначення педагогічного експерименту як наукового дослідження певного процесу з метою перевірки правильності гіпотези дослідника; дослідної діяльності з метою вивчення причинно-наслідкових зв'язків у педагогічних явищах, що припускає дослідне моделювання педагогічного явища та умов його перебігу; активного впливу дослідника на педагогічне явище; вимірювання результатів педагогічного впливу і цієї взаємодії [6, с. 247].

Дж. Шонессі, Е. Цехмайстер, Ж. Цехмайстер відзначають, що неконтрольовані і, можливо, невідомі змінні можуть грати важливу роль у дослідженні. Щоб уникнути цієї проблеми, дослідникам треба послідовно структурувати свої експерименти [11, с. 105].

Найповніше, на нашу думку, розкриває поняття експерименту науковець В. Вербовський, який номінує педагогічний експеримент як комплексний багатокомпонентний метод дослідження, призначений для об'єктивної та доказової перевірки вірогідності гіпотез, теоретичних конструкцій, уточнення окремих висновків наукової теорії, який є ієрархічно організованим і контрольованим процесом науково-педагогічної діяльності. З огляду на природу експерименту, в одному й тому самому педагогічному експерименті реалізуються декілька або всі його функції: перевіряється істинність теоретичних тверджень дослідника, оновлюється зміст педагогічної науки, по-іншому пізнається сутність взаємозв'язків психолого-педагогічних явищ, висувуються нові припущення, з погляду сьогодення тлумачаться факти. Дослідник має забезпечити єдність організації експерименту та реального освітнього процесу, проводити експеримент в умовах, які дадуть змогу використовувати його результати в освітній практиці [3, с. 28].

У наукових дослідженнях розрізняють два види експерименту: природний і лабораторний. Лабораторний експеримент характеризується тим, що його проводять у лабораторних умовах та передбачається наявність і допомога спеціальної техніки. Дії учасника експерименту визначає інструкція, тому учасник експерименту усвідомлює, що він є об'єктом експериментального дослідження, але може не знати, в чому суть цього експерименту, з якою метою він проводиться, і що саме досліджується. Природний експеримент проходить у реальних, звичайних умовах [1].

Для того, щоб розробити програму і методику нашого експериментального дослідження, нами обрано при-

родний експеримент, який допускає розвиток педагогічної майстерності майбутніх викладачів економічних дисциплін в умовах магістратури, а також визначення критеріїв, за якими здійснюється оцінка рівня педагогічної майстерності майбутніх викладачів.

З метою забезпечення наукової об'єктивності та статистичної достовірності нашого педагогічного експериментального дослідження було проведено підготовчу роботу, зміст, організація та комплексна методика якої дозволили нам досягти визначених цілей.

Отримані психолого-педагогічні факти разом з інформацією були систематизовані та проаналізовані. Основними завданнями експерименту визначено розроблення змісту, методики й організації констатувального та формуального етапів педагогічного експерименту; перевірку ефективності структурно-функціональної моделі розвитку педагогічної майстерності викладачів економічних дисциплін в умовах магістратури на узагальнювальному етапі. Для успішного проведення експериментального дослідження нами було використано сукупність теоретичних та емпіричних методів, зокрема, бесіди зі студентами магістратури, тестування та анкетування майбутніх викладачів економічних дисциплін, вивчення педагогічних ситуацій і виконання завдань і вправ на розвиток критичного мислення, використання інноваційних технологій.

На констатувальному етапі нами проаналізовано стан проблеми в психології і педагогічній практиці, обґрунтовано теоретичні та практичні підходи до визначення поняття «педагогічна майстерність викладача економічних дисциплін» у наукових працях вітчизняних і зарубіжних дослідників; створено програму і план експериментального дослідження; визначено необхідну кількість учасників експериментального дослідження; обрано критерії, за якими визначається ефективність структурно-функціональної моделі розвитку педагогічної майстерності викладачів економічних дисциплін в умовах магістратури; відповідно до мети і завдань наукового дослідження розроблено методику проведення експерименту та здійснено діагностику фактичного рівня сформованості педагогічної майстерності магістрантів економічного профілю як майбутніх викладачів економічних дисциплін за допомогою застосування методів спостереження, анкетування, бесіди, психологічного тестування (вхідне діагностування).

У результаті проведеної на констатувальному етапі експерименту бесіди з метою виявлення рівня розуміння студентами магістратури закладу вищої економічної освіти сутності педагогічної майстерності з'ясовано, що більшість студентів чітко не усвідомлюють зміст і сутність педагогічної майстерності. Респонденти надавали неоднозначні відповіді, називаючи лише окрему якість чи характеристику педагогічної майстерності.

Разом з тим, у ході констатувальної діагностики ми вбачали важливість визначення практичних аспектів, які можуть викликати труднощі у майбутніх викладачів. Під час проведення опитування зафіксовано, що 20% майбутніх викладачів не відчують проблем, а решта учасників експериментального дослідження серед можливих труднощів назвали відбір і структурування змісту навчального матеріалу з економічних дисциплін, самостійний пошук доцільних педагогічних прийомів взаємодії зі студентами, знання інноваційних технологій, розвиток індивідуального стилю, аналіз професійної педагогічної діяльності та навчальної діяльності студентів.

Отже, констатувальний етап експериментального дослідження засвідчив недостатньо уважне ставлення до питань розвитку педагогічної майстерності майбутніх викладачів економічних дисциплін з боку науковців і педагогів-практиків у закладах вищої економічної освіти. Тому нами визначено зміст, форми і методи розвитку педагогічної майстерності, які, на нашу думку, сприятимуть позитивним змінам у ставленні до цих питань, а також визначено та обґрунтовано критерії педагогічної майстерності (мотивація до професійно-педагогічної діяльності і ціннісні орієнтації; професійно-педагогічна підготовка; здатність до професійно-педагогічної діяльності; професійно-педагогічна готовність) і рівні педагогічної майстерності (високий, достатній, базовий). За визначеними критеріями педагогічної майстерності і за допомогою розробленого діагностичного інструментарію в результаті констатувального етапу педагогічного експерименту нами визначено рівень професійно-педагогічної підготовки та наявний стан сформованості педагогічної майстерності у майбутніх викладачів економічних дисциплін.

Виявлення рівня педагогічної майстерності майбутніх викладачів економічних дисциплін за критерієм мотивації до професійно-педагогічної діяльності та ціннісних орієнтацій здійснено за допомогою методики визначення мотивації професійної діяльності К. Замфір у модифікації А. Реана [2, с. 280–282] та методикою «Ціннісні орієнтації» М. Рокича [10]. Високий рівень мотиваційно-ціннісного компонента педагогічної майстерності властивий майбутнім викладачам економічних дисциплін, у яких внутрішня та зовнішня позитивна мотивації переважають зовнішню негативну мотивацію. Достатній рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компонента характеризується наявними мотиваційними комплексами, коли зовнішня негативна мотивація менша за внутрішню або зовнішню позитивну мотивацію. Базовий рівень притаманний майбутнім викладачам, у яких зовнішня негативна мотивація виявлена найбільшою. На основі даних про значущі цінності першого рівня визначено рівень ціннісних орієнтацій майбут-

ніх викладачів економічних дисциплін. Високий рівень властивий майбутнім викладачам, у яких виявлено від 9 до 12 цінностей такого рівня. Достатній рівень ціннісних орієнтацій мають майбутні викладачі економічних дисциплін, у яких налічувалося від 5 до 8 цінностей першого рівня. Базовий рівень ціннісних орієнтацій визначено за наявності у майбутніх викладачів від 1 до 4 цінностей першого рівня.

Виявлення рівня педагогічної майстерності майбутніх викладачів економічних дисциплін за критерієм професійно-педагогічної підготовки було здійснено на основі отриманих результатів виконання розробленого авторського тесту для виявлення рівня володіння педагогічними знаннями, уміннями і навичками. Рівень вважався високим, якщо з 11 запропонованих тестових завдань правильно виконано 9–11. Надання 6–8 правильних відповідей свідчило про достатній рівень підготовки до професійно-педагогічної діяльності. Базовий рівень професійно-педагогічної підготовки властивий тим майбутнім викладачам економічних дисциплін, у яких виявлено від 1 до 5 правильних відповідей.

Діагностика рівня педагогічної майстерності майбутніх викладачів економічних дисциплін за критерієм здатності до професійно-педагогічної діяльності була здійснена на основі експрес-діагностики організаторських здібностей, запропонованої М. Фетіскіним, В. Козловим, Г. Мануйловим [9, с. 190] та тесту на визначення рівня комунікабельності, який розроблено В. Ряховським [8].

Рівень організаторських здібностей вважався високим за умови, що обчислений коефіцієнт організаторських здібностей майбутнього викладача економічних дисциплін був більше 70%. Коефіцієнт організаторських здібностей від 40 до 70% свідчив про достатній рівень організаторських здібностей. Коефіцієнт організаторських здібностей менше 40% дав підстави визначити рівень організаторських здібностей як базовий.

Високий рівень комунікабельності властивий майбутнім викладачам, які за отриманими результатами тестування мають від 4 до 13 балів. Такі викладачі є дуже комунікабельними, допитливими, люблять висловлювати свою думку з різних питань. Достатній рівень комунікабельності визначено за умови отримання від 14 до 24 балів. У таких викладачів виявлено нормальну комунікабельність, вони цілком упевнено почуваються у незнайомому колі. До групи осіб з базовим рівнем нами віднесено, з одного боку, тих майбутніх викладачів, які отримали від 25 до 32 балів і характеризуються низьким рівнем сформованості комунікативних навичок, ненадійністю у справах, що потребують взаємодії у команді, а, з іншого боку, тих, хто отримали надзвичайно малу кількість балів (від 0 до 3) і характеризуються надмірною комунікабельністю, є багатослівними, часто

висловлюють свої судження з приводу питань, у яких є зовсім не компетентними.

Для діагностики рівня педагогічної майстерності за критерієм професійно-особистісної готовності нами запропоновано тестування за методикою діагностики індивідуальної міри вираженості рефлексивності А. Карпова [5]. Результати застосування методики, які дорівнювали або перевищували 140 балів, свідчили про високий рівень рефлексивності. Результати в межах 114–139 балів виявили достатній рівень рефлексивності. Отримана кількість балів від 0 до 113 дала підстави вважати рівень рефлексивності базовим.

На формульованому етапі нами теоретично обґрунтовано та проведено експериментальну перевірку структурно-функціональної моделі розвитку педагогічної майстерності викладачів економічних дисциплін в умовах магістратури, здійснено апробацію змісту, форм і методів розвитку педагогічної майстерності майбутніх викладачів економічних дисциплін.

На узагальнювальному етапі – проаналізовано та узагальнено результати, отримані під час експериментальної перевірки структурно-функціональної моделі розвитку педагогічної майстерності викладачів економічних дисциплін в умовах магістратури, здійснено систематизацію матеріалів експериментального дослідження, сформульовано загальні висновки.

Програмою експериментального дослідження передбачено визначення репрезентативності вибіркової сукупності учасників педагогічного експерименту за допомогою застосування методу розрахунку обсягу простої випадкової вибірки учасників дослідження; обґрунтування належності контрольної та експериментальної груп до однієї генеральної сукупності за допомогою методу математичної обробки «t-критерій Стюдента» для незалежних змінних; якісний аналіз результатів, отриманих під час вхідного діагностування, та визначення рівнів мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивного компонентів педагогічної майстерності майбутніх викладачів економічних дисциплін; розвиток педагогічної майстерності викладачів економічних дисциплін в умовах магістратури; порівняння рівнів педагогічної майстерності майбутніх викладачів економічних дисциплін за критерієм Фішера; формулювання висновків щодо якості та ефективності структурно-функціональної моделі розвитку педагогічної майстерності викладачів економічних дисциплін в умовах магістратури.

**Висновки.** Таким чином, організація експериментального дослідження розвитку педагогічної майстерності викладачів економічних дисциплін в умовах магістратури передбачала реалізацію трьох етапів: констатувального, формульовального та узагальнювального. Ними визначено критерії розвитку мотиваційно-ціннісного,

когнітивного, діяльнісного та рефлексивного компонентів педагогічної майстерності, підготовлено методичку педагогічної діагностики для визначення рівнів педагогічної майстерності майбутніх викладачів економічних дисциплін (базового, достатнього, високого). Методами констатувального дослідження були анкетування, спостереження, опитування, психологічне тестування, самооцінка. На формульованому етапі експерименту реалізовано апробацію спецкурсу для розвитку педагогічної майстерності майбутніх викладачів економічних дисциплін. Під час узагальнювального етапу педагогічного експериментального дослідження здійснено порівняння отриманих результатів в експериментальних і контрольних групах, узагальнено та оформлено результати дослідження. Передбачається, що результати експерименту продемонструють, яким чином упровадження структурно-функціональної моделі в умовах магістратури закладу вищої економічної освіти впливає на розвиток педагогічної майстерності майбутніх викладачів економічних дисциплін.

**Подальшого дослідження** потребують проблеми обґрунтування методичних засад застосування інноваційних педагогічних технологій у процесі вдосконалення педагогічних знань, умінь і навичок на основі структурно-функціональної моделі розвитку педагогічної майстерності викладачів економічних дисциплін в умовах магістратури.

### Список використаних джерел

1. Алексеенко Т. А., Сушанко В. В. Основы педагогического эксперимента и квалиметрии: навч.-метод. посіб. Чернівці : Рута, 2003. 41 с.
2. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика : учебник для вузов. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 304 с.
3. Вербовський В. В. Як правильно підготувати наукове дослідження : навч.-метод. посіб. Луганськ : Альма-матер, 2007. 126 с.
4. Гончаренко С. У. Методологія як важливий складник наукового дослідження в педагогіці. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2002. № 4 (8). С. 15–22.
5. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. *Психологический журнал*. 2002. Т. 24, № 5. С. 45–57.
6. Курлянд З. Н., Хмелюк Р. І., Семенова А. В. Педагогіка вищої школи. Київ : Знання, 2007. 495 с.
7. Лузан П. Г., Сопівник І. В., Виговська С. В. Основы науково-педагогічних досліджень. Київ : НАККіМ, 2012. 219 с.
8. Психология общения : энциклопедический словарь / под. ред. А. Бодалева. Москва : Когито-центр, 2011. 2280 с.
9. Rokeach M. The nature of human values. New York : Free Press, 1973. 438 p.
10. Сисоева С. О. Методологія педагогічних досліджень : підручник. Рівне : Волинський обереги, 2013. 360 с.
11. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва, 2002. 340 с.
12. Shaugnessy J. J., Zechmeister E. B., Zechmeister J. S. Research methods in psychology. Boston MA : McGraw-Hill, 2000. 512 p.

### References

1. Alekseienco, T. A., & Sushanko, V. V. (2003). *Osnovy pedahohichnoho eksperymentu i kvalimetrii [Fundamentals of the pedagogical experiment]: navch.-metod. posibnyk*. Chernivtsi: Ruta [in Ukrainian].



2. Bodalev, A. A. (Ed.). (2011). *Psikhologiya obshcheniia. Entsiklopedicheskiy slovar.* [Psychology of communication. Encyclopaedic dictionary]. Moskva: Publishing House "Kogito-Centre" [in Russian].
3. Bordovskaia, N. V., & Rean, A. A. (2001). *Pedagogika [Pedagogy]*. Sankt-Peterburh : Peter [in Russian].
4. Verbovskiy, V. V. (2007). *Yak pravylno pidhotuvaty naukovu doclidzhennia [Proper ways to undertake scientific research]: navch.-metod. posibnyk.* Luhansk: Alma-mater [in Ukrainian].
5. Honcharenko, S. U. (2002). Metodolohiia yak vazhlyvyi skladnyk naukovoho doslidzhennia v pedahohitsi. [Methodology as an important component of scientific research in pedagogy]. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka [Continual professional education: theory and practice]*, 4 (8), 15–22 [in Ukrainian].
6. Karpov, A. V. (2002). Refleksivnost kak psikhicheskoe svoistvo i metodika ee diagnostiki. [Reflectiveness as a mental quality and methodology for diagnosing it]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological journal]*, 24(5), 45-57 [in Russian].
7. Kurliand, Z. N., Khmeliuk, R. I., & Semenova, A. V. (2007). *Pedahohika vyshchoi shkoly [Pedagogy of higher education]*. Kyiv: Znannia [in Ukrainian].
8. Luzan, P. H., Sopivnyk, I. V. & Vyhovska, S. V. (2012). *Osnovy naukovopedahohichnykh doslidzhen [Fundamentals of scientific pedagogical research]*. Kyiv: NAKKKiM [in Ukrainian].
9. Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
10. Sysoyeva, S. O. (2013). *Metodolohiia pedahohichnykh doslidzhen. [Pedagogical research methodology]*. Rivne: Volynski oberehy [in Ukrainian].
11. Fetiskin, N. P., Kozlov, V. V., & Manuilov, G. M. (2002). *Sotsialno-psikhologicheskaiia diagnostika razvitiia lichnosti i malykh grupp [Social and psychological diagnosing the development of an individual and small groups]*. Moskva [in Russian].
12. Shaugnessy, J. J., Zechmeister, E. B., & Zechmeister, J. S. (2000). *Research methods in psychology*. Boston MA: McGraw-Hill.

Дата надходження до редакції  
авторського оригіналу: 18.06.2019

**Романюк Оксана. Организация экспериментального исследования педагогического мастерства преподавателей экономических дисциплин в условиях магистратуры.**

Ⓐ Определяются суть и существенные характеристики, цель, объект и предмет, факторы успешного проведения педагогического эксперимента, рассматриваются особенности организации и проведения экспериментального исследования развития педагогического мастерства преподавателей экономических дисциплин в условиях магистратуры, анализируются цели и содержание основных этапов педагогического эксперимента, а именно: констатирующего, формирующего и обобщающего, на основе чего проверяется эффективность влияния предлагаемой структурно-функциональной модели на развитие педагогического мастерства в процессе подготовки будущих преподавателей в условиях магистратуры высшего учебного заведения экономического профиля.

**Ключевые слова:** педагогическое мастерство; педагогический эксперимент; преподаватель экономических дисциплин; магистратура; структурно-функциональная модель

**Romaniuk Oksana. Organisation of Experimental Research on Developing Pedagogical Skills of Economics Teachers in Master's Degree Programmers.**

Ⓐ The paper considers the essence and fundamental points of the pedagogical experiment; defines its aim, object and subject; analyses important factors in conducting an effective experiment; discusses specific peculiarities of organizing and conducting the experimental research on developing pedagogical skills of economics teachers in master's degree programmers; provides a detailed analysis of the objectives and content of the main stages of the pedagogical experiment, those are establishing, forming and summarizing. The pedagogical experiment described in the article was intended for testing out the suggested structural-and-functional model of developing pedagogical skills of economics teachers in master's degree programmers at an economic higher educational establishment.

**Key words:** pedagogical skills; pedagogical experiment; economics teacher; master's degree programmers; structural-and-functional model

**Романюк Оксана Іванівна**, старший викладач кафедри іноземних мов і міжкультурної комунікації Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

E-mail: [oksanaromaniuk75@gmail.com](mailto:oksanaromaniuk75@gmail.com)



Слухенська Руслана

Іванушко Яна

Мурадханян Ірина

ORCID ID <http://orcid.org/0000-0002-7308-9566>

ORCID ID <http://orcid.org/0000-0001-8086-5351>

ORCID ID <http://orcid.org/0000-0003-4677-0986>

## АНАЛІЗ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ (КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД)

**А** Проаналізовано педагогічні шляхи формування творчого потенціалу майбутніх лікарів, охарактеризовано деталі експерименту щодо діагностування рівня сформованості майбутніх лікарів. Доведено, що творчий потенціал майбутнього лікаря є інтегративною якістю, яка відбивається за мірою можливостей актуалізації сутнісних творчих сил особистості в реальній перетворювальній практиці.

Дослідження спрямовано на аналіз формування творчого потенціалу у майбутніх лікарів, на висвітлення результатів проведення формувального етапу педагогічного експерименту з формування творчого потенціалу майбутніх лікарів у процесі навчання в медичному закладі вищої освіти.

**Ключові слова:** сформованість; творчий потенціал; студенти-медики; педагогічний експеримент; мотивація; креативність

**Актуальність проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими практичними завданнями.** Розвиток творчого потенціалу особистості (тим більше майбутнього лікаря) є одним із найактуальніших завдань сучасного суспільства, яке перебуває на етапі глобальних перетворень в системі освіти України, інтеграції у світовий освітній простір. Головну роль у детермінації творчої поведінки відіграють мотивації, цінності, особистісні риси (А. Танненбаум, А. Олох, Д. Богоявленская, А. Маслоу та ін.). Відтак актуальність вивчення психології творчості і наукової творчості, зокрема, виникли у зв'язку з потребою оптимізації та інтенсифікації принципів організації наукової діяльності та управління нею.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій, виділення невирішених частин загальної проблеми.** Аналіз наукової літератури із теми дослідження дає змогу стверджувати, що проблема формування творчого потенціалу розглядалася у вітчизняних і зарубіжних дослідженнях з позиції професійної підготовки в університетах та інститутах. Це сприяло накопиченню певного позитивного досвіду у розробленні основних теоретичних положень із цієї проблеми. Так, філософський аспект творчості розглядали у своїх працях В. Біблер, Ю. Бородай, М. Данилов, К. Кедров, П. Копцин, О. Коршунов та ін. Психологічні основи цієї проблеми викладені в працях Д. Богоявленської, Л. Виготського, В. Давидова, Д. Ельконіна, О. Леонтьєва, А. Лука, Я. Пономарьова, С. Рубінштейна та ін. Педагогічний аспект проблеми формування і розвитку творчої активності розглядається в працях В. Андрєєва, Д. Вількєєва, М. Данилова, Н. Кичук, М. Махмутова, І. Огороднікова, Н. Половнікової, І. Родак, С. Сисоєвої, М. Скаткіна, Т. Шамової, Г. Щукіної та ін. Разом з тим, треба зауважити, що проблема формування творчого потенціалу поки залишається висвітленою частково, існуючі роботи в даній галузі розкривають лише деякі шляхи вдосконалення підготовки

студентів, однак бракує системних досліджень в наукових працях з проблеми підготовки майбутнього лікаря як творчого спеціаліста, в яких би вивчалися специфічні прояви творчої активності в умовах професійної підготовки.

**Мета студії** – проаналізувати педагогічні шляхи формування творчого потенціалу майбутніх лікарів, охарактеризувати деталі експерименту щодо діагностування рівні сформованості майбутніх лікарів.

**Викладення основного матеріалу.** Творчий потенціал особистості студента-медика – це природовідповідні та культуровідповідні можливості, які формуються й розкриваються в процесі навчальної та практичної підготовки й у подальшій його діяльності, ведуть до отримання продуктивного результату у вирішенні завдань нестандартними методами. Результати, одержані в процесі діагностики складників творчого потенціалу у майбутніх лікарів забезпечили можливість поетапно конструювання процесу формування творчого потенціалу у студентів-медиків, визначили спрямованість на творчу діяльність, пізнання феномену творчості, розвиток пошукло-творчого клінічного мислення, визначення індивідуального шляху реалізації творчого потенціалу.

У процесі дослідження було з'ясовано, що переважна більшість студентів молодших курсів виявила низький і середній рівень креативності та сформованості компонентів творчого потенціалу під час виконання навчальних завдань і в позааудиторній роботі. Традиційна модель вищої медичної освіти, спрямована на надання майбутнім лікарям необхідних теоретичних (загальних і професійно спрямованих) знань, практичних умінь і технологічних навичок, не надає повної можливості для формування творчого потенціалу й особистісного розвитку студентів, активізації їхніх творчих сил і можливостей [4].

Подібна ситуація простежується і в оцінці потреби у досягненні успіху у професійній діяльності. Успішним у сучасних умовах може бути лише лікар із глибокими професійними знаннями, з системою деонтологічних цінностей, із високою професійною культурою (в тому числі – культурою діалогу), зі сформованим творчим потенціалом – такий фахівець зможе конкурувати в умовах ринкових відносин. Лікарська конкурентоспроможність – це сукупність притаманних конкретному лікареві професійних знань, творчих умінь і навичок та особистісних рис, які забезпечують йому конкурентні переваги на ринку праці в галузі медицини.

Формувальний експеримент здійснено за чотирма етапами: 1) мотиваційно-адаптаційний, націлений на спрямування професійних інтересів, професійне самовизначення майбутнього лікаря, самозміна осо-

бистості студента відповідно до умов освітнього середовища медичного ВНЗ; 2) навчально-освітній, що передбачав формування ціннісного ставлення до професійної діяльності, розвиток творчого і клінічного мислення майбутніх лікарів; 3) професійно-практичний, спрямований на формування образу творчої професійної діяльності та прагнення до професійно-творчої самореалізації; 4) професійно-творчий, що передбачав збагачення досвіду творчої самореалізації в професійній діяльності, усвідомлення студентом себе як професіонала-лікаря і як творчої особистості [3].

За результатами контрольного етапу педагогічного експерименту, під час якого було проведено вторинне діагностування рівня сформованості майбутніх лікарів експериментальних і контрольних груп, отримано показники, що засвідчили ефективність упровадження визначених педагогічних умов (табл. 2):

Таблиця 2

**Рівні сформованості компонентів творчого потенціалу майбутніх лікарів у динаміці**

	Компоненти	Етап експерименту	Група	Рівні		
				Високий	Середній	Низький
1	Мотиваційно-ціннісний	Констатувальний	Е	19%	64%	17%
			К	18%	64%	18%
		Формувальний	Е	39%	55%	6%
			К	19%	64%	17%
2	Деонтологічний	Констатувальний	Е	30%	59%	11%
			К	29%	58%	13%
		Контрольний	Е	56%	43%	1%
			К	32%	58%	10%
3	Мисленнєво-мовленнєвий	Констатувальний	Е	18%	66%	16%
			К	18%	65%	17%
		Контрольний	Е	35%	61%	4%
			К	20%	65%	15%
4	Операційно-діяльнісний	Констатувальний	Е	19%	66%	15%
			К	20%	65%	15%
		Контрольний	Е	30%	65%	5%
			К	20%	70%	10%



За підсумками контрольного етапу дослідження високий рівень мотиваційно-ціннісного компонента в експериментальній групі (ЕГ) було виявлено у 39% учасників; середній – у 55% студентів, низький рівень – 6% респондентів. У респондентів контрольної групи (КГ) мотиваційно-ціннісний компонент має такі рівні сформованості: високий – у 19% майбутніх лікарів, середній – у 64% студентів, низький – у 17% респондентів [7].

У процесі професійної підготовки майбутніх лікарів повинна враховуватись індивідуальна мотивація студентів, оскільки так можна виробити правильну стратегію навчання. Мотивація повинна розглядатися як «процес, що спрямовує, регулює й активізує діяльність суб'єкта навчання» [6, с. 22]. Найефективнішими в посиленні мотивації є новизна інформації, бажання оволодіти новими знаннями, складним, незрозумілим з першого погляду матеріалом, систематизувати, класифікувати, упорядкувати, осмислити його, зрозуміти думки, ідеї, підходи, погляди інших, які приваблюють своєю незвичайністю, оригінальністю, можливість використання набутих знань для реалізації своїх здібностей, інтересів, потреб, цілей, підвищення компетентності та впевненості в собі [6 с. 68].

В основі саморозвитку особистості майбутнього лікаря – процеси мотиваційної саморегуляції, мотивація професії в галузі медицини спрямовує і регулює навчальну діяльність студентів. Показники сформованості деонтологічного компонента в експериментальній групі мали такий вигляд: високий рівень – 56%, середній – 43%, низький – 1%. У КГ високий рівень виявили 32% студентів, середній – 58% респондентів, низький – 10% майбутніх лікарів, які не володіють механізмами творчого саморозвитку.

Деонтологічна підготовка є цілеспрямованим керуванням процесом, який забезпечує формування деонтологічної компетентності, системи ціннісних мотивів, деонтологічних знань, умінь, навичок, особистісно значущих якостей, необхідних для здійснення нормативної професійної поведінки в лікарняній діяльності й уміння будувати стосунки в системі «людина – людина» та здійснювати рефлексію власної поведінки; до останнього часу проблемам етики й деонтології у медичній освіті не приділялася належна увага, у медичній практиці частішали випадки ігнорування вимог лікарської етики й деонтології – тому виникла проблема формування в студентів духовно-моральних цінностей, розвитку емпатійних здібностей, уміння співпереживати й співчувати стану пацієнта [5]. Зважаючи на сучасне розуміння хвороби як порушення цілісності життєдіяльності людини, треба формувати у майбутніх лікарів уміння встановлювати довірливі взаємини з пацієнтами, що позитивно впливає на загальний стан хворого та прискорює його одужування. Потрібно виховувати у студен-

тів толерантність і витримку, адже «лікареві необхідно мати терпіння, витримку, очікування сприятливого моменту, до чого пряме відношення має мистецтво бесіди» [2, с. 181].

Майбутній лікар у процесі фахової підготовки повинен оволодіти основними засадами медичної моралі – системи норм і вимог до поведінки та морального обличчя лікаря, а також моральні почуття, що реалізуються у професійній діяльності. Мораль регулює ставлення лікаря до хворого, до здорової людини, до колег лікаря, до суспільства й держави. Честь і гідність, авторитет і обов'язок лікаря – риси взаємопов'язані; медична етика пов'язана з компетентністю, класифікацією лікарів.

Показники сформованості мисленнєво-мовленнєвого компонента в ЕГ засвідчили позитивну динаміку зростання: високий рівень встановлено у 35% майбутніх лікарів, середній – у 61%, низький рівень – у 4%. У КГ значних змін не зафіксовано: високий рівень виявлено у 20% респондентів; середній – у 65% майбутніх лікарів; низький – у 15% студентів. У багатьох учасників цих груп виявився низький ступінь саморегуляції творчої діяльності.

Формування мисленнєво-мовленнєвого компонента творчого потенціалу майбутніх лікарів забезпечує розвиток творчого і клінічного мислення студентів-медиків, культури та психології спілкування, навичок ведення професійного діалогу; збагачення лексичного запасу загальнонавчальної і термінологічної лексики медичної галузі; володіння комунікативною компетентністю дає лікареві можливість: краще розпізнавати й правильно розуміти вербальні й невербальні ознаки спілкування з пацієнтами і отримувати у них більше інформації, що стосується хвороби; ефективніше проводити діагностику, виявляти соматичні симптоми, причини яких можуть мати психологічну або соціальну природу; передавати пацієнтові адекватну медичну інформацію й мотивувати їх дотримуватися здорового способу життя, активізувати компенсаторні механізми хворого, допомогти йому поновити зв'язок зі світом, подолати так звану «засвоєну або навчену беспорядність», зруйнувати стереотипи, створені хворобою й створити зразки здорового реагування [1, с. 11].

У процесі професійної підготовки необхідно зосереджуватися й на тому, що в майбутніх лікарів необхідно сформувати такі риси, як спостережливість і проникливість, розвинуте клінічне мислення, професійну наполегливість. Мисленнєва діяльність лікаря біля ліжка хворого повинна знайти правильні відповіді на багатоаспектність осмислення того, що відбувається з його пацієнтом: визначити природу хвороби, встановити її причину, осмислити патогенез (до чого зводяться механізми захисних реакцій при цій хворобі у конкретно пацієнта), з'ясувати семіотику (чим проявляється ця

хвороба), обґрунтувати прогноз (чим може завершитися боротьба цього людського організму з хворобою) [9].

Показники сформованості операційно-діяльнісного компонента в ЕГ також засвідчили результативність забезпечення педагогічних умов і позитивну динаміку: високий рівень встановлено у 30% майбутніх лікарів, середній – у 65%, низький рівень – у 5%. У КГ зафіксовано такі результати: високий рівень виявлено у 20% респондентів; середній – у 70% майбутніх лікарів; низький – у 10% студентів. Формування операційно-діяльнісного компонента творчого потенціалу майбутніх лікарів зумовлює вдосконалення творчих і комуні-

кативних умінь і навичок, сприяє розвитку творчого і клінічного мислення студентів, здатності генерувати нові ідеї, прогнозувати клінічну ситуацію; активізує потребу в творчому самовираженні та готовність до професійної самореалізації [8].

Отримані в результаті формульовального етапу педагогічного експерименту дані дають можливість визначити рівні розвитку творчого потенціалу майбутніх лікарів у групах (Е і К) за результатами проведеної експериментальної роботи. У результаті впровадження формульовальних заходів на контрольному етапі експерименту отримали дані, наведені в табл. 3:

Таблиця 3

**Динаміка сформованості творчого потенціалу майбутніх лікарів експериментальної та контрольної груп**

Група	Рівні сформованості творчого потенціалу майбутніх лікарів		
	Високий	Середній	Низький
	за результатами констатувального етапу експерименту		
ЕГ	21%	64%	15%
КГ	22%	62%	16%
	за результатами контрольного етапу експерименту		
ЕГ	40%	56%	4%
КГ	23%	64%	13%

Отже, в результаті впровадження формульовальних заходів високий рівень розвитку творчого потенціалу було встановлено у 40% студентів експериментальних груп, середній – у 56%, низький – у 4% учасників експерименту. У контрольних групах високий рівень творчого потенціалу виявлено у 23% респондентів; середній – у 64%; низький – у 13% студентів.

Середній рівень сформованості компонентів творчого потенціалу майбутніх лікарів характеризується зацікавленням творчими видами навчальної діяльності та власною участю в обміні інформацією, у створенні групових творчих проєктів, але без прояву абсолютної самостійності, з певною пасивністю; намагання знайти аргументи, щоб довести власну думку; намаганням слухати і чути співрозмовника; здатністю знаходити компроміс, брати участь у рівноправному діалозі; точністю висловлювання; інтуїтивним потягом до духовного взаємозбагачення; усвідомленням цінності суб'єкт-суб'єктних стосунків; повагою до людини; емоційною стриманістю; толерантністю.

Для низького рівня сформованості компонентів творчого потенціалу майбутніх лікарів характерними є: бажання вислухати, але невміння почути і зрозуміти думку співрозмовника; розуміння творчої діяльності як простого відтворювального виконання завдань; орієнтація на сприйняття зрозумілих ідей; відсутність творчого підходу до вирішення проблем й оригінальності думок; невміння (або небажання) будувати конструктивний

діалог, встановлювати контакти; пасивність у діалозі; використання стандартних фраз; примітивне висловлення власних думок; обмеженість словникового запасу; велика кількість помилок під час усного мовлення та виконання письмових завдань.

У процесі формування творчого потенціалу майбутніх лікарів основна увага зосереджувалася на тому, щоби кожен студент прагнув досягти найвищого ступеня розвитку всіх своїх внутрішніх сил – досягнення акме, необхідно допомогти йому збагнути свої природні переваги й вади, розкрити у собі творчі здібності, передбачити власні можливості й визначити траєкторію розвитку свого творчого потенціалу. Важливою є педагогічна підтримка, творча співпраця та духовна взаємодія викладачів і студентів, стимулювання прагнення студентів до творчого самовираження, саморозвитку, професійної самореалізації, постійного самовдосконалення.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Застосування апробованих на практиці методик (діагностика схильності до творчості й особистісної креативності, діагностика життєвих цінностей, діагностика мотивації професійної діяльності, творчого мислення, діагностика індивідуальної стратегії креативного розвитку, діагностика здібностей до прогнозування та реалізації потреб у саморозвитку й оцінки потреби у досягненні успіху в професійній діяльності) в процесі нашого дослідження дало змогу визначити стан сформованості компонентів творчого потенціалу майбутніх лікарів.

 **Список використаних джерел**

1. Аверин В. А. Психология в структуре высшего медицинского образования : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Санкт-Петербург, 1997. 39 с.
2. Дернер К. Хороший врач : учебник основной позиции врача / пер. с нем. И. Я. Сапожниковой. Москва : Алетейя, 2006. 544 с.
3. Дяченко М. Д. Наукова інтерпретація ідей розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців: історичний аспект. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / гол. ред. Т. І. Суценок. Запоріжжя. 2015. Вип. 45 (98). С. 9–18.
4. Дяченко М. Д. Теоретичні засади розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців професій типу «людина-людина». Український психолого-педагогічний науковий збірник. 2014. № 3 (03). С. 62–68.
5. Кудрявая Н. В., Уколова Е. М., Молчанов А. С., Смирнова Н. Б., Зорин К. В. Врач-педагог в изменяющемся мире: традиции и новации. Москва : ГОУ ВУНМЦ МЗ РФ, 2001. 304 с.
6. Левченко Т. І. Розвиток освіти та особистості. Вінниця : Нова Книга, 2002. 510 с.
7. Слухенська Р. В. Фактори активізації духовно-творчого потенціалу особистості студента вищого медичного навчального закладу під час професійної підготовки. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / гол. ред. Т. І. Суценок. Запоріжжя, 2014. Вип. 39 (92). С. 535–540.
8. Суценок А. В. Важные тенденции в профессиональной деятельности преподавателей высшей школы. Теория и практика управления социальными системами: философия, психология, педагогика, социология. 2013. № 3. С. 70–76.
9. Шлычков А. В. Клиническое мышление и врачевание. Международный журнал экспериментального образования. 2010. № 7. URL : <http://cyberleninka.ru/article/n/klinicheskoe-myshlenie-i-vrachevanie>.

 **References**

1. Averin, V. A. (1997). Psikhologija v strukture vysshego meditsinskogo obrazovaniia (Extended abstract of D diss.). Sankt-Peterburg [in Russian].
2. Derner, K. (2006). Khoroshii vrach : uchebnik osnovnoi pozitscii vracha. Moskva: Aleteiia [in Russian].
3. Diachenko, M. D. (2015). Naukova interpretatsiia idei rozvytku tvorchoho potentsialu maibutnih fakhivtsiv: istorychny aspekt. In Sushchenko, T. I. (Ed.). Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh (Is. 45 (98), pp. 9–18). Zaporizhzhia [in Ukrainian].
4. Diachenko, M. D. (2014). Teoretychni zasady rozvytku tvorchoho potentsialu maibutnih fakhivtsiv profesii typu «liudyna-liudyna». Ukrainskyi psykhologo-pedahohichni naukovyi zbirnyk, 3 (03), 62–68 [in Ukrainian].
5. Kudriavaia, N. V., Ukolova, E. M., Molchanov, A. S. ... & Zorin K. V. (2001). Vrach-pedagog v izmeniaiushchemsya mire: traditsii i novatcii. Moskva: GOU VUNMTC MZ RF [in Russian].
6. Levchenko, T. I. (2002). Rozvytok osvity ta osobystosti. Vinnytsia: Nova Knyha [in Ukrainian].
7. Slukhenska, R. V. (2014). Faktory aktyvizatsii dukhovno-tvorchoho potentsialu osobystosti studenta vyshchoho medychnoho navchalnoho zakladu pid chas profesiinoi pidhotovky. In Sushchenko, T. I. (Ed.), Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh (Is. 39 (92), pp. 535–540). Zaporizhzhia [in Ukrainian].
8. Sushchenko, A. V. (2013). Vazhnye tendentsii v professionalnoi deiatelnosti prepodavatelei vysshei shkoly. Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy: filosofii, psykhologii, pedahohika, sotsiologii, 3, 70–76.
9. Shlychkov, A. V. (2010). Klinicheskoe myshlenie i vrachevanie. Mezhdunarodnyi zhurnal eksperimentalnogo obrazovaniia, 7. Retrieved from <http://cyberleninka.ru/article/n/klinicheskoe-myshlenie-i-vrachevanie> [in Russian].

Дата надходження до редакції  
авторського оригіналу: 18.06.2019

**Слухенская Руслана, Иванушко Яна, Мурадханян Ира. Анализ формирования творческого потенциала будущих врачей (комплексный подход).**

**А** Проанализированы педагогические пути формирования творческого потенциала будущих врачей, охарактеризованы детали эксперимента по диагностированию уровня сформированности будущих врачей. Доказано, что творческий потенциал будущего врача является интегративным качеством, которое отражается по мере возможностей актуализации сущностных творческих сил личности в реальной преобразовательной практике. Исследование направлено на анализ формирования творческого потенциала у будущих врачей, на освещение результатов проведения формирующего этапа педагогического эксперимента по формированию творческого потенциала будущих врачей в процессе обучения в медицинском заведении высшего образования.

**Ключевые слова:** сформированность; творческий потенциал; студенты-медики; педагогический эксперимент; мотивация; креативность

**Slukhenska Ruslana, Ivanushko Yana, Muradkhanian Iryna. Analysis of the forming of creative potential of future doctors (integrated approach).**

**S** The purpose of the paper is to analyze the pedagogical ways of forming the creative potential of future doctors, to describe the details of the experiment regarding the diagnosis of the level of formation of future doctors. The creative potential of the future doctor is an integrative quality that reflects in the abilities to actualize the essential creative powers of a person in a real transformative practice. The paper aims to analyze the formation of creative potential of future doctors, to present the results of the formative stage of the pedagogical experiment on the formation of the creative potential of future doctors in the process of studying at a medical university.

**Key words:** forming; creative potential; medical students; pedagogical experiment; motivation; creativity

**Слухенська Руслана Василівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри внутрішньої медицини, фізичної реабілітації та спортивної медицини Вищого державного навчального закладу України «Буковинський державний медичний університет»

**E-mail:** [slukhenskarus@gmail.com](mailto:slukhenskarus@gmail.com)

**Іванушко Яна Григорівна**, кандидат медичних наук, доцент кафедри медицини катастроф та військової медицини Вищого державного навчального закладу України «Буковинський державний медичний університет»

**E-mail:** [yana\\_iv@ukr.net](mailto:yana_iv@ukr.net)

**Мурадханян Ірина Саркисівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов для гуманітарних факультетів Черновицького національного університету імені Юрія Федьковича

**E-mail:** [irinemuradkhanian@gmail.com](mailto:irinemuradkhanian@gmail.com)





# МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН ДО ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ У ПРЕДМЕТНО-ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

**А** Обґрунтовується необхідність організації підготовки майбутнього вчителя природничо-математичних дисциплін до використання та створення якісних дидактичних візуальних засобів у майбутній професійній діяльності. У даній статті пропонується обґрунтована з позицій системного, синергетичного, діяльнісного, акмеологічного, аксіологічного, контекстного та технологічного підходів структурно-функціональна модель підготовки майбутнього вчителя до використання технологій візуалізації в освітньому процесі. Розроблена модель містить цільовий, змістово-процесуальний і результативно-оцінювальний блоки. Цільовий блок висвітлює мету, завдання та компоненти готовності майбутнього вчителя до використання технологій візуалізації в професійній діяльності. Змістово-процесуальний блок розкриває концептуальні положення (нормативні документи, методологічні підходи, принципи навчання), етапи підготовки (базовий, продуктивний і коригувальний), відповідні навчальні дисципліни та модулі, а також необхідне навчально-методичне забезпечення, методи та форми щодо організації процесу навчання майбутніх учителів. Результативно-оцінювальний блок містить критерії, рівні та результат підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до використання технологій візуалізації в освітньому процесі. Кожен із запропонованих етапів має певну мету і завдання, які можуть бути відкориговані у процесі апробації даної моделі. Розкрито характеристику навчально-методичного забезпечення, необхідного для реалізації зазначеної підготовки.

**Ключові слова:** модель підготовки; технології візуалізації; компоненти готовності; етапи підготовки; принципи навчання; методологічні підходи

**Постановка проблеми та її актуальність.** Аналіз досвіду використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі показує, що рівень застосування зазначених технологій у практиці навчання не відповідає реальним можливостям сучасної школи; не враховує потреби підростаючого покоління, яке має кліпове мислення; не задовольняє вимоги сучасного суспільства щодо підготовки майбутніх фахівців. Сьогодні вимагає від учителя вирішення комплексу педагогічних завдань, спрямованих на сприяння засвоєння учнями навчального матеріалу та враховуючих специфіку сприйняття та засвоєння інформації сучасним поколінням. Позитивне виконання зазначених завдань залежить від того, наскільки ефективно вчитель здатний подавати досліджуваний матеріал, де особливого значення набуває візуалізація навчального матеріалу. У науковому плані в професійній педагогіці ще не в достатній мірі поставлена проблема підготовки майбутніх педагогів до застосування технологій візуалізації, яке цілеспрямовано на ефективне ви-

рішення різних педагогічних завдань, що виникають в освітньому процесі.

**Мета статті** полягає в теоретичному обґрунтуванні моделі підготовки майбутнього вчителя до застосування технологій візуалізації. Досягнення поставленої мети передбачає вирішення таких **завдань**: описати структурно-функціональну модель підготовки майбутнього вчителя до застосування технологій візуалізації в освітньому процесі; висвітлити етапи формування готовності майбутнього вчителя до застосування технологій візуалізації.

**Методи дослідження.** Для вирішення поставлених завдань було використано такі методи дослідження: як системний аналіз наукової, психолого-педагогічної, навчально-методичної та спеціальної літератури, інформаційних джерел з проблеми дослідження; синтез та узагальнення теоретичних положень, розкритих у науковій і навчально-методичній літературі; аналіз навчальних посібників з психологічних і педагогічних дисциплін; узагальнення власного педагогічного досвіду, а також аналіз

практичного досвіду щодо підготовки майбутнього вчителя до застосування технологій візуалізації в освітній практиці.

**Аналіз актуальних досліджень.** Теоретичні основи візуалізації навчальної інформації відображені в працях О. Асмолова, Ф. Бартлетта, А. Вербицького, В. Давидова, П. Ерднієва, З. Калмикова та ін. Особливості застосування візуалізації в навчальному процесі досліджувалися С. Арюткіним, Г. Брянцевою, С. Герасимовою, В. Койбічук, В. Кузовлєвим, О. Макаровою, Н. Неудахиною, О. Поляковою, А. Пуховою, А. Родєю, Д. Шеховцовою та ін. Висвітленню дидактичного потенціалу візуалізації і наукових засад її використання у навчальному процесі присвячені праці Л. Білоусової, Н. Манько, А. Рапуто, Т. Сороки. Способи організації навчального процесу з використанням комп'ютерних візуальних навчальних матеріалів запропоновані Л. Долінером, М. Паком, Н. Семеновою, В. Стародубцевим та ін. Створенню оригінальних прийомів комп'ютерної візуалізації навчаль-

ного матеріалу, розробленню нових методик її застосування у викладанні конкретних дисциплін присвячені праці В. Касторнової, І. Косенко, Л. Кошкіної, А. Мансурова, М. Орешко, А. Соболевої, Б. Стариченко, С. Шушкевич та ін.

Разом з тим, питання підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до використання технологій візуалізації в освітньому процесі залишилися поза увагою науковців.

**Викладення основного матеріалу дослідження.** Нове осмислення вимог суспільства до підготовки педагогічних кадрів передбачає створення моделі, використання якої в педагогічному закладі вищої освіти дозволить підготувати майбутніх учителів до застосування технологій візуалізації в освітній практиці. Готовність майбутнього педагога до застосування технологій візуалізації утворює цілісну структуру, де всі елементи перебувають у взаємозалежності та взаємодії і кожен з них впливає на процес формування інших компонентів і готовності майбутнього вчителя. Враховуючи специфіку педагогічно обґрунтованого використання візуалізації в освітньому процесі [1], було виокремлено структурні компоненти готовності майбутнього вчителя природничо-математичних дисциплін до використання технологій візуалізації: *мотиваційно-ціннісний* (професійний інтерес до використання технологій візуалізації, усвідомлення цінності їхнього застосування, налаштованість на набуття вмінь щодо їхнього створення та застосування); *когнітивний* (система знань щодо педагогічних, психологічних, методичних засад використання технологій візуалізації); *операціонально-інструментальний* (комплекс знань щодо прийомів створення та підбору інструментарію для створення візуального контенту); *практично-діяльнісний* (комплекс практичних умінь і навичок педагогічно ефективного застосування дидактичних візуальних засобів для вирішення поставлених педагогічних

завдань); *рефлексивно-оцінювальний* (здатність до аналізу та оцінки власної професійної діяльності, визначення шляхів і способів професійного самовдосконалення). У рамках даного дослідження нами було обрано структурно-функціональну модель, специфіка якої полягає в тому, що, з одного боку, структурна модель імітує внутрішню організацію, структуру оригіналу (О. Богатирьов, Б. Глінський, Б. Грязнов, О. Дахін, В. Монахов та ін.), з іншого – функціональна модель (С. Бешенков, М. Боб-

рова, А. Циганова, В. Ясвін і ін.), у якій функції, як деякі стабільні, характерні для даної системи способи поведінки, є однією з найважливіших сторін сутності даної системи, і в цьому сенсі – одними з найважливіших внутрішніх її характеристик [5].

Створюючи модель підготовки студентів до застосування технологій візуалізації (рис. 1), взято до уваги, що подібна модель є підставою для перетворення психолого-педагогічної та інформатичної підготовки в університеті. Моделювання дозволило уточ-

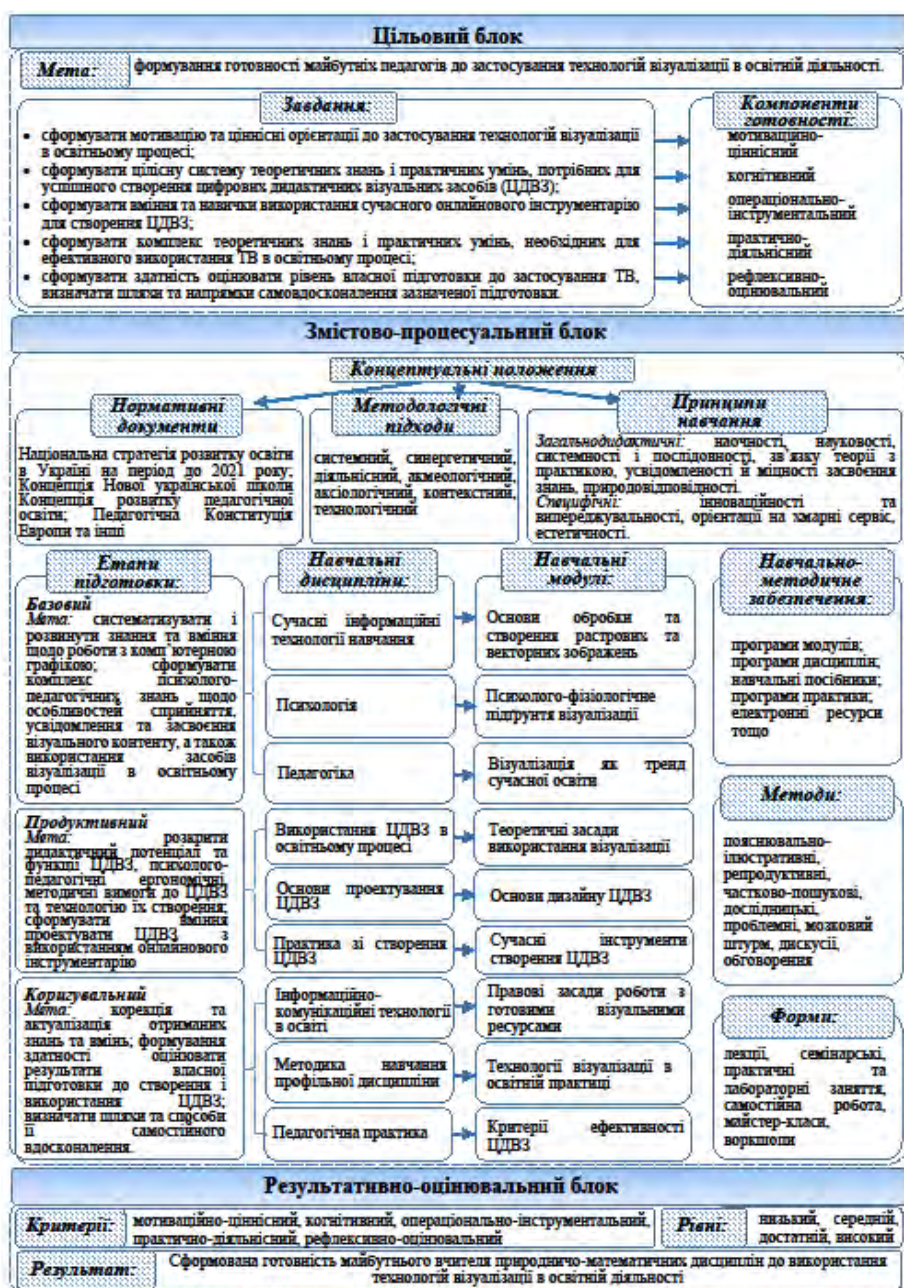


Рис. 1. Структурно-функціональна модель підготовки майбутнього вчителя природничо-математичних дисциплін до використання технологій візуалізації в освітньому процесі



нити ієрархію існуючих компонентів (мета, зміст, етапи, принципи, компоненти, критерії, результат), усвідомити взаємозв'язки між ними, систематизувати й об'єднати у єдиний конструкт теоретичний матеріал психологічних і педагогічних дисциплін (частково, методичних), вибрати технології, адекватні змісту.

Таким чином, складниками моделі є такі блоки: цільовий, змістово-процесуальний, результативно-оцінювальний:

*Цільовий блок* розглядається нами як найважливіший у структурі готовності майбутнього педагога, оскільки визначає бажаний результат, обумовлює організацію (зміст, принципи, етапи, ресурсне забезпечення) процесу підготовки, критерії та рівні готовності майбутніх фахівців. Даний блок представлений єдністю генеральної мети і системи завдань, комплексне вирішення яких забезпечує її досягнення, а також ураховує структурні компоненти готовності майбутнього вчителя. Означений блок визначає *мету моделі* – формування готовності майбутніх педагогів до застосування технологій візуалізації в освітній діяльності.

Основне *завдання* до відповідної підготовки – це сформувати у майбутнього вчителя:

- мотивацію та ціннісні орієнтації до застосування технологій візуалізації в освітньому процесі, зокрема, як ефективного інструменту подання та засвоєння знань;

- цілісну систему теоретичних знань і практичних умінь, потрібних для успішного створення цифрових дидактичних візуальних засобів;

- уміння та навички використання сучасного онлайн-інструментарію для створення цифрових дидактичних візуальних засобів;

- комплекс теоретичних знань і практичних умінь, необхідних для ефективного використання технологій візуалізації в освітньому процесі;

- технологій візуалізації, визнача-

ти шляхи та напрями професійного самовдосконалення зазначеної підготовки.

*Змістово-процесуальний блок* охоплює основні концептуальні положення підготовки майбутнього викладача природничо-математичних дисциплін до використання технологій візуалізації у професійній діяльності; ґрунтується на загальнодидактичних і специфічних принципах і наукових підходах підготовки студента; містить нові форми, методи і засоби навчання; включає етапи відповідної підготовки майбутнього викладача.

Вихідними, основними дидактичними вимогами, установками до процесу навчання, виконання яких забезпечує його ефективність, виступають принципи підготовки майбутнього вчителя природничо-математичних дисциплін до застосування технологій візуалізації [2]: загальнодидактичні (наочності, науковості, системності і послідовності, зв'язку теорії з практикою, усвідомленості і міцності засвоєння знань, природовідповідності); специфічні (інноваційності та випереджувальності, орієнтації на хмарні сервіси, естетичності).

У рамках, розробленої нами структурно-функціональної моделі визначено методологічні підходи (системний, синергетичний, діяльнісний, акмеологічний, аксіологічний, контекстний і технологічний). Окрім принципів і підходів, розроблена нами структурно-функціональна модель підготовки майбутнього учителя природничо-математичних дисциплін до застосування технологій візуалізації спирається на нормативні документи, що відображені у міжнародних і вітчизняних документах: указах Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (№ 344/2013 від 25.06.2013 р.) та «Про заходи щодо розвитку національної складової глобальної інформаційної мережі Інтернет та

забезпечення широкого доступу до цієї мережі в Україні» (№ 928/2000 від 31.07.2000 р.); проекті нового базового Закону України «Про освіту» (№ 3491-д від 04.04.2016 р.); Концепції Нової української школи (2018 р.) [3]; Рекомендації Європейського парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя (18.12.2006 р.); Концепції розвитку педагогічної освіти (спеціальність галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка», 2018 р.); Педагогічній Конституції Європи [4] тощо.

Формування готовності майбутнього вчителя природничо-математичних дисциплін до застосування технологій візуалізації в професійній діяльності є складним процесом, який повинен відбуватися поетапно і мати чітку структуру навчально-пізнавальної діяльності. Відповідно до цього виокремлюємо такі етапи: базовий, продуктивний і коригувальний. На кожному етапі була виділена певна цільова домінанта, яка визначала специфіку завдань, що пропонуються студентам і реалізується через зміст навчальних дисциплін.

I етап – *базовий*, реалізується на I курсі навчання і спрямований, перш за все, на забезпечення психолого-педагогічної та загальної інформаційної підготовки студента, яка стане підґрунтям для подальшого глибшого оволодіння спеціальними компетенціями, потрібними для свідомого, педагогічно зваженого використання візуалізації в освітньому процесі, зорієнтованого на досягнення конкретних навчальних цілей. Мета даного етапу: систематизувати і розвинути знання та вміння щодо роботи з комп'ютерною графікою; сформувати комплекс психолого-педагогічних знань щодо особливостей сприйняття, усвідомлення та засвоєння візуального контенту, а також використання засобів візуалізації в освітньому процесі. *Основними завданнями* цього етапу є:



– поглиблення знань щодо оброблення та створення графічних зображень;

– розгляд особливостей розвитку пізнавальної сфери сучасних учнів, специфіки сприйняття інформації учнями різних вікових категорій, впливу візуалізації на мислення людини;

– вивчення студентами психологічного та фізіологічного підґрунтя візуалізації;

– ознайомлення із сутністю поняття візуалізації та її видів;

– висвітлення дидактичного потенціалу візуалізації, її функцій як інструменту інтенсифікації освітнього процесу, підвищення якості навчання, формування мотивації учнів до навчання.

Реалізація окреслених завдань даного етапу потребує поглиблення курсу навчальних дисциплін підготовки майбутніх учителів природничо-математичного циклу («Педагогіка»; «Психологія»). Зазначені дисципліни доцільно доповнити окремими модулями: «Візуалізація як тренд сучасної освіти»; «Психолого-фізіологічне підґрунтя візуалізації». Підготовка майбутнього вчителя до застосування технологій візуалізації в професійній діяльності потребує ґрунтовної інформативної підготовки, й опорною дисципліною виступає курс «Сучасні інформаційні технології навчання», який спрямований на надання необхідних компетенцій студентам і закладає основи успішного використання інформаційно-комунікаційних технологій у подальшій діяльності. У рамках даного курсу, доцільно ввести тему «Основи оброблення та створення растрових та векторних зображень».

II етап – *продуктивний*, він є центральним і реалізується на II–III курсах навчання і спрямований на формування у студентів комплексу теоретичних знань і практичних умінь, які необхідні для проєктування якісного дидактичного візуально-

го засобу і є інваріантними відносно способу його технічної реалізації, а також на набуття майбутніми вчителями вмінь створювати власні цифрові дидактичні візуальні засоби, користуючись сучасним онлайн-інструментарієм. *Мета даного етапу*: розкрити дидактичний потенціал та функції цифрових дидактичних візуальних засобів, психолого-педагогічні, ергономічні, методичні вимоги до цифрових дидактичних візуальних засобів і технологію їхнього створення; сформувати вміння проєктувати цифрові дидактичні візуальні засоби з використанням онлайн-інструментарію. *Основними завданнями цього етапу є*:

– розширення знань щодо прийомів аналітичного опрацювання навчального матеріалу для формування смислового контенту дидактичного візуального засобу; основ візуального дизайну (основами композиції, колористики, типографіки); правил доцільного вибору композиції, колірної гами, шрифтів; способів виділення значущих елементів, відображення логічних зв'язків між окремими елементами, використання візуальних якорів і метафор; принципів візуального дизайну дидактичних об'єктів; системою вимог (психологічних, педагогічних, ергономічних, естетичних), яким повинен відповідати візуальний контент освітнього призначення;

– висвітлення класифікації інструментів візуалізації за основними напрямками її застосування в освітньому процесі;

– формування уявлень про базовий комплект педагогічно корисних інструментів візуалізації, якими має впевнено оперувати майбутній учитель;

– створення умов для оволодіння студентами основними функціями базових інструментів і набуття досвіду їхнього практичного використання.

Саме на цьому етапі є необхідним введення спецкурсів для майбутніх

учителів природничо-математичних дисциплін «Використання цифрових дидактичних візуальних засобів», де розкриваються теоретичні засади використання візуалізації, та «Основи проєктування цифрових дидактичних візуальних засобів», де висвітлюються питання щодо дизайну дидактичних візуальних засобів. Спецкурси зорієнтовані на опанування студентами спеціальних знань і вмінь щодо створення цифрових дидактичних візуальних засобів та їхнього ефективного використання в освітньому процесі. Також реалізація даного етапу передбачає оновлення змісту курсу практики з профільної дисципліни «Практика зі створення цифрових дидактичних візуальних засобів», де важливими є питання розгляду сучасного інструментарію створення цифрових дидактичних візуальних засобів.

III етап – *коригувальний*, реалізується на IV курсі навчання, спрямований на інтеграцію знань і вмінь, набутих під час вивчення попередніх модулів і курсів, із вирішенням педагогічних завдань, що виникають у процесі професійної діяльності вчителя, а також оволодіння студентами здатністю оцінювати результати власної діяльності, формування в них потреби до особистісного професійного вдосконалення. *Мета даного етапу* полягає у корекції та актуалізації отриманих знань і вмінь; формуванні здатності оцінювати результати власної підготовки до створення і використання цифрових дидактичних візуальних засобів; визначенні шляхів і способів її самостійного вдосконалення. *Основними завданнями* цього етапу є:

– формування потреби у цілеспрямованому поглибленні та розширенні знань щодо специфіки застосування візуалізації в освітньому процесі;

– формування здатності оцінювати власну підготовленість до створення дидактичних візуальних засо-

бів та аналіз наявного педагогічного досвіду ефективного використання візуалізації;

– виконання практичних завдань з адаптації існуючих візуальних матеріалів до умов і цілей конкретного навчального заняття;

– створення комплексу дидактичних візуальних засобів для вивчення заданої теми певного навчального курсу;

– формування готовності до власного професійного розвитку щодо використання технологій візуалізації в освітньому процесі.

Реалізація окреслених завдань даного етапу потребує поглиблення змісту навчальної дисципліни «Інформаційно-комунікаційні технології в освіті» модулем щодо правових питань роботи з готовими візуальними ресурсами, опорного курсу «Методика навчання профільної дисципліни» та модулем «Технології візуалізації в освітній практиці», а також підлягають розширенню положення про педагогічну практику в школі з метою доповнення її практико-орієнтованими завданнями, які студенти можуть апробувати та відпрацювати з метою перевірки ефективності цифрових дидактичних візуальних засобів для підвищення якості освітнього процесу. На даному етапі доцільним є запровадження майстер-класів, воркшопів і

тренінгів щодо використання візуалізації в освітній діяльності.

Блок відбиває рівень готовності майбутнього вчителя природничо-математичних дисциплін до використання технологій візуалізації і здійснюється за критеріями (мотиваційно-ціннісний; когнітивний, операційно-інструментальний, практично-діяльнісний, рефлексивно-оцінювальний), які виокремлені відповідно до структурних компонентів готовності. Залежно від того, наскільки сформовані ці компоненти, визначено рівні готовності студентів до використання технологій візуалізації у такий спосіб: низький, середній, достатній, високий.

**Висновки.** Реалізація розробленої нами моделі передбачає коригування процесу підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до використання технологій візуалізації в освітньому процесі на кожному з етапів професійної підготовки студентів. Також для ефективного функціонування представленої моделі встановлена необхідність відповідного навчально-методичного забезпечення, а саме: навчальних програм, програм модулів навчальних дисциплін, програм практик, навчальних посібників, електронних ресурсів тощо.

**Житенёва Наталья.** Модель подготовки будущих учителей естественно-математических дисциплин к применению технологий визуализации в предметно-профессиональной деятельности.

А Обосновывается необходимость организации подготовки будущего учителя естественно-математических дисциплин к использованию и созданию качественных дидактических визуальных средств в будущей профессиональной деятельности. В данной статье предлагается обоснованная с позиций системного, синергетического, деятельностного, акмеологического, аксиологического, контекстного и технологического подходов структурно-функциональная модель подготовки будущего учителя к использованию технологий визуализации в образовательном процессе. Разработанная модель содержит целевой, содержательно-процессуальный и результативно-оценочный блоки. Целевой блок освещает цели, задачи и компоненты готовности будущего учителя к использованию технологий визуализации в профессиональной деятельности. Содержательно-процессуальный блок раскрывает концептуальные положения (нормативные документы, методологические подходы, принципы обучения), этапы подготовки (базовый, производительный и корректирующий), соответствующие учебные дисциплины и модули, а также необходимое учебно-методическое обеспечение, методы и формы для организации процесса обучения будущих учителей. Результативно-оценочный блок содержит критерии, уровни и результат подготовки будущих учителей естественно-математических дисциплин к использованию технологий визуализации в образовательном процессе. Каждый из предложенных этапов имеет определённую цель и задачи, которые могут быть откорректированы в процессе апробации данной модели. В статье раскрыта характеристика учебно-методического обеспечения, необходимого для реализации указанной подготовки.

**Ключевые слова:** модель подготовки; технологии визуализации; компоненты готовности; этапы подготовки; принципы обучения; методологические подходы

## 📖 Список використаних джерел

1. Білоусова Л. І., Житенёва Н. В. Компоненти готовності майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до застосування технологій візуалізації у предметно-професійній діяльності. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*. 2018. № 3. С. 80–87.
2. Житенёва Н. В. Принципи підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до застосування технологій візуалізації. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2019. № 2, кн. 2, т. 1 (24). С. 125–134.
3. Нова українська школа. URL : <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>.
4. Педагогічна Конституція Європи. URL : <https://education-ua.org>.
5. Тестов В. А. «Жёсткие» и «мягкие» модели обучения. *Педагогика*. 2004. № 8. С. 38.

## 📖 References

1. Bilousova, L. I., & Zhytienova, N. V. (2018). Komponenty gotovnosti maibutnix uchyteliv pryrodnycho-matematychnykh dystsyplin do zastosuvannya tekhnolohii vizualizatsii u predmetno-profesijnii diialnosti. *Naukovi zapysky Ternopil'skoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Seriya: pedahohika*, 3, 80–87 [in Ukrainian].
2. Zhytienova, N. V. (2019). Pryntsyipy pidhotovky maibutnix uchyteliv pryrodnycho-matematychnykh dystsyplin do zastosuvannya tekhnolohii vizualizatsii. *Dyrekto shkoly, litseiu, himnazii*, 2, 1 (24), 125–134 [in Ukrainian].
3. Nova ukrainska shkola. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> [in Ukrainian].
4. Pedahohichna Konstytutsiia Yevropy. Retrieved from <https://education-ua.org> [in Ukrainian].
5. Testov, V. A. (2004). «Zhestkie» i «miagkie» modeli obuchenii. *Pedagogika*, 8, 38 [in Russian].

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 05.08.2019

**Zhytienova Natalia. Model of Future Teachers of the Sciences Training to Use Visualization Technologies at Practice.**

**S** This paper is about of pre-service training of sciences school subjects' teacher to use and create of high-quality didactic visual aids in school practice. Author proposes a structural and functional model of future teachers' pre-service training to use visualization technologies in the educational process, which is justified from the standpoint of systemic, synergetic, activity, acmeological, axiological, contextual and technological approaches. Proposed model consists of task, substantive-procedural, and resultative-evaluative blocks. The task unit consists of the goals, objectives and components of the future teacher's readiness to use visualization technologies at school practice. The content-procedural unit consists of conceptual provisions (normative documents, methodological approaches, training principles), preparation stages (basic, preceding and correction), relevant educational disciplines and modules, as well as the necessary educational and methodological support, methods and forms for organizing the learning process for the pre-service teachers. The result and evaluation unit consists of criteria, levels and the result of the pre-service teachers of sciences school subjects training for the use of visualization technologies in the educational process. Each of the proposed stages has a specific goal and objectives that can be adjusted by testing this model. The paper presents some characteristics of educational and methodological support necessary for the implementation of this training.

**Key words:** training model; visualization technologies; components of readiness; principles of training; methodological approaches

**Житеньова Наталя Василівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри інформатики Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди

**E-mail:** [nv.melenna@gmail.com](mailto:nv.melenna@gmail.com)



УДК 370.174

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-4\(187\)-49-51](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-4(187)-49-51)



Гришко Вікторія

ORCID ID <http://orcid.org/0000-0002-2682-8143>

## МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ В УНІВЕРСИТЕТАХ ТРЕТЬОГО ВІКУ: ПОЛЬСЬКИЙ ДОСВІД

**А** Старіння суспільства є загально визнаним явищем завдяки науково-технічній революції, прогресу в медицині та великому бажанню дорослого населення навчатись. В умовах невинного розвитку освітніх систем у світі відповідно до зростання запитів суспільства збільшується кількість освітніх і соціальних інституцій, де люди старшого віку мають змогу здобути знання, оволодіти новими навичками та компетентностями, брати участь у навчальному та розвивальному процесах, адаптуватись до нових соціально-економічних змін. Університети третього віку є поширеною формою навчання впродовж життя. Усі країни Європи (в тому числі й Республіка Польща) прагнуть зробити період «третьої весни» часом повноцінного, радісного і активного життя. Програми університетів третього віку включають інтелектуальну, психологічну, соціальну та фізичну активність, пропонують лекції, семінари, заняття з іноземної мови, гуртки за інтересами, заняття в тренажерних залах, зустрічі з видатними людьми, екскурсії та подорожі. Стратегії розвитку та бюджету враховують необхідність забезпечення наукової та матеріально-технічної підтримки університетів третього віку з метою забезпечення високого рівня освіти літніх людей та активної участі в житті громадянського суспільства.

**Ключові слова:** університет третього віку; навчання дорослих; польський досвід; навчання впродовж життя

*Кожен, хто перестає вчитись, старіє – не важливо, у 20 або 80 років, – а той, хто продовжує вчитись, залишається молодим. Найголовніше в житті – це підтримувати молодість мозку.*

Генрі Форд

**Постановка проблеми.** Концепція освіти впродовж життя стає характерною особливістю сучасного суспільства. Процес навчання дорослих людей еволюціонував від ототожнення його з процесом навчання (60-ті роки ХХ ст.) через процес навчання-вчення (70-ті та 80-ті роки ХХ ст.) до постійного навчання (90-ті роки ХХ ст.). Навчання в зрілому віці є не тільки джерелом знань, але й передусім дає відчуття задоволення та підвищує рівень самооцінки. З огляду на це, залучення людей третього віку до освітньої діяльності, здатної допомогти сформувати життєві ролі, розвинути соціальну й професійну мобільність, стає нині одним зі стратегічних напрямів розвитку в усіх країнах світу. Університети третього віку, засновані понад три десятиліття тому в Європі (перший було створено в м. Тулузі (Франція) в 1973 році) активізують роль людей третього віку в суспільстві. Цікавим, на наш погляд, є досвід організації навчання цієї категорії дорослих в університетах третього віку Республіки Польщі.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Останнім часом значно підвищився інтерес науковців стосовно досліджень освіти дорослих. З'явилося чимало наукових публікацій методологічного характеру, що характеризують соціальне та психологічне самопочуття людей третього віку, їхній спосіб життя, участь у громадській роботі та особливості організації їхнього навчання. Ці та інші проблеми аналізують у своїх працях вітчизняні (О. Абдуліна, С. Архи-

пова, Н. Білик, З. Бутуєва, О. Вербицький, С. Вершловський, М. Громкова, Т. Десятов, О. Дубасенюк, С. Змеєв, Ю. Кулюткін, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, О. Огієнко, В. Онушкін, Н. Савченко, Н. Харитоновна, М. Новак, І. Мечников, М. Єрмолаєва, Т. Козлова, О. Краснова, О. Лідерс, Є. Холостова, В. Шапіро) та зарубіжні вчені (Т. Браже, А. Маслоу, М. Ноулз, Д. Олдройд та ін).

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблем.** Методиці навчання дорослих в університетах третього віку присвячені дослідження польських учених: А.Белявської, Х.Квятковської, Р.Пакочінського, Є.Скібінської, Б.Сліверського, Я.Песціковської, О.Чернявської, К.Левковіча та ін. Натомість стрімкий розвиток інноваційних технологій сприяє появі нових форм і методів навчання дорослих. Відтак розробленість цієї проблеми залишається нині досить актуальною й потребує подальшого дослідження.

**Метою статті** є аналіз методичних засад навчання дорослих в університетах третього віку на основі польського досвіду.

**Викладення основного матеріалу.** Освіта дорослих була названа феноменом першої половини ХХІ століття. Польське суспільство, подібно до інших європейських держав, стрімко старіє. Це пов'язано з покращенням стану здоров'я та фізичної форми населення, внаслідок чого зростає середня тривалість життя. Як показує статистика, у 2005

році люди віком 18 і більше років становили 19,95 % від усього населення, тоді як 60 і більше – 15,42 % [3, с. 56]. Люди цього віку мають більшу кількість часу, який можуть використати відповідно до своїх прагнень і вподобань. У Республіці Польщі невпинно зростає рівень освіти людей віку пізньої дорослості. Система освіти цієї країни спрямована на створення необхідних умов для навчання цієї категорії.

Слухачі університетів третього віку – це переважно люди пенсійного віку, найчастіше із середньою та вищою освітою. Згідно з статистичними даними в університетах третього віку Республіки Польщі близько 40–45 % слухачів мають середній і вищий рівень освіти, лише 1–2 % – з нижчим [2, с. 98]. Вони хочуть не лише активно провести вільний час, але й розширити та збагатити свої знання в різних сферах. Це свідчить про те, що дорослі, здобуваючи освіту в університетах третього віку, створюють інтелектуальну еліту у своїй віковій групі. Аналіз демографічних прогнозів і доповідей про стан польського суспільства дає підстави для очікування того, що кількість добре й дуже добре освічених дорослих поступово зростатиме. Такі дані спонукають до думки, що університети третього віку в майбутньому набуватимуть усе більшої популярності, тут навчатимуться слухачі, готові до самостійної розумової праці.

Ефективність процесу навчання суттєвою мірою залежить від його організації, від фахівців, здатних підготувати заняття в такий спосіб, щоб дорослі, використовуючи свій інтелектуальний потенціал, досягли найбільших успіхів. Інтелектуальний потенціал літніх людей не ідентичний із більш ранніми періодами їхнього життя. Такі характерні чинники інтелектуального потенціалу, як інтелігентність, пам'ять, увага, мовні здібності впродовж життя людини зазнають різних перетворень. Відтак зміни в методиці викладання впливають на перебіг та ефективність навчання. Едукатор (так називають у Республіці Польщі фахівців, які вчать дорослих) не може їх не помічати або ігнорувати.

Для ефективного навчання дорослих необхідно правильно поєднати методи навчання: традиційні та інноваційні. Українські дослідники проаналізували особливості навчання дорослих в Республіці Польщі та використання найбільш поширених методів. О. Михальчук стверджує, що заняття там проходять за аналогічними принципами, як у вищих навчальних закладах. Лекції, семінари проводять академічні викладачі або запрошені лектори зі сфери культури, мистецтва, бізнесу, які є професіоналами у своїй сфері. Навчальний рік ділиться на два або три семестри, а заняття триває півтори години. Відмінність стосовно звичайних університетів полягає в тому, що студенти-пенсіонери не отримують жодних балів або сертифікатів (виняток становить університет у Кракові – студенти здають іспити). Єдиною нагородою, яку вони отримують за свої досягнення, є задоволення досягнутим прогресом та додатковими знаннями й навичками, отриманими під час навчального процесу [1, с. 84].

Освітня пропозиція університетів третього віку дуже різноманітна й різноманітна. Основною дидактичною діяльністю в кожному університеті є лекції, які, залежно від типу закладу, проводяться один або два рази на тиждень. Для

того, щоб ефективно використовувати, наприклад, лекцію в активних методах навчання, ретельно підбираються її види: лекція-прес-конференція, лекція-диспут, лекція-візуалізація, лекція-КВК тощо. Тематика занять зазвичай міститься в двох тематичних блоках: у сфері гуманістичних і біологічних наук. У рамках першого блоку, які пов'язані з гуманітарними науками, лекції присвячені історії, філософії, психології, літературі, політиці, музиці та історії мистецтва. Окрім того, проводяться зустрічі з відомими людьми, а саме вченими, діячами культури та мистецтва, політиками, власниками бізнесу та директорами корпорацій. Другий блок стосується питань, пов'язаних з геронтологічною профілактикою, лікарськими засобами на медичній сфері та темами, пов'язаними з інформацією про загальноновизнаний здоровий спосіб життя. Крім лекцій в університетах третього віку пропонують семінарські заняття, на яких студенти мають можливість поглибити свої знання з питань, що їх цікавлять, та обмінятися думками [4, с. 117].

На базі університетів третього віку можна поглибити свої знання з англійської, французької, німецької та італійської мов за рівнями відповідно до наявних у слухачів знань. Наприклад, у Лодзі протягом багатьох років діє мовний гурток, де дорослі студенти вивчають одну з найпопулярніших штучних мов світу есперанто, створену польським лікарем і поліглотом Людовиком Лазарем Заменгофом або курси японської мови у поєднанні з основами японської культури [2, с. 110].

Важливе місце в освітній системі університетів третього віку займає фізкультура та активний туризм. Залежно від типу закладу, програми окремих університетів третього віку пропонують реабілітаційну гімнастику, ранкову йогу, різні види оздоровчих вправ і плавання. Туристичні та екскурсійні заходи користуються найбільшим попитом серед дорослих студентів, а саме: одно- або багатоденні пішіходні екскурсії, групові поїздки до сусідніх країн, поїздки вихідного дня в межах своєї країни, реабілітаційні та оздоровчі санаторії та бази відпочинку. Важливу частину навчальної програми складає культурний складник розвитку студентів, зокрема, відвідування виставок, музеїв, театрів, кінотеатрів, концертів тощо.

Однією з глобальних цілей навчання дорослих є розуміння сучасного світу, пов'язане з умінням його інтерпретації. Без реалізації цієї мети неможлива участь старшого покоління в житті громадянського суспільства. Старші люди почали все частіше вербалізувати потребу бути корисними. Пізніше цей підхід в освіті дорослих почали описувати як емансипацію, що призводить до перехоплення контролю над власним життям: як зростання й усвідомлення самого себе; процес, спрямований на досягнення самодостатності.

У польських університетах третього віку помітні недоліки в аспекті практичного застосування здобутих слухачами знань. У дорослих необхідно формувати вміння розв'язувати проблеми повсякденного життя. До групи таких умінь належать насамперед ті, що розширюють кругозір людини, – вміння працювати з комп'ютером, а також користуватися Інтернетом. Володіння вміннями такого типу повинно додатково скоротити прірву між покоління-

ми старших людей і молоді у сфері використання сучасних інформаційних технологій. Деякі університети Любліна, Катовіце та Ольштина пропонують комп'ютерні курси, нині досить популярні серед людей літнього віку.

Університети третього віку активно співпрацюють із багатьма організаціями, будинками для людей похилого віку, місцевими та неурядовими підрозділами, та іншими інституціями, що займаються проблемами людей цієї категорії. Метою такої співпраці є допомога цим організаціям та умовам у створенні програм навчання й розвитку людей похилого віку та організації цікавих для них заходів, а також для участі у реалізації проєктів, що стосуються теми навчання впродовж життя.

**Висновки.** Як показує польський досвід організації навчання в університетах третього віку, серед форм і методів найпопулярнішими є лекції, семінари, участь у різних тематичних гуртках. Значна увага приділяється культурному розвитку дорослих через екскурсії, відвідування театрів, концертів і зустрічі з людьми, які зробили свій вклад у розвиток сучасного суспільства. Люди цього віку можуть здобувати нові знання по-різному: бути активним студентом безпосередньо за партою в університеті, читати або слухати книги та самостійно навчатись через курси-онлайн, переглядати випуски конференцій і навчальні курси через Інтернет.

**Перспективою подальших досліджень** є виявлення конструктивних ідей польського досвіду в організації нав-

чання в університетах третього віку з метою застосування їх в Україні.

### Список використаних джерел

1. Михальчук О. Польський досвід організації навчання дорослих. *Молодь і ринок*. 2015. № 9 (128). С. 82–86.
2. Czerniawska O. Uniwersytet Trzeciego Wieku, 30 lat dzia- łania. Przemiany, dylematy i oczekiwania w epoce ponowoczesnej. Stopińska-Pajak (red.), *Edukacja wobec starości – tradycja i współczesność* / Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. Katowice : 2009. S. 97–113.
3. Zapędowska K. Pogodna starość – czy to możliwe? Działania podejmowane na rzecz aktywizacji osób starszych. Wiczerowska-Tobis K., Talarska D. (red.), *Pozytywna starość* / Poznań : Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Medycznego im. K. Marcinkowskiego w Poznaniu, 2010. S. 56–65.
4. Kaczmarczyk M., Trafiałek E. Aktywizacja osób w starszym wieku jako szansa na pomyślne starzenie. *Gerontologia Polska*. 2007. No 4 (15). S. 116–118.

### References

1. Mykhalchuk, O. (2015). *Polskyi dosvid orhanizatsii navchannia doroslykh. Molod i rynek*, 9 (128), 82–86 [in Ukrainian].
2. Czerniawska, O. (2009). *Uniwersytet Trzeciego Wieku, 30 lat dzia- łania. Przemiany, dylematy i oczekiwania w epoce ponowoczesnej*. In Stopińska-Pajak (Ed.), *Edukacja wobec starości – tradycja i współczesność* (pp. 97–113). Katowice [in Polish].
3. Zapędowska, K. (2010). *Pogodna starość – czy to możliwe? Działania podejmowane na rzecz aktywizacji osób starszych*. In Wiczerowska-Tobis, K., & Talarska, D. (Eds.), *Pozytywna starość* (pp. 56–65). Poznań [in Polish].
4. Kaczmarczyk, M., & Trafiałek, E. (2007). *Aktywizacja osób w starszym wieku jako szansa na pomyślne starzenie*. *Gerontologia Polska*, 4(15), 116–118 [in Polish].

Дата надходження до редакції  
авторського оригіналу: 03.07.2019

**Гришко Вікторія. Методические основы обучения в университетах третьего возраста: польский опыт.**

Старение общества является общепризнанным явлением благодаря научно-технической революции, прогресса в медицине и большому желанию взрослого населения учиться. В условиях непрерывного развития образовательных систем в мире в соответствии с ростом запросов общества увеличивается количество образовательных и социальных учреждений, где люди старшего возраста могут получить знания, овладеть новыми навыками и компетенциями, участвовать в учебном и развивающем процессах, адаптироваться к новым социально-экономическим изменениям.

Университеты третьего возраста являются распространённой формой обучения в течение жизни. Все страны Европы (в том числе и Республика Польша) стремятся сделать период «третьей весны» временем полноценной, радостной и активной жизни. Программы университетов третьего возраста включают интеллектуальную, психологическую, социальную и физическую активность, предлагают лекции, семинары, занятия по иностранному языку, кружки по интересам, занятия в тренажёрных залах, встречи с выдающимися людьми, экскурсии и путешествия.

Стратегии развития и бюджеты учитывают необходимость обеспечения научной и материально-технической поддержки университетов третьего возраста с целью обеспечения высокого уровня образования пожилых людей и активному участию в жизни гражданского общества.

**Ключевые слова:** преподаватель; дизайн одежды; формирование имиджа; внешний вид; деловой стиль

**Hryshko Viktoria. Methodological Principles of Teaching in Universities of the Third Age: the Polish Experience.**

Aging of society is a phenomenon of our society. It can be possible due to the scientific and technological revolution and progress in medicine. Educational systems of the world are developing constantly in accordance with the growing demand of the societies. The numbers of educational and social institutions, where adult people can get new knowledge, acquire new skills and competencies, participate in educational and entertainment processes, adapt to new socio- economic changes are growing, too. Third-Age Universities are a very common form of lifelong learning in Poland and in Europe and seek to turn the «third spring» of a person to a full-fledged, happy and active lifetime. Programs of third-age universities include intellectual, psychological, social and physical activities, propose lectures, seminars, foreign language classes, interest groups, gym classes, meetings and social events, excursions and trips.

Development strategies and budgets take into account the need to provide scientific and logistical support to the Third-Age Universities in order to ensure a high level of education for the adult persons and their active involvement into life of society.

**Key words:** third-age university; adult education; Polish experience; lifelong learning

Гришко Вікторія Вікторівна, аспірантка Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної академії педагогічних наук України

E-mail: rffhot@gmail.com





## WYMIANA MIĘDZYNARODOWA NAUCZYCIELI POLSKICH W RAMACH PROGRAMÓW EUROPEJSKICH

**A** *Streszczenie.* W niniejszym opracowaniu przedstawiono aktywną rolę Projektów Comenius, Erasmus+ realizowanych pomiędzy polskimi i zagranicznymi ośrodkami edukacyjnymi w realizacji mobilności w ramach wskazanych programów. W każdym z wymienionych programów jednym z najważniejszych celów jest mobilność edukacyjna uczniów, a także kadry nauczycieli. Celem wymian międzynarodowych, odbywanych przez nauczycieli, jest zdobywanie umiejętności dydaktycznych z wykorzystaniem metod i środków dydaktycznych oraz zebranie pogłębionych wiadomości dotyczących roli i funkcjonowania placówki oświatowej z punktu widzenia perspektywy rozwoju zawodowego. W opinii nauczycieli zagraniczne wyjazdy uczą tolerancji, otwierają na świat i pozwalają spojrzeć na dane zagadnienie z zupełnie innej perspektywy. Pozwala to na lepsze zrozumienie nie tylko innych kontekstów kulturowych, ale również innego podejścia do edukacji. Uczestnicy wymian międzynarodowych podkreślali, że wyjazdy edukacyjne miały również wpływ na ogólną zmianę postaw oraz dotychczasowych przyzwyczajzeń związanych z wykonywaniem codziennych obowiązków zawodowych nauczycieli. Bardzo istotną korzyścią z realizacji wyjazdów edukacyjnych jest zwiększenie samooceny kadry, co motywuje nie tylko do dalszej pracy w zawodzie nauczyciela, ale również do wprowadzania zmian w formach i programach nauczania. Wyjazdy edukacyjne związane także z bieżącymi potrzebami rozwojowymi szkół, co często wynika z kontekstu aktualnych zmian w polskim systemie oświaty. W takim przypadku realizacja projektów mobilności okazuje się sposobem na rozwiązanie konkretnych, uprzednio zdefiniowanych problemów lub sprostaniem nowym wyzwaniom stojącym przed placówką. Te wyzwania są ściśle związane z konkretnymi zmianami w polskim systemie edukacyjnym i organizacją procesu nauczania.

**Słowa kluczowe:** program europejski; Comenius; Erasmus+; mobilność nauczycieli; wymiana międzynarodowa

**Wprowadzenie.** Uczestnictwo w wymianach międzynarodowych oraz w zagranicznych szkoleniach daje możliwość polskim nauczycielom odświeżenia znajomości języka, poznania nowoczesnych metod uczenia i innowacyjnych form doskonalenia. To wyjątkowa okazja umożliwiająca zdobycie wiedzy i umiejętności przez wprowadzanie innowacyjnych programów nauczania, zaangażowania szkoły w międzynarodowe projekty zarówno na poziomie nauczycieli jak i uczniów oraz wzbogacenia wiedzy o marketingu i promocji placówki, co w efekcie prowadzi do podniesienia jakości nauczania w szkole.

**Celem** niniejszego opracowania jest przedstawienie aktywnej roli projektów realizowanych pomiędzy polskimi i zagranicznymi ośrodkami edukacyjnymi.

**Prezentacja głównego materiału.** W maju 2004 r. Polska stała się pełnoprawnym członkiem Unii Europejskiej. Wydarzenie to niewątpliwie wpłynęło na ilość projektów realizowanych pomiędzy polskimi i zagranicznymi ośrodkami edukacyjnymi na szczeblach od szkoły podstawowej po uczelnie wyższe. Najpopularniejszymi europejskimi programami związanymi z edukacją są m.in. *Comenius*, *Erasmus*, *Erasmus+*. W każdym z wymienionych jednym z najważniejszych celów była mobilność edukacyjna kadry nauczycieli.

*Comenius – Mobilność Szkolnej Kadry Edukacyjnej* – jest skierowany do osób i instytucji działających w obszarze edukacji szkolnej, ze szczególnym uwzględnieniem:

- uczniów korzystających z edukacji szkolnej do momentu uzyskania wykształcenia średniego;
- szkół określonych przez państwa członkowskie;
- nauczycieli i pozostałego personelu tych szkół;
- stowarzyszeń, organizacji pozarządowych i przedstawicieli podmiotów związanych z oświatą szkolną;
- osób oraz podmiotów odpowiedzialnych za organizację i realizację oświaty i edukację na poziomie lokalnym, regionalnym i krajowym;
- ośrodków badawczych i podmiotów zajmujących się kwestiami uczenia się przez całe życie;
- podmiotów oferujących usługi w zakresie doradztwa zawodowego i poradnictwa, związane z jakimkolwiek aspektem uczenia się przez całe życie [3].

Celem szczegółowym Programu Comenius jest rozwijanie wśród młodzieży i kadry nauczycielskiej wiedzy o różnorodności kultur i języków europejskich oraz zrozumienia jej wartości oraz pomaganie młodemu ludziom w nabyciu podstawowych umiejętności i kompetencji życiowych niezbędnych dla rozwoju osobistego, przyszłego zatrudnienia i aktywnego obywatelstwa europejskiego [3]. Cele operacyjne Programu Comenius obejmują poprawę pod względem jakościowym i ilościowym mobilności oraz poprawę partnerstw pomiędzy szkołami z różnych państw członkowskich, tak aby objąć wspólnymi działaniami oświatowymi w okresie trwania programu przynajmniej 3 miliony uczniów/ Ponadto celowe jest zachęcanie do nauki nowożytnych języków obcych, wspieranie tworzenia innowacyj-

nych i opartych na TIK treści, usług, metodologii uczenia oraz praktyk w zakresie uczenia się przez całe życie [3].

W ramach Programu Comenius wspierane są takie działania: mobilność obejmująca, tworzenie partnerstw, projekty wielostronne, wielostronne sieci, oraz inne inicjatywy ukierunkowane na wspieranie celów Programu Comenius. W tym czasie mobilność obejmująca wspiera wymianę uczniów i kadry; mobilność w szkołach dla uczniów oraz staże w szkołach lub przedsiębiorstwach dla kadry nauczycielskiej; uczestnictwo w szkoleniach dla nauczycieli i pozostałej kadry nauczycielskiej; wizyty studyjne i przygotowawcze w ramach działań związanych z mobilnością, partnerstwem, projektami lub sieciami (również seminaria kontaktowe); praktyki dla nauczycieli i przyszłych nauczycieli;

Pobyt w szkole daje okazję nauczycielom, by zdali sobie sprawę z poziomu i jakości opanowanej przez siebie kierunkowej wiedzy merytorycznej oraz wiedzy z zakresu dydaktyki, pedagogiki i psychologii. Kontakt z innymi nauczycielami, umożliwi dokonanie krytycznej oceny własnych zdolności, predyspozycji i ambicji w celu bardziej efektywnego przygotowania się do prowadzenia lekcji w swojej szkole. Podobnie jak w przypadku innych specjalności nauczycielskich, także nauczycieli języka polskiego mają możliwość doskonalenia zawodowych i pedagogicznych umiejętności w toku wymian pedagogicznych, w tym: obserwacji i planowania, przygotowania, prowadzenia i oceny lekcji, organizacji i monitorowania pracy uczniów, oraz przygotowania dokumentacji związanej z procesem kształcenia.

Ponadto warto podkreślić, że te wymiany stwarzają okazję do szczegółowego zapoznania się z zespołem czynności zawodowych wykonywanych na określonym stanowisku pracy. Ze wskazanych względów wymiany międzynarodowe są bardzo ważnym składnikiem rozwoju zawodowego młodych nauczycieli, ponieważ dostarczają powiązania między ich przygotowaniem na uniwersytecie i realnym nauczaniem oraz pracą edukacyjną w szkole. Comenius przyniósł duże korzyści uczniom, nauczycielom, szkole, a nianowicie:

- uczniowie: rozwija wiedzę o różnorodności kultur i języków europejskich oraz zrozumienie jej wartości; zmienia stereotypowe wyobrażenia o partnerach i sobie samym;
- nauczyciele: wzmacnia jakość i wymiar europejskiego kształcenia nauczycieli; rozwija wiedzę o różnorodności kultur i języków europejskich oraz zrozumienie jej wartości wśród kadry nauczycielskiej;
- szkoła wzbogaca i uatrakcyjnia ofertę edukacyjną [3].

Erasmus+. Nowy program Erasmus+ wszedł w życie 1 stycznia 2014 i zastąpił wcześniejszy program Comenius. Na siedmioletnią realizację programu w latach 2014-2020 przewidziano budżet w wysokości 14,7 miliarda euro. Oznacza to, że ponad milion nauczycieli otrzyma

wsparcie finansowe na zagraniczne wyjazdy. W ramach obecnego programu Erasmus+ wszyscy nauczyciele i dyrektorzy mogą skorzystać z bezpłatnych szkoleń językowych, językowo-metodycznych i specjalistycznych [1].

Zgodnie z założeniami programu Erasmus+, wyjazdy edukacyjne kadry sektora edukacji szkolnej wspierają mobilność międzynarodową osób zatrudnionych w placówkach dydaktycznych i mają na celu przede wszystkim wspieranie uzyskiwania nowych kompetencji, wspieranie doskonalenia zawodowego pracowników sektora edukacji, lepsze posługiwanie się językami obcymi, zwiększenie wiedzy na temat innych krajów i kultur, większe umiędzynarodowienie placówek w celu uatrakcyjnienia ich oferty, zapewnienie jakościowego uznawania kompetencji uzyskanych podczas nauki za granicą [4, s. 2].

Okres realizacji projektu wynosi maksymalnie 1 rok lub 2 lata, ale sam pobyt nauczycieli w jednym z krajów objętych wsparciem programu może trwać od 2 dni do 2 miesięcy. W realizację projektu mobilności zaangażowane są co najmniej dwie instytucje z różnych krajów objętych programem Erasmus+, w tym jedna instytucja wnioskująca i minimum jedna przyjmująca uczestników. Wnioskodawca odpowiada za złożenie wniosku dotyczącego projektu mobilności, podpisanie umowy finansowej i zarządzanie nią oraz za sprawozdawczość. Jest również organizacją wysyłającą, odpowiedzialną za dokonywanie wyboru nauczycieli i innych członków kadry zajmującej się kształceniem szkolnym i wysyłanie ich za granicę.

Tematyka projektów wynikała przede wszystkim z dotychczasowych priorytetów lub specyfiki funkcjonowania konkretnych placówek (np. niewielka liczba uczniów, lub przeciwnie – funkcjonowanie w ramach dużego zespołu szkół). Wybór merytorycznego obszaru realizacji wyjazdów edukacyjnych był związany także z bieżącymi potrzebami rozwojowymi szkół, co często wynikało z kontekstu aktualnych zmian w polskim systemie oświaty. W takim przypadku realizacja projektu mobilności okazywała się sposobem na rozwiązanie konkretnych, uprzednio zdefiniowanych problemów lub sprostaniem nowym wyzwaniom stojącym przed placówką. Zdarzało się, że te wyzwania były ściśle związane z konkretnymi zmianami w polskim systemie edukacyjnym i organizacją procesu nauczania [4, s. 11].

Wybór tematyki projektu był wówczas dokonywany w kontekście ogólnych priorytetów rozwojowych danej placówki. Niekiedy zdarzało się jednak odwrotnie (wybór tematyki stanowił konsekwencję podjętej ad hoc decyzji o złożeniu wniosku), chociaż nawet w takich sytuacjach znalezienie właściwego obszaru merytorycznego projektu poprzedziła analiza konkretnych potrzeb (zazwyczaj w formie ankiety wypełnianej przez grono pedagogiczne). Warto dodać, że motywacja do realizacji projektu w wielu przypadkach wynikała nie tyle z konkretnej potrzeby zmian w organizacji pracy szkoły, co po prostu z chęci poznania

nowych metod pracy dydaktycznej (często poszukiwano zupełnie nowych sposobów aktywizacji uczniów oraz angażujących ich w proces samodzielnego uczenia się).

Uczestnicy projektów współpracy partnerskiej i mobilności podkreślają, jak cenne w tym procesie są doświadczenia i pomysły zaczerpnięte z innych krajów europejskich oraz możliwość dyskusji o różnorodnych rozwiązaniach z ekspertami zagranicznymi. Zdecydowana większość uczestników mobilności, którzy wzięli udział w Erasmus+, nie miała wcześniej doświadczeń z realizacją zagranicznych wyjazdów

### Bibliografia

1. Bezpłatne Szkolenia za Granicą. Program Erasmus+ URL : <http://erasmusplusbilnosc.pl/erasmus/>
2. Konferencja „Edukacyjna rola projektów wymian międzynarodowych”. URL : <https://www.pnwm.org/aktualnosci-i-projekty/projekty/dla-organizatorow-wymiany/konferencja-edukacyjna-rola-projektow-wymian-miedzynarodowych/>

3. Program Comenius. URL : <http://www.comenius.org.pl/menu-glowne/o-programie.html>
4. Raport krajowy z badania wpływu projektów mobilności Erasmus+ dla szkolnej kadry edukacyjnej „Mobilni Nauczyciele Zmieniają Swoje Szkoły”. Warszawa: Erasmus+ 2016.

### References

1. *Bezpłatne Szkolenia za Granicą. Program Erasmus+* Retrieved from <http://erasmusplusbilnosc.pl/erasmus/> [in Polish].
2. *Konferencja «Edukacyjna rola projektów wymian międzynarodowych»*. Retrieved from <https://www.pnwm.org/aktualnosci-i-projekty/projekty/dla-organizatorow-wymiany/konferencja-edukacyjna-rola-projektow-wymian-miedzynarodowych/> [in Polish].
3. *Program Comenius*. Retrieved from <http://www.comenius.org.pl/menu-glowne/o-programie.html> [in Polish].
4. *Raport krajowy z badania wpływu projektów mobilności Erasmus+ dla szkolnej kadry edukacyjnej «Mobilni Nauczyciele Zmieniają Swoje Szkoły»*. Warszawa: Erasmus+ 2016 [in Polish].

Дата надходження до редакції  
авторського оригіналу: 06.08.2019

#### **Маслова Тетяна. Міжнародні обміни польських учителів у рамках європейських програм.**

**А** Проаналізовано роль проектів Коменіус та Еразмус+, що реалізуються між польськими та зарубіжними закладами освіти з метою підвищення рівня професійного розвитку польських учителів. Головною метою цих програм є навчальна мобільність учителів та учнів. Завдання міжнародних обмінів полягають у набутті навичок викладання з використанням інноваційних методів і ресурсів навчання, а також збір інформації про діяльність закладу освіти, спрямовану на професійний розвиток кожного вчителя. Учасники міжнародних обмінів наголошують на перевагах цих програм. На думку вчителів закордонні подорожі розширюють світогляд, відкривають нові можливості співробітництва, вчать толерантності. Це дозволяє краще зрозуміти не лише інші культурні контексти, але й інший підхід до освіти. Участь у міжнародних програмах також впливає на зміну поглядів і стереотипів, пов'язаних із щоденною працею вчителів. Дуже важливою перевагою здійснення навчальних поїздок є підвищення самооцінки вчителя, що мотивує не лише до подальшої роботи в учительській професії, але й до внесення змін у навчальні програми, форми й методи роботи з учнями. Навчальні поїздки пов'язані також із поточними потребами розвитку шкіл, що часто впливає з контексту сучасних змін у польській системі освіти. У цьому випадку реалізація проектів мобільності є одним зі способів вирішити конкретні, заздалегідь визначені проблеми або вирішити нові виклики, з якими стикається заклад освіти. Ці виклики тісно пов'язані з конкретними змінами в польській системі освіти та організації освітнього процесу.

**Ключові слова:** європейські програми; Коменіус; Еразмус+; мобільність учителів; міжнародний обмін

#### **Маслова Татьяна. Международные обмены польских учителей в рамках европейских программ.**

**А** Проанализирована роль проектов Коменюс и Эразмус +, реализуемых между польскими и зарубежными образовательными учреждениями с целью повышения уровня профессионального развития польских учителей. Главной целью этих программ является учебная мобильность учителей и учеников. Задача международных обменов заключается в приобретении навыков преподавания с использованием инновационных методов и ресурсов обучения, а также сбор информации о деятельности учебного заведения, направленную на профессиональное развитие каждого учителя. По мнению учителей зарубежные путешествия расширяют кругозор, открывают новые возможности сотрудничества, учат толерантности. Это позволяет лучше понять не только другие культурные контексты, но и другой подход к образованию. Участие в международных программах также влияет на изменение взглядов и стереотипов, связанных с ежедневной работой учителей. Очень важным преимуществом осуществления учебных поездок является повышение самооценки учителя, мотивирует не только к дальнейшей работе в учительской профессии, но и до внесения изменений в учебные программы, формы и методы работы с учащимися. Учебные поездки связаны также с текущими потребностями развития школ, что часто следует из контекста современных изменений в польской системе образования. В этом случае реализация проектов мобильности является одним из способов решить конкретные, заранее определённые проблемы или решить новые вызовы, с которыми сталкивается учебное заведение. Эти вызовы тесно связаны с конкретными изменениями в польской системе образования и организации образовательного процесса.

**Ключевые слова:** европейские программы; Коменюс; Эразмус +; мобильность учителей; международный обмен



**Maslova Tetiana. International Exchange of Polish Teachers Withing the Framework of the European Programs.**

**S** *The role of programs Comenius and Erasmus + projects implemented between Polish and foreign educational institutions in order to enhance the professional development of Polish teachers analyzes in the paper. One of the most important goals of these programs is the educational mobility of teachers and students. The purpose of international exchanges carried out by teachers are to acquire teaching skills using innovative teaching methods and resources, as well as to gather information about the activities of the educational institution from the perspective teacher's professional development. The benefits of international exchanges for teachers are non-measurable. In the opinion of teachers, foreign trips teach tolerance, they open their participants to the the world and allow to look at a given issue from a completely different perspective. This allows a better understanding of not only other cultural contexts but also a different approach to education. Participation in international programs also influences the change in attitudes towards stereotypes related to the daily work of teachers. A very important advantage of study visits is the increase of the teacher's self-esteem, which motivates not only further work in the teaching profession, but also the introduction of changes in curricula, forms and methods of working with students. Educational trips are also linked to the current needs of school development, which often follows from the context of contemporary changes in the Polish education system. In this case, the implementation of mobility projects is one way to solve specific, predefined problems or to address new challenges faced by the educational institution. These challenges are closely related to specific changes in the Polish education system and the organization of the educational process.*

**Key words:** European programs; Comenius; Erasmus +; teacher mobility; international exchange

**Maslova Tetiana**, nauczyciel podstawowy Uladovska średnia ogólnoedukacyjna szkoła I-II stopnia, rejon Litinski, obwód Winnicki, Ukraina

**Маслова Тетяна Василівна**, вчитель початкових класів Уладівської середньої загальноосвітньої школи I-II ступенів Літинського району Вінницької області, Україна

**E-mail:** [ladny\\_kraj@wp.pl](mailto:ladny_kraj@wp.pl)



## ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ФЕДЕРАТИВНІЙ РЕСПУБЛІЦІ НІМЕЧЧИНА

**А** Автор аналізує організаційно-педагогічні засади професійної підготовки вчителів початкової школи у ФРН. З'ясовано, що навчальний процес поділяється на дві фази: перша – це теоретичне навчання в університеті, і друга – практика в школі. Виявлено, що до обов'язкових дисциплін належать педагогічні науки, методика викладання в початковій школі та фахова підготовка. Під час практики майбутній учитель викладає у школі й паралельно відвідує семінари, що супроводжують фазу практики та безпосередньо готують до здійснення практичної педагогічної діяльності. У процесі підготовки вивчаються й підлягають обов'язковому проміжному контролю різні предмети й курси. Кінцевий контроль – це державні іспити після теоретичного навчання в університеті та референдаріат (так називається практичний курс роботи у школі під керівництвом методиста і вчителя-наставника). Після впровадження Болонського процесу низка земель переводить педагогічні факультети на нову систему підготовки – бакалавр-магістр. Однак загальні вимоги до підготовки майбутніх учителів початкової школи також передбачають ступеневу форму навчання.

**Ключові слова:** вчитель; початкова школа; Федеративна Республіка Німеччина; організація навчання

**Постановка проблеми.** В умовах модернізації системи освіти в Україні суттєво змінюються вимоги до професійної підготовки й подальшої професійної діяльності вчителя початкових класів, оскільки XXI століття потребує нової генерації вчителів, здатних наповнити підростаюче покоління не лише якісними знаннями, але й забезпечити повноцінний фізичний, інтелектуальний і духовний розвиток. Саме тому підготовка педагога з новим типом мислення – це вклад у майбутнє держави. Відтак нагальним завданням державної політики є створення нової освітньої філософії, на фундаменті якої має бути сформована нова педагогіка, спрямована на виховання особистості, здатної до самонавчання, самовдосконалення й саморозвитку впродовж життя. У цьому контексті актуалізується проблема підвищення якості діяльності закладів освіти, що здійснюють підготовку вчителів. У педагогічних закладах вищої освіти України посилюється увага до міжнародної співпраці, до порівняльно-педагогічних досліджень із проблем підготовки вчителів.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій** показує, що проблемам підготовки педагогічних кадрів присвячено чимало досліджень. Підготовка вчителя початкової школи є предметом досліджень таких учених, як В. Бондар, М. Вашуленко, О. Ващенко, Н. Кічук, Л. Коваль, Н. Козакова, А. Крамаренко, С. Мартиненко, О. Матвієнко, О. Олійник, І. Осадченко, Л. Романенко, С. Скворцова, Л. Хоружа, В. Чичук, О. Шевельова, О. Ярошинська та ін. Українські науковці приділяють значну увагу дослідженню проблем професійної підготовки вчителів у зарубіжних країнах. Основні тенденції професійної підготовки вчителів в умовах формування європейського простору вищої освіти розглядали Н. Авшенюк, В. Базуріна, І. Задор

рожна, Ю. Кіщенко, Т. Кучай, Л. Поліщук (у Великій Британії); О. Голотюк, Г. Лещук, О. Романенко, Т. Харченко (у Франції); Ю. Короткова, Н. Постригач (у Греції), Л. Нос (в Канаді), О. Бочарова (в Болгарії), А. Василюк, І. Ковчина, С. Когут, О. Литвак, В. Павленко (у Польщі), К. Годлевська (в Угорщині), К. Котун (у Фінляндії). Систему підготовки педагогічних кадрів та підвищення кваліфікації вчителів у Німеччині досліджували Т. Вакуленко, В. Гаманюк, М. Гончарук, Л. Гаврило, Т. Кристопчук, Н. Махinya, О. Мартинова та ін.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Разом з тим окремі питання, що стосуються професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, залишаються актуальними й потребують глибшого дослідження в умовах модернізації сучасної вітчизняної освіти. Вивчення досвіду Федеративної Республіки Німеччини, особливо в контексті європейських освітніх реформ і впровадження прогресивних ідей зарубіжного досвіду у вітчизняну практику сприятиме вдосконаленню системи підготовки педагогічних кадрів України.

**Метою статті** є аналіз організаційно-педагогічних засад професійної підготовки вчителів початкової школи у Федеративній Республіці Німеччини.

**Викладення основного матеріалу.** Нині в Україні відбувається перегляд пріоритетів у системі професійної підготовки майбутнього вчителя. Вона має бути спрямована, як наголошує Закон України «Про освіту», на різнобічний розвиток, виховання й соціалізацію особистості, здатної до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, до самовдосконалення й навчання впродовж життя, свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадянської

активності [1]. Успішність розпочатих реформ пов'язана з вивченням конструктивного зарубіжного досвіду. Серед низки розвинених країн заслуговує на увагу система освіти Федеративної Республіки Німеччини (ФРН), у якій накопичено великий досвід реформування вищої освіти та системи підготовки майбутніх учителів, зокрема початкової школи.

Вивчення наукових джерел (Л. Гаврило, М. Гончарук, Т. Кристопчук, П. Лундгрєн, Н. Махиня, Л. Нос та ін.) показує, що навчання на педагогічних факультетах закладів вищої освіти ФРН дещо відрізняється від аналогічного навчання в Україні. Це пов'язано з тим, що в німецьких школах учитель викладає одразу кілька предметів, які можуть бути далекі один від одного за своїм змістом. Наприклад, можна зустріти вчителя, який викладає географію, образотворче мистецтво та фізкультуру в одній особі. Відтак тривалість навчання і зміст фахових дисциплін багато в чому залежать від того, де буде працювати майбутній учитель і які предмети викладати.

Навчання учителів початкових класів і середніх шкіл може проходити в університетах й у вищих спеціальних навчальних закладах. Учителів для гімназій готують тільки університети, оскільки навчання за цією спеціальністю триває на півтора року більше.

Загалом, в університетах ФРН підготовка учителів початкової школи здійснюється на основі інтегрованої моделі й охоплює два етапи: навчання в університеті та дворічну педагогічну практику. Згідно зі ступенями і типами шкіл, у яких студенти планують працювати, після закінчення університету вони можуть отримати різні вчительські посади: посаду вчителя першого ступеня I (вчитель початкової школи); посаду вчителя другого ступеня I (вчитель 5–10 класів базової, реальної школи, гімназії та об'єднаної школи); посаду вчителя другого ступеня II (вчитель 11–13 класів гімназії й об'єднаної школи). Варто зауважити, що на практиці багато студентів здобувають право займати дві вчительські посади. Особливо часто зустрічається комбінація посади вчителя другого ступеня I і другого ступеня II.

Обумовлена правилами тривалість навчання для отримання посади вчителя першого ступеня I (Primarstufe) і другого ступеня I становить 6 семестрів (3 роки), вчителя другого ступеня II – 8 семестрів (4 роки). Ще один додатковий семестр призначений для складання іспитів. Потім проходить педагогічна практика тривалістю в 2 роки, яка називається референдаріатом [4, с. 310]. Тобто навчальний процес поділяється на дві фази: перша – це теоретичне навчання в університеті, і друга, практична – у школі.

Аналіз навчальних планів і програм підготовки майбутніх учителів у ФРН дає можливість виявити, що до обов'язкових дисциплін належать основи педагогічних наук, методика викладання в початковій школі та фа-

хова підготовка. Вивчення педагогічних наук, згідно з дослідженням П. Лундгрєн, становить 25 % навчальної програми для вчителів першого ступеня і другого ступеня I, 20 % для вчителів другого ступеня II. Це суттєва частина, якщо врахувати, що в підготовці вчителів гімназій домінує вивчення наукових предметів [3].

Крім того, у процесі підготовки вивчаються і підлягають обов'язковому проміжному контролю різні предмети і курси. Вибір предметів, що вивчаються, залежить від майбутньої вчительської посади і від навчального плану відповідного ступеня школи. Для першого ступеня обов'язковими предметами для всіх студентів є німецька мова, математика і ще один предмет за вибором. Для другого ступеня I і II можуть бути обрані будь-які два предмети з досить широкого спектру. Державні приписи визначають наступні галузі й розділи педагогічних і близьких до них інших гуманітарних наук, які повинні стати предметом викладання і навчання в університеті: виховання і освіта (педагогіка, філософія); розвиток і навчання (психологія); суспільні передумови виховання (соціологія, педагогіка); установи та форми організації системи освіти (педагогіка, соціологія, право); викладання і загальна дидактика [3].

На рівні окремого університету ці державні приписи реалізуються в навчальних планах, які враховують місцеві умови й комбінують обов'язкові та вибіркові частини. Відтак, університетська підготовка майбутнього вчителя складається з трьох компонентів: вивчення 2–3 навчальних предметів, які він буде викладати в школі; вивчення основ психолого-педагогічних наук; шкільна практика (яка ще не є референдаріатом).

Кінцевим контролем теоретичного навчання в університеті є перший державний іспит з двох або трьох навчальних предметів і педагогічних наук – письмово й усно. До цього студентом повинна бути написана одна домашня письмова робота (по одному навчальному предмету). Екзаменаційні вимоги дещо відрізняються в залежності від вчительської посади, яку хоче отримати випусник. Після успішного складання першого державного іспиту майбутній учитель проходить дворічну педагогічну практику – референдаріат, яка відбувається у таких формах:

1. *Tadespraktika*, у ході якої підготовка уроків і подальше їхнє обговорення проходять на заняттях з педагогіки й методики, а відвідування уроків – протягом семестру (паралельно із заняттями або відразу після їх закінчення).

2. *Blockpraktika*, у ході якої підготовка уроків і подальше їхнє обговорення також проходять на заняттях з педагогіки й методики, але відвідування уроків проводиться в період, вільний від занять, і триває чотири тижні [2].



Центральне місце в педагогічній практиці займає відвідування уроків, проведення пробних уроків і самостійне викладання. Відвідування занять у школах доповнюється навчальними заняттями з педагогіки або методики. Тобто майбутній учитель викладає у школі й паралельно відвідує семінари, які супроводжують фазу практики та безпосередньо готують до здійснення практичної діяльності у школі. Ця практика допомагає майбутнім учителям отримати практичний досвід і оцінити «особисту придатність» до професії вчителя. У кінці практики здається другий державний іспит, який складається з домашньої письмової роботи, двох пробних уроків, усного іспиту. Іспити першої і другої фази охоплюють великий обсяг матеріалу, одночасно проведення практичного іспиту дозволяє допущення до роботи майбутнього вчителя, який оволодів під час практики певними професійними вміннями. Цей етап необхідний для того, щоб майбутній учитель сам оцінив себе й усвідомив специфіку цієї професії.

Після впровадження Болонського процесу низка земель переводить педагогічні факультети на нову систему бакалавр-магістр. Однак загальні вимоги до підготовки майбутніх учителів початкової школи також передбачають ступеневу форму навчання. Перші 6 семестрів студент присвячує накопиченню знань за обраними профільними предметами. Знання з методики викладання подаються в магістратурі. Це зроблено для тих студентів, які провчившись перші два курси, розуміють, що педагогіка не є їхнім покликанням. Навчання в магістратурі триває два роки і завершується отриманням ступеня магістра освіти. На цьому етапі студенту присуджується 300 залікових одиниць, які замінюють перший держіспит. За новою системою переддипломна практика триває 18 місяців і завершується державним іспитом, а дипломна робота скасовується [5].

**Висновок.** Таким чином, можемо стверджувати, що навчання вчителів у ФРН організовано на високому рівні, завдяки чому вони є добре підготовленими до своєї професії. У процесі аналізу організаційно-педагогічних за-

сад професійної підготовки вчителів початкової школи у ФРН було виявлено, що навчальний процес поділяється на дві фази: теоретичне навчання в університеті й довготривала практика у школі. До обов'язкових дисциплін належать педагогічні науки, методика викладання в початковій школі та фахова підготовка. Під час практики майбутній учитель викладає у школі й паралельно відвідує семінари, що супроводжують фазу практики та безпосередньо готують до здійснення педагогічної діяльності.

**Перспективою подальших досліджень** є виявлення конструктивних ідей німецького досвіду реформування педагогічної освіти у зв'язку з переходом на Болонську систему з метою застосування їх в Україні.

#### Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
2. Кристопчук Т. Є. Стан та тенденції розвитку педагогічної освіти в Німеччині. URL: [http://xne1aajfpcds8ay4h.com.ua/files/image/konf%2012/doklad\\_](http://xne1aajfpcds8ay4h.com.ua/files/image/konf%2012/doklad_)
3. Лундгрєн П. Структура підготовки учителів в Німеччині. URL: [http://vestnik.yspu.org/releases/materialy\\_mejdunarodnogo\\_seminara/14\\_1/](http://vestnik.yspu.org/releases/materialy_mejdunarodnogo_seminara/14_1/)
4. Нос Л. С. Сучасні підходи до професійної підготовки вчителів початкової школи в країнах Європи. Молодий вчений, № 7(47), 2017. С. 309-312.
5. Учитесь на учителя в Німеччині. URL: <https://www.study-in-germany.ru/pedagogischeskoje-obrazovanie>

#### References

1. Zakon Ukrainy «Pro osvitu». (2017). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].
2. Krystopchuk T. Y. Stan ta tendentsii rozvytku pedahohichnoi osvity v Nimechchyni. Retrieved from [http://xne1aajfpcds8ay4h.com.ua/files/image/konf%2012/doklad\\_](http://xne1aajfpcds8ay4h.com.ua/files/image/konf%2012/doklad_) [in Ukrainian].
3. Lundhren P. Struktura podhotovky uchyteliv v Hermany. Retrieved from [http://vestnik.yspu.org/releases/materialy\\_mejdunarodnogo\\_seminara/14\\_1/](http://vestnik.yspu.org/releases/materialy_mejdunarodnogo_seminara/14_1/) [in Ukrainian].
4. Nos L. S. (2017). Suchasni pidkhydy do profesiinoi pidhotovky vchyteliv pochatkovoї shkoly v krainakh Yevropy. Molodyi vchenyi, 7(47), 309-312 [in Ukrainian].
5. Uchitsya na uchitelya v Germanii. Retrieved from <https://www.study-in-germany.ru/pedagogischeskoje-obrazovanie> [in Russian].

Дата надходження до редакції  
авторського оригіналу: 12.08.2019

**Говорун Ирина.** Организационно-педагогические основы профессиональной подготовки учителей начальной школы в Федеративной Республике Германия.

**А** Автор анализирует организационно-педагогические основы профессиональной подготовки учителей начальной школы в ФРГ. Выяснено, что учебный процесс делится на две фазы: первая – это теоретическое обучение в университете, и вторая – практика в школе. Выявлено, что к обязательным дисциплинам относятся педагогические науки, методика преподавания в начальной школе и профессиональная подготовка. Во время практики будущий учитель преподаёт в школе и параллельно посещает семинары, которые сопровождают фазу практики и непосредственно готовят к осуществлению практической педагогической деятельности. В процессе подготовки изучаются и подлежат обязательному промежуточному контролю различные предметы и курсы. Конечный контроль – это государственные экзамены после теоретического обучения в университете и референдарият (так называется практический курс работы в школе под руководством методиста и учителя-наставника). После внедрения Болонского процесса некоторые земли переводят педагогические факультеты на новую систему подготовки – бакалавр-магистр. Однако общие требования к подготовке будущих учителей начальной школы также предусматривают ступенчатую форму обучения.

**Ключевые слова:** учитель; начальная школа; Федеративная Республика Германия; организация обучения

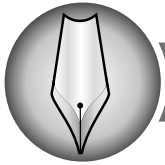
**Hovorun Iryna. Organizational and Pedagogical Background of Professional Training of Primary School Teachers in Germany.**

**S** The author analyzes the organizational and pedagogical principles of primary school teachers training in Germany. It has been found that the training process is divided into two phases: the first is theoretical education at university, and the second, practical – at school. Compulsory disciplines are pedagogy, primary school teaching methodology. During practice, the future teacher teaches at school and attends seminars that accompany the practice phase and prepare for practicing at the school. Future teachers studies various subjects and courses, they are mandatory to intermediate control. The final control after theoretical studies at the university is the *Erstes Staatsexamen* and after it future teachers must have the *referendariat practice* (it is a practical work at school under the guidance of a methodologist and a teacher-mentor). After the introduction of the Bologna Process, a number of lands transfer the pedagogical faculties to the new bachelor's and master's systems. However, the general training requirements for future primary school teachers also provide a step-by-step form of study.

**Key words:** teacher; elementary school; Federal Republic of Germany; organization of training

**Говорун Ірина Василівна**, аспірантка Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної академії педагогічних наук України, вчителька початкових класів середньої загальноосвітньої школи I-III ступенів № 226, м. Київ

**E-mail:** [ira.govoryn77@gmail.com](mailto:ira.govoryn77@gmail.com)



УДК 37.035:316.752

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-4\(187\)-60-66](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-4(187)-60-66)Винничук Рената  
Кравченко ЛюбовORCID iD <http://orcid.org/0000-0002-1508-7984>ORCID iD <http://orcid.org/0000-0003-0011-609X>

## ПОЛІПАРАДИГМАЛЬНІСТЬ ПРОБЛЕМИ ЦІННОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТІ: КУЛЬТУРОЛОГІЧНО-АКСІОЛОГІЧНА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ

**А** У руслі традиційної, особистісної, інтеграційно-компетентнісної освітніх парадигм реалізоване дослідницьке завдання поліпарадигмального аналізу проблеми цінностей особистості в сучасній загальній і професійній освіті з урахуванням методологічного, теоретичного і технологічного інструментарію культурологічно-аксіологічного наукового підходу; з'ясовано особливу значущість ціннісно-сислової спрямованості сучасної освіти на обґрунтування та створення умов становлення й розвитку особистості як людини культури, відповідального творця власного життя в гармонії з соціальним оточенням.

**Ключові слова:** особистість; освіта; поліпарадигмальний аналіз; культурологічно-аксіологічний підхід; цінності людини культури

**Постановка проблеми.** Актуальність завдання формування загальнолюдських і професійних цінностей студентської молоді нині обумовлена низкою чинників, зокрема, сучасним станом українського суспільства, коли в умовах існування гострих проблем його духовного оздоровлення й відродження відбувається інтенсивний пошук цивілізаційних орієнтирів розвитку. На вирішення завдань професійного становлення сучасної молоді спрямовано Національну доктрину розвитку освіти України у ХХІ столітті, закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національну програму виховання дітей та учнівської молоді в Україні, положення Концепції виховання дітей та молоді в національній системі освіти, вимоги низки інших важливих державних документів (Концепція безперервної системи національного виховання, Концепція позакласної виховної роботи в загальноосвітній школі, Концепція Нової школи тощо). І в цих документах, і в матеріалах із досвіду педагогічної діяльності та дослідницьких джерелах знаходимо думки про те, що нині людство хвилює криза загальнолюдських цінностей, згадка про яку стала вже звичним публіцистичним штампом. Водночас акцентовано завдання розв'язання соціальної кризової ситуації саме як ціннісної кризи, оскільки економічна криза означає насамперед неефективність економіки внаслідок порушення економічних зв'язків і відносин, криза ідей свідчить про те, що попередні ідеї не здатні більше функціонувати в якості норми чи спонукального ідеалу. У такому випадку говорять не про кризу загальнолюдських цінностей, а про проблеми попереднього способу життя як людства, так і національних систем цінностей,

що нині зумовлює цілеспрямований пошук тих парадигм свідомості, які не приймають насильства, війн, класових обмеженостей. Натомість вони визнають самоцінність кожної особистості, утверджують принцип свободи, ідею спільного світового дому, в якому комфортно почуває себе кожна людина, шукаючи сенс власного життя і професійної самореалізації, гармонійний із запитамі соціуму та реалізований відповідними системами освіти.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій** уможливив виявлення того, що у ХХ ст. проблема цінностей освіти розгортається в дослідженнях представників феноменології, есенціалізму (Р. Пітерс, М. Поляні та ін.), герменевтики, персоналізму (Дж. Батлер, Г. Хорн та ін.), екзистенціалізму (Ж. Марітен та ін.), експерименталізму (Дж. Дьюї, Т. Бремелд та ін.). Ця значна дослідницька активність свідчить про неподоланність вихідної філософської колізії – розуму і цінностей. Лінія розмежування проходить для філософських шкіл через проблему раціональної чи моральної (ціннісної) визначеності світу; водночас розуміння культури (освіти – її складника) як системи цінностей відображене в аксіологічних концепціях В. Віндельбанда, Н. Гартмана, Дж. Дьюї, Г. Ріккєрта, П. Сорокіна, А. Тойнбі, М. Шелера, О. Шпенглера. Проблеми співвідношення культури і цінностей присвячені роботи С. Анісімова, А. Арнольдова, Г. Вижлецова, О. Дробницького, А. Здравомислова, В. Малахова, Е. Соколова, В. Тугаринова, Н. Чавчавадзе та ін.

Розроблення теорії особистісно зорієнтованої освіти починається в кінці 80-х – на початку 90-х років минулого століття. Нині можемо говорити про існування низки



концепцій особистісно зорієнтованого навчання й виховання у вітчизняній педагогіці (М. Алексєєв, І. Бех, Н. Бібік, Є. Бондаревська, М. Гузик, А. Плигін, С. Подмазін, В. Рибалка, О. Савченко, В. Сериков, І. Якиманська та ін.), які актуалізують аксіологічні основи освітньої діяльності. Найвідоміші з них: культурологічна концепція Є. Бондаревської, особистісно орієнтована (особистісно розвивальна) освіта В. Серикова, особистісно орієнтоване розвивальне навчання І. Якиманської, практико-орієнтована концепція особистісно орієнтованого освітнього процесу М. Кузнецова, особистісно розвивальне навчання Є. Шиянова та І. Котової, особистісно зорієнтоване навчання М. Алексєєва, семестрово-блочно-залікова система С. Подмазіна, концепція освітнього розвитку М. Гузика.

У психологічних дослідженнях проблема цінностей розглядається в контексті обґрунтування базових понять: О. Асмолов, Ш. Надірашвілі, Д. Узнадзе, Ш. Чхартишвілі пов'язують сформовану систему цінностей із наявністю психологічної установки; К. Волков, В. М'ясищев, Л. Фрідман – з психологічним ставленням; Л. Божович, Т. Коннікова – зі спрямованістю особистості. У педагогіці на основі праць О. Бондаревської, Г. Ващенко, О. Вишневецького, О. Сухомлинської проблема формування системи освітніх цінностей порушується у зв'язку з вирішенням таких завдань: гуманізація навчально-виховного процесу вищої школи (М. Євтух, Н. Крилова, І. Смолюк, Р. Скульський, Г. Шевченко та ін.); формування особистості вчителя в системі вищої педагогічної освіти (І. Зязюн, Н. Кузьміна, О. Мороз, В. Сластьонін, Н. Ткачова, Є. Шиянов, О. Щербаків та ін.); формування професійно-педагогічної культури (В. Гриньова, В. Зелюк, І. Ісаєв, Л. Кравченко, Т. Левашова, Л. Нечепоренко та ін.).

**Метою** пропонованої розвідки є поліпарадигмальний аналіз проблеми цінностей особистості в сучасній загальній і професійній освіті з урахуванням методологічного, теоретичного і технологічного інструментарію культурологічно-аксіологічного наукового підходу.

**Викладення основного матеріалу.** Освіта як навчання й органічно пов'язане з ним виховання особистості [7, с. 615] є однією з найширших педагогічних категорій. Цим пояснюємо факт, що в більшості проаналізованих нами досліджень (Є. Бондаревська, В. Сериков, М. Кузнецов, А. Плигін) ідеться про особистісно зорієнтовану освіту й значно рідше (М. Алексєєв, А. Хуторський, І. Якиманська) говориться про особистісно зорієнтоване навчання. Кінцевою метою освіти вважають розвиток особистості, а її головною функцією – «розкрити індивідуальність кожного, створити умови для його розвитку, забезпечити становлення засобами освіти критичності, самостійності, ініціативи, творчості, їх виявів у мисленні й поведінці» [16, с. 24]. Зміщення акцентів зі «знаннєвої» до розвивальної парадигми головною метою освіти визначило вміння самостійно здобувати знання, оволодівати методами

наукового пізнання, раціональними прийомами й способами мислительної та практичної діяльності. Пізнання нині розглядається вченими як активна діяльність суб'єкта в освоєнні світу, що відзначається цілісністю і цінністю. Це, в свою чергу, актуалізує сучасні аксіологічні засади – як суспільні стосовно самої системи освіти, так і індивідуально-особистісні у формі відповідних запитам соціуму цінностей.

Із часом усе чіткішим стало усвідомлення, що орієнтація лише на знання не може задовольнити посталих потреб, що матеріальне виробництво організується в межах прагматичних відносин і в цих умовах необхідною є така «підготовка людини, яка б дозволила їй включитися в існуючу систему виробничих відносин. Виховання ж пристосовує індивіда до існуючої системи соціальних відносин; формування особистості у розумінні цього слова, тобто – саморозвиток індивіда, є власною проблемою кожного, побічним і найчастіше випадковим результатом» [6, с. 14].

Особистісно зорієнтована модель освіти як умова «активної, різносторонньої діяльності людини (будь-якого віку), у процесі якої відбувається становлення й розвиток особистості в різноманітті її здібностей», своєю метою має «становлення індивідуальності на основі вивчення кожного; проектування й організацію умов для розкриття, становлення, прояву його як особистості» [16, с. 34], а змістом освітнього процесу стає динаміка якостей і станів суб'єктів цього процесу», «компоненти та рівні компетентності особистості, які формуються в освітній діяльності й можуть бути зафіксованими як її власний результат на конкретний час» [11, с. 51]. За таких обставин давати людині освіту – означає змінювати її, перетворювати, розвивати особистість, адже освіченим є «не просто випускник..., який вивчив науки, що їх викладали, а людина, здатна до співпереживань, готова до вільного гуманістично орієнтованого вибору, індивідуального зусилля й самостійної, компетентної та відповідальної дії в політичному, економічному, професійному і культурному житті. Вона поважає себе й інших, терпима до представників інших культур і національностей, незалежна в судженнях та відкрита для іншого судження й несподіваної думки» [4]. Водночас І. Бех зауважує, що створення кожною наукою системи понять зумовлюється й поступальним розвитком, відкриттям і поясненням нових явищ, які перебувають у певному взаємозв'язку. Проте, на думку вченого, науковий пошук – це не тільки рух у ширину досліджуваного, а й у глибини вже пізнаного, проникнення в сутність іншого порядку, встановлення складніших, диференційованих за змістом закономірностей, ніж у попередників» [2].

Підтримуємо думку вчених стосовно того, що аксіологічний потенціал освіти міститься вже у відмінностях понять «навченість» та «освіченість»: синонім першого – інформованість, друге розглядають як характеристику розвитку особистості: «Навченість через оволодіння знан-

нями, вміннями, навичками забезпечує соціальну й професійну адаптацію в суспільстві; освіченість передбачає індивідуальне сприйняття світу, можливість його творчого перетворення, широке використання суб'єктного досвіду в інтерпретації фактів, явищ, подій навколишньої дійсності на основі особистісно-значущих цінностей і внутрішніх установок» [1, с. 8]. Тому результатом сучасної освіти має бути не навченість, а «становлення особистості – самобутньої, унікальної, творчої, що має власні цілі й цінності в житті» [4, с. 26].

Поняття «освіченість» нині науковцями лише розробляється, його критерії сформовані не до кінця; переважно такими критеріями вважають самостійність, ініціативність, креативність, гнучкість мислення; від себе додамо – відповідна система цінностей. Важливим чинником вважають також активну участь у процесі навчання учня чи студента. Слушним є зауваження І. Якиманської, що «навчити в принципі можна всьому й будь-кого. А ось навчатися, щоб стати освіченим, кожен має сам шляхом організації власної діяльності на основі особистих потреб, інтересів, устремлінь, використовуючи індивідуально вироблені способи навчальної роботи й керуючись особистісним ставленням до неї»; «Знеособлених знань не буває», – наголошують учені [1, с. 13; 16].

Гострою проблемою освіти завжди була проблема формування особистості, яка відповідає новим вимогам сучасності (від античності до суспільства знань). Спочатку це призвело до ідеалізації цінностей знання в класно-урочній теорії Я. Коменського, яка впродовж кількох століть залишалася незмінним надбанням освіти. Уперше вчений сформулював ідею неперервної освіти, адже життєвий шлях людини розглядався ним як освіта [9]. Тому головне завдання освіти в цій парадигмі полягало в необхідності навчати «всіх, усьому, ґрунтовно». Коменський підкреслював, що посередніх необхідно навчати, щоб «із них була яка-небудь користь», а здібних – щоб «через рухливість свого розуму вони не спрямовували його на погані справи і не загинули від власних помилок» [5]. Ці важливі для свого часу позиції були підтримані педагогами-ідеологами Просвітництва (К. Гельвецій, Ж.-Ж. Руссо, І. Песталоцці, І. Герbart та ін.), які збагатили цінність знання ідеями свободи й гідності. Вони визнавали не лише цінність знання, а й, насамперед, право на знання, і поставили питання про створення системи загальної освіти. Відтак, вимога до масової школи полягала в тому, щоб сформувати особистість, здатну застосовувати отримані знання на користь суспільства.

Пізніше раціоналістичні підходи до цінності знання також не мали однозначного тлумачення: одні вчені розглядали цю цінність як суспільну потребу (Ф. Бекон), інші – як особливість характеру людини (Т. Гоббс), вроджену здібність (Р. Декарт), основу моральності (Б. Паскаль), чинник удосконалення людини та можливість перетворення при-

роди (Б. Спіноза) тощо. Об'єднувальною ознакою залишалося те, що всі погляди на цінність освіти започаткували розвиток філософії й теоретичні основи педагогіки наступних століть. Власний погляд на ідею цінностей мали класики німецької філософії (Г. Гегель, Ф. Ніцше, Г. Ріккерт, Г. Мюнстерберг та ін.), що утвердили цінності освіти й виховання у суспільному бутті: освічена людина як духовна істота спроможна керувати своїми почуттями (Гегель); творити нові цінності і бути здатною до саморозвитку (Ніцше). Також зроблено спробу розмежувати цінності на життєві та культурні (Г. Мюнстерберг); класифікувати їх як логічні (цінності зовнішнього світу, людини, природи, історії, розуму), естетичні (гармонія зовнішнього світу, емоційні стани людини, мистецтво), етичні (цінності прогресу, саморозвитку, права, моралі) та метафізичні (творчість, одкровення, всесвіт, людство, понад-Я) [13, с. 24–25]. Зрештою, формування окремого напрямку філософських досліджень – аксіології (Г. Лотце, В. Віндельбанд, Г. Ріккерт та ін.) сприяло низці цікавих підходів. Ріккерт, наприклад, протиставляв світ культури й освіти як сферу панування цінностей, світові природи, де панують закони (закони свідчать про те, що є і неминуче мусить бути, цінності – про те, що має бути, вони становлять інший модус буття, ухваляють щось, наказують, вимагають, закликають), це підштовхувало до думки про відносність самих цінностей для цивілізації, яка живе доти, поки непорушні її моральні закони; Лотце й Віндельбанд розглядали цінності як норми, що утворюють загальний план і основу культуротворчої діяльності (на погляди вчених значний вплив мали запити індустріального суспільства). Система початкової та середньої освіти, на думку цих учених формувалася у площині двох ціннісних векторів: класичного (гуманітарного знання) та реального (практично зорієнтованого знання). З позицій першого вектору цінність освіти і знання розглядалася в контексті розвитку особистості; з позицій другого – як засіб практичної користі для виживання в навколишньому світі.

Дослідження прогресивних учених, які підкреслювали безпеку співвідношення між знаннями для користі та знаннями для формування моральності людини (Дж. Дьюї, Б. Рассел, Б. Кроче та ін.), привели до визначення ними таких цінностей у теорії педагогічної аксіології: адаптація учнів до умов суспільного життя, пріоритети внутрішнього світу особистості у процесі навчання, створення умов для самореалізації потенційних можливостей людини тощо. Така соціально-психологічна спрямованість освітніх цінностей започаткувала вагомий науковий пошук в подальшому.

Культурологічна освітня парадигма у кінці ХХ – на поч. ХХІ ст. проголосила кінцевою метою освіти «конструювання особистістю власного світу, створення умов для розвитку й функціонування учня як суб'єкта навчальної діяльності, зацікавленого в самозміні й здатної до неї»

[12, с. 18]. З цього приводу В. Зінченко зауважує, що в «...теорії поетапного формування розумових дій, пов'язаних з іменем П. Гальперіна, у теорії навчальної діяльності Д. Ельконіна і В. Давидова розроблялась насамперед операційно-технічна, змістова сторона навчання й освіти. В останній теорії, правда, вже досить давно розробляється проблема рефлексії, що є суттєвим кроком якщо не до особистісного, то до суб'єктного знання» [9].

Ці положення стали методологічною основою для формування поняття «суб'єктно-орієнтоване» й «особистісно-орієнтоване» навчання, «суб'єктна» й «особистісно орієнтована освіта». У суб'єктній освіті акцентується самостійність і активність тих, хто навчається, але лише в операційно-технічному сенсі, стосовно застосування знань і вмінь, відтворення дій за зразком, алгоритмом, проведення «квазідослідження». Учень реалізує програму того, хто навчає. «Смислова, ціннісно-емоційна сфера особистості, її задіяння й розвиток... представлені або як «побічний продукт» діяльності..., або обмежуються винятково пізнавальною сферою», тому саме важливість формування мотивів діяльності, переживання позитивних емоцій, ситуацій успіху в становленні особистісних новоутворень, до яких відносимо цінності, стають причиною сприйняття особистісного ставлення суб'єктів освіти до світу, діяльності, самого себе, що «передбачає не просто активність і самостійність, а суб'єктивну активність і самостійність... як творця... себе і власної діяльності» [12, с. 21]. Саме так розвиток розуміє особистісно зорієнтована освіта, тому смисл діяльності, її співвідношення з іншими діяльностями, ієрархія переваг в оцінках, з'ява рефлексії, самостійності як суб'єктивного утворення, наявність особистісної позиції вважають головними аксіологічними орієнтирами особистісно зорієнтованої освіти.

У сучасному науковому дискурсі проблеми помічаємо тенденцію: вчені вважають доцільним застосування поліпарадигмального підходу, оскільки особистість – складний, важко вловлюваний предмет багатьох наук – не може бути зведеною до одного способу її розуміння» [14, с. 14]. Поліпарадигмальність трактується нині як відкритість дослідника до сприйняття інших, окрім власного, підходів, нових поглядів і трактувань проблеми із залученням різноманітних методологій і методів наукового дослідження, що не виключає можливостей створення конкретних концепцій освіти, які розвивають значущі аспекти проблеми, у цьому випадку – аксіологічний. Саме «синтез парадигм» особистісного підходу може забезпечити основу якісно нових систем і технологій освіти, що гармонійно поєднуюватимуть функціональний і особистісний розвиток, створять основу якісної професійної підготовки [14, с. 14]. Необхідним при цьому рекомендують дотримання важливої умови: основним критерієм особистісно зорієнтованого підходу є затребуваність особистісного досвіду індивіда. В освітньому процесі ця вимога реалізується

через наповнення змісту такими видами завдань, виконання яких без залучення ціннісних, життєво-смислових функцій людини буде неможливим.

Широкі можливості в цьому контексті має поєднання культурологічної й особистісної парадигм, визнання ключовим принципом педагогічного процесу визнає культуровідповідності [10, с. 73]. Культурологічний підхід у такому розумінні – це розгляд освіти крізь призму поняття культури, тобто її розуміння як культурного процесу, що здійснюється в культуровідповідному освітньому середовищі, всі компоненти якого сповнені людськими смислами й служать людині, котра вільно проявляє свою індивідуальність, здатна до культурного саморозвитку й самовизначення у світі культурних цінностей. Саме тому глобальною метою особистісно зорієнтованого навчання стає людина культури, той «тип особистості, ядром якої є суб'єктні властивості, що визначають міру її свободи, гуманності, духовності, життєтворчості» [3, с. 119] та розвиток «людини як суб'єкта культури» [3, с. 121]. За О. Бондаревською, учень (студент) розвивається не лише як суб'єкт власної життєдіяльності, пізнання, а й як суб'єкт культури тоді, коли існує культуровідповідність освіти, яка «всією своєю організацією спонукає культурний саморозвиток людини й допомагає їй у цьому процесі, ... базується на ідеї цінності саморозвитку ... творчої особистості» [3, с. 136–137]. Суб'єктність особистості в цьому випадку визначається можливістю й здатністю вибору культурних цінностей (загальнолюдських, національних, релігійних тощо), що становлять культурне ядро змісту освіти, а освіта трактується як культурне середовище, яке сприяє оволодінню культурними смислами й цінностями, способами існування людини, в якому є діалог і творчість.

Особистісно-культурологічна концепція базується на принципах:

– *природовідповідності* (основні умови природовідповідної освіти, за О. Бондаревською, – реалізація базових потреб людини, створення екологічно чистого освітнього простору, виховання потреби в здоров'язбереженні [3, с. 133–134];

– *культуровідповідності* (прилучення людини до цінностей культури в найширшому значенні: науки, моралі, релігії, права, державності, техніки, мистецтва, про засвоєння цінностей насамперед національної культури, культурна самоідентифікація особистості; у роки тоталітаризму сформувалася людина масова, яка не має історичної пам'яті, рис національної самобутності, духовності, відзначається авторитаризмом, що поєднується часто з почуттям власної неповноцінності, агресивністю тощо; сучасна ж «культуровідповідна освіта – це освіта, яка всією своєю організацією спонукає культурний саморозвиток людини і сприяє їй у цьому процесі; вона базується на ідеї цінності саморозвитку творчої особистості» [3, с. 136–137; 10].



Саме людину, освіту, творчість і діалог Є. Бондаревська визначає головними цінностями культурологічної особистісно зорієнтованої освіти: людину – як суб'єкта культури, власного життя й індивідуального розвитку; освіту – як культурне розвивальне середовище, що вирощує й живить особистість, надає її життю культурних смислів; при цьому творчість і діалог – як способи існування й саморозвитку людини в культурно-освітньому просторі [3, с. 124].

Для нашого дослідження визначальною є думка про те, що виховання цілісної людини культури, здатної організувати своє життя у формах культурного буття, є метою освіти й саме оволодіння культурними цінностями та нормами допоможе особистості подолати суперечність між природним і соціальним у її житті: «... знайти, підтримати, розвинути людину в людині, закласти в неї механізми самовизначення, самореалізації, саморозвитку, адаптації, саморегуляції, самозахисту, самовиховання й інші якості, необхідні для становлення самобутнього особистісного образу й гідного людського життя, для діалогічної й безпечної взаємодії з людьми, природою, культурою, цивілізацією» [3, с. 132].

Провідними ідеями культурологічного підходу вчені вважають: розуміння людини як суб'єкта життя, здатного до культурного саморозвитку й самовизначення; ставлення до освіти як до культурного процесу, рушійними силами якого є особистісні смисли, діалог і співробітництво його учасників у досягненні цілей їхнього культурного саморозвитку; розуміння педагога (вчителя, викладача) як посередника між людиною і культурою, здатного ввести у світ культури й підтримати особистість у її індивідуальному самовизначенні в світі культурних цінностей; розуміння закладу освіти як цілісного культурно-освітнього простору, де живуть і відтворюються культурні зразки життя, відбуваються культурні події, здійснюється творення культури й виховання людини культури [3; 11; 12].

Індивідуально-особистісний аспект такого підходу означає визнання людини активним суб'єктом процесу освіти: «...зміни, що відбуваються у внутрішньому світі людини, служать головними орієнтирами в освітній діяльності. Всебічне вивчення особистості є необхідною умовою успішності освіти, а її саморозвиток, формування суб'єктних якостей – вищим показником її ефективності»; «Особистість – це людина, інтегрована в культуру, веде з нею діалог» [3, с. 137]; «Особистісний підхід передбачає опертя на потребу в культурній ідентифікації особистості в процесі її розвитку. Крім соціалізації й культурної ідентифікації в становленні особистості діє механізм персоналізації. Особистість – це персона, тобто людина, яка усвідомлює себе особистістю, поважає себе за здатність бути особистістю й користується повагою людей за виявлення індивідуально-особистісних якостей. Сутність особистості, за К. Роджерсом, виражає її самість, тобто самосвідо-

мість, суб'єктність, здатність діяти свідомо й відповідально» [3, с. 138]; значущим є висновок, що людині лише тоді «вдасться знайти себе, віднайти духовну стійкість і цілісність, особисту незалежність і свободу, якщо в цьому пошуку педагог зможе сприяти її зустрічі з цінностями, які стануть особистими смислами її життя» [3, с. 139].

Особливо значущим у зазначеному контексті вважаємо забезпечення ціннісно-сислової спрямованості освіти на реалізацію сутнісного завдання культурологічного типу – створення умов для віднаходження кожним смислу свого учіння й життя» [3, с. 139], опосередкованого мотивом, адже становлення системи особистісних смислів і є, як підкреслював О. Леонтьєв, процесом становлення особистості, а прагнення до пошуку й реалізації смислу свого життя є вродженою мотиваційною тенденцією, яка властива людині одвічно (В. Франк). Цінностям не можна навчити, їх потрібно проживати, не можна також передати смисл і роль освіти – тому, щоб відкрити світ цінностей, з якого можна обирати смисли для вирішення своїх життєвих проблем... «Освіта має бути наповненою життєвими проблемами, а не тільки постулатами наукового знання... Потрібно... організувати... освітній процес так, щоб кожен «прожив» свою освіту в пошуку цінностей...» [3, с. 142]. Це кардинально змінює існуючий погляд на завдання освіти як на «трансляцію знання, відтворення культури, її цінностей і традицій» і потребує визнання того, що освіта, звертаючи всю увагу на особистість, «відтворює наявний суспільний порядок, готуючи соціалізованих, компетентних, лояльних учасників колективного життя, які дотримуються норм, правил і законів, загальноприйнятих у певній країні» [15, с. 151].

Технологічно особистісно зорієнтована освіта в її культурологічній інтерпретації має широкі можливості виконання функцій: *гуманітарної* (захист, педагогічна підтримка, виявлення й спільне вирішення життєвих проблем, допомога в пошуках смислу життя, забезпечення особистої свободи, духовності, моральності з урахуванням завдань інтелектуальної мобільності й вибору цінностей); *культуротворчої* (збереження, передавання, відтворення й розвиток загальнолюдської культури, яку можна втілити лише через людину, заклавши в неї механізм культурної ідентифікації у світовому освітньому просторі); *соціалізації* (засвоєння й відтворення індивідом глобалізованого соціального досвіду, продуктами якого є особистісні смисли, що визначають ставлення індивіда до світу, його соціальну позицію, самосвідомість, ціннісно-сислове ядро світогляду).

**Висновки.** Провідною тенденцією сучасного суспільного поступу на межі другого і третього тисячоліть нашої ери на фоні інтернаціоналізації світового простору, політичного й культурного зближення країн стає застосування поліпарадигмального усвідомлення освіти і в її межах – культурологічно-аксіологічного наукового підходу.

Різновекторність цього складного процесу та його інтеграційний потенціал переконливо демонструє Європейський Союз на всіх етапах його становлення і розвитку як особливе наддержавне соціально-економічне, політико-правове й духовно-культурне об'єднання європейських країн. Тлумачення сучасних цінностей освіти відбувається під впливом загальноєвропейських інтеграційних процесів у двох напрямках: розвиток співдружності між провідними європейськими університетами (відповідно до угоди про Велику хартію університетів) та об'єднання на засадах спільних вимог, критеріїв і стандартів в єдине європейське освітнє середовище національних систем освіти й науки. Реалізація культурологічно-особистісних засад освіти створює можливість гармонійного поєднання природних, соціальних і культурних умов становлення і розвитку людини. На зміну традиційній освіті з метою набуття певної суми знань, вироблення окресленого кола умінь і навичок приходить аксіологічно зорієнтована, інтегрована, яка створює умови для самореалізації особистості, реального перетворення її на суб'єкта власної діяльності, суб'єкта культури, суб'єкта світового освітнього простору. Цьому відповідають основні ціннісні орієнтири європейської освіти проголошені у Болонській декларації – якість, справедливе оцінювання, відповідність, мобільність, привабливість, що відображають гармонійне поєднання нововведень і традицій, академічну бездоганність та соціально-економічну обґрунтованість, послідовність навчальних планів та свободу вибору для студентів, об'єднання освітнього процесу з науковими дослідженнями, ефективність управління.

Привабливість європейської освіти поліпарадигмального зразка нині міститься в залученні до вищих закладів освіти талановитих учених, викладачів з усього світу. Це потребує відповідних технологічних засобів і заходів на інституційному, державному та європейському рівнях: адаптації програм, наукових звань і вчених ступенів, введення гарантій якості освіти, програм із викладанням основними мовами світу, достатньої інформації та маркетингу, необхідних умов для іноземних студентів та науковців, водночас актуалізує нове сприйняття і тлумачення систем цінностей із наукових позицій глобалізованого та інформатизованого суспільства знань.



### Список використаних джерел

1. Алексеев Н. А. Личностно-ориентированное обучение в школе. Ростов на Дону : Феникс, 2006. 332 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади : навч.-метод. видання. Київ : Либідь, 2003. 280 с.
3. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов на Дону : Учитель, 1999. 563 с.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. [Вид. друге, доп. й виправл.]. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.
5. Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. И. Введение в философию образования. Москва : Логос, 2000. 223 с.
6. Давыдов В. В. Философско-психологические проблемы развития образования. Москва : МГУ, 1981. 108 с.

7. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
8. Зинченко В. П. Психологические основы педагогики. Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова. Москва : Гардарики, 2002. 331 с.
9. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. Т. 2. Москва : Педагогика, 1982. 576 с.
10. Личностно ориентированное обучение : хрестоматія: для студ. гуманит. фак-тов высш. учеб. завед. / сост. Е. О. Иванова, И. М. Осмоловская. Москва : СГУ, 2005. 263 с.
11. Подмазин С. І. Особистісно орієнтована освіта (Соціально-філософський аналіз) : дис. ... д-ра філос. наук : 09.00.03. Дніпропетровськ, 2006. 446 с.
12. Сериков В. В. Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы. Москва, 1998. 182 с.
13. Слостенін В. А., Чижакова Г. И. Введение в педагогическую аксиологию. Москва : Академия, 2003. 192 с.
14. Теория и практика личностно ориентированного образования. Круглый стол. Педагогика. 1996. № 5. С. 72–80.
15. Флиер А. Я. Избранные работы по теории культуры. Москва : Согласие, 2014. 108 с.
16. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе. Москва : Сентябрь, 2000. 176 с.
17. Rogers C. Freedom to learn for the 80's. Columbus-Toronto-London-Sydney: Ch. E. Merril Publ. Company, A Bell & Howell Company, 1983. 312 p.
18. Haug G., Tauch C. Summary and Conclusion. Towards the European Higher Education Area: Survey of Main Reforms from Bologna to Prague. 2001. 5 p.



### References

1. Alekseev, N. A. (2006). *Lichnostno-orientirovannoe obuchenie v shkole*. Rostov na Donu: Feniks [in Russian].
2. Bekh, I. D. (2003). *Vykhovannia osobystosti* (Kn. 1: Osobystisno oriientovanyi pidkhid: teoretyko-tekhnohichni zasady). Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
3. Bondarevskaya, E. V., & Kulnevich S. V. (1999). *Pedagogika: lichnost v gumanisticheskikh teoriakh i sistemakh vospitaniia*. Rostov na Donu: Uchitel [in Russian].
4. Honcharenko, S. U. (2011). *Ukrainskyi pedahohichnyi entsyklopedychnyi slovnyk*. Rivne: Volynski oberehy [in Ukrainian].
5. Gusinskii, E. N., & Turchaninova, Iu. I. (2000). *Vvedenie v filosofiu obrazovaniia*. Moskva: Logos [in Russian].
6. Davydov, V. V. (1981). *Filosofsko-psikhologicheskie problemy razvitiia obrazovaniia*. Moskva: MGU [in Russian].
7. Kremen, V. H. (Ed.). (2008). *Entsyklopediia osvity*. Kyiv: Yurinkom Inter [in Ukrainian].
8. Zinchenko, V. P. (2002). *Psikhologicheskie osnovy pedagogiki. Psikhologo-pedagogicheskie osnovy postroeniia systemy rozvivaiushchego obuchenii D. B. Elkonina i V. V. Davydova*. Moskva: Gardariki [in Russian].
9. Komenskii, Ia. A. (1982). *Izbrannye pedagogicheskie sochineniia* (Vol. 2). Moskva: Pedagogika [in Russian].
10. Ivanova, E. O., & Osmolovskaia, I. M. (Eds.). (2005). *Lichnostno orientirovannoe obuchenie : khrestomatii: dlia stud. gumanitarnykh fak-tov vysshikh uchebnykh zavedenii*. Moskva: SGU [in Russian].
11. Podmazin, S. I. (2006). *Osobystisno oriientovana osvita (Sotsialno-filosofskyi analiz)* (PhD diss.). Dnipropetrovsk [in Ukrainian].
12. Serikov, V. V. (1998). *Lichnostno orientirovannoe obrazovanie: poisk novoi paradigmy*. Moskva [in Russian].
13. Slastenin, V. A., & Chizhakova, G. I. (2003). *Vvedenie v pedagogicheskuiu aksiologiu*. Moskva: Akademiia [in Russian].
14. Teoriia i praktika lichnostno orientirovannogo obrazovaniia. Kругlyi stol. (1996). *Pedagogika*, 5, 72–80.
15. Flier, A. Ia. (2014). *Izbrannye raboty po teorii kultury*. Moskva: Soglasie [in Russian].
16. Iakimanskaia, I. S. (2000). *Tekhnologiiia lichnostno-orientirovannogo obucheniiia v sovremennoi shkole*. Moskva: Sentiabr [in Russian].
17. Rogers, C. (1983). *Freedom to learn for the 80's*. Columbus-Toronto-London-Sydney: Ch. E. Merril Publ. Company, A Bell & Howell Company.
18. Haug, G., & Tauch, C. (2001). *Summary and Conclusion. Towards the European Higher Education Area: Survey of Main Reforms from Bologna to Prague*.

Дата надходження до редакції  
авторського оригіналу: 03.07.2019

**Винничук Рената, Кравченко Любовь.** Полипарадигмальность проблемы ценностей личности в образовании: культурологически-аксиологическая интерпретация.

Ⓐ В русле традиционной, личностной, интеграционно-компетентностной образовательных парадигм реализована исследовательская задача полипарадигмального анализа проблемы ценностей личности в современном общем и профессиональном образовании с учетом методологического, теоретического и технологического инструментария культурологически-аксиологического научного подхода; выяснена особая значимость ценностно-смысловой направленности современного образования в обосновании и создании условий становления и развития личности как человека культуры, ответственного творца собственной жизни в гармонии с социальным окружением.

**Ключевые слова:** личность; образование; полипарадигмальный анализ; культурологически-аксиологический подход; ценности человека культуры

**Vynnychuk Renata, Kravchenko Liubov.** Polyparadigmality of the Problem of Personal Values in Education: Culturological and Axiological Interpretation.

Ⓐ Authors of this paper make the polyparadigm analysis of the problem of personal values in the modern general, pre-high and high education taking into account the methodological, theoretical and technological tools of the culturological and axiological scientific approach in the context of traditional, personal, competences integrative educational paradigms. Authors tell about special significance of the axiological orientation of modern education for the substantiation and creation of conditions for the formation and development of personality as a cultured person, the responsible creator of his/her own life in harmony with social environment.

**Key words:** person; personality; education; polyparadigm analysis; cultural-axiological approach; human values of cultured person

**Винничук Рената Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри культурології та методики викладання культурологічних дисциплін Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

**E-mail:** [almaz-ren@ukr.net](mailto:almaz-ren@ukr.net)

**Кравченко Любовь Николаївна**, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри культурології та методики викладання культурологічних дисциплін Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

**E-mail:** [763321@ukr.net](mailto:763321@ukr.net)





## МОВА ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТА-ІНОЗЕМЦЯ В МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

**А** Присвячено проблемі соціалізації іноземного студента в медичних закладах вищої освіти. Визначено роль мови в цьому процесі, описано труднощі, з якими зустрічається іноземець у ході первинної адаптації, та способи їхнього подолання, окреслено можливі шляхи інтенсифікації соціалізації іноземця в українському освітньо-культурному просторі.

**Ключові слова:** іноземний студент; соціалізація; адаптація; українська мова як іноземна; соціум

**Актуальність дослідження і постановка проблеми.** Інтернаціоналізацію вищої освіти сьогодні можемо вважати пріоритетним напрямом розвитку освітніх систем більшості країн світу, України зокрема. Саме інтернаціоналізація, як результат – академічна мобільність, обумовлюють конкурентоздатність освітніх закладів серед іноземних студентів. Важливість залучення іноземних студентів до української національної освітньої системи прописана в Національній стратегії розвитку освіти України на 2012–2021 роки, Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), де зазначається, що одним із напрямів інтеграції національної системи освіти в міжнародний освітній простір є навчання іноземців у вищих навчальних закладах України й вдосконалення системи підготовки та перепідготовки фахівців для зарубіжних країн із метою зміцнення й розвитку міжнародних зв'язків. Однак реалізувати цю мету складно, якщо не створити сприятливих умов входження іноземного студента не тільки в освітній український національний простір, а й в український соціум взагалі.

Вищезгадані програми розвитку української освіти тільки декларують залучення іноземців як один із напрямів розвитку української освітньої системи і запоруку її інтернаціонального розвитку, однак на черзі – розробка цілого комплексу засобів для побудови парадигми міжнаціональної комунікації іноземців та українського соціуму, українського студентства як комплексного підходу до соціалізації іноземного студента в Україні. Перед нашою вищою освітою, медичною як найпопулярнішою серед іноземних студентів зокрема, одним із головних завдань стоїть модернізація навчального процесу не тільки в напрямі формування професійальної компе-

тентності майбутніх фахівців для зарубіжних країн, а й сприяння соціальному вихованню особистості іноземних студентів. Ефективність професійного зростання студента-іноземця великою мірою залежить від його емоційно-психологічного задоволення освітнім процесом, тому особлива увага до соціалізації в освітньому й національно-культурному просторі вважаємо актуальною соціально-педагогічною проблемою.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Проблема соціалізації індивіда перебуває в полі зору багатьох наук: філософії, психології, соціології, соціолінгвістики, риторики, однак в останні роки цією проблемою все більше цікавляться педагоги, і це цілком логічно. Адже за влучним спостереженням Н. Голуб, «навчання у ВНЗ вважають періодом соціалізації людини, тобто формування її як особистості в конкретних соціальних умовах, засвоєння соціального досвіду, що згодом перетворюється на власні цінності й орієнтації і вибіркове введення у систему поведінки норм і шаблонів, узвичаєних певною групою і суспільством» [6, с. 60]. На початку ХХ століття проблема соціалізації молоді розглядали в працях Г. Тарда, Г. Лебона, Т. Парсонса, Е. Дюркгейма та ін. У сучасній українській педагогіці, соціальній педагогіці зокрема, проблемі соціалізації індивіда в культурно-освітньому просторі присвячено праці О. Безпалько, В. Бочарова, Н. Лавриченко, А. Мудрик, Л. Новикова, С. Савченко, О. Севастьянкової, С. Харченко та ін., а до питання соціалізації іноземних студентів зверталися О. Бакало, О. Білик, К. Буракова, Н. Грищенко, Д. Порох, В. Стрельцова.

Проблема соціалізації студентської молоді стала центральною для низки дисертаційних досліджень. Так, пра-

цю Л. Дябел присвячено соціалізації студентів-першокурсників в умовах педагогічного університету (2008) [8], М. Алексєєва-Вовк – дослідженню педагогічних умов соціалізації студентів засобами культури мовлення (2008) [1], а дисертацію О. Севастьянової – соціально-педагогічним умовам соціалізації студентської молоді у виховному процесі вищого навчального закладу (2007) [11].

**Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми.** Як бачимо, увага сучасних науковців-педагогів зосереджена на соціалізації українського студентства, і лише в дисертаційному дослідженні О. Бакало центром наукової рефлексії стали педагогічні умови адаптації іноземних студентів до навчання у вищих технічних навчальних закладах (2017) [2], а оскільки адаптація є лише першою стадією соціалізації, то згадане дослідження не вичерпує глибинної проблематики входження іноземного студента в український культурно-освітній простір, також залишилась невизначеною роль мови в цьому процесі.

**Метою статті** є визначення ролі мови в процесі соціалізації іноземного студента вищої медичної школи, окреслення ефективних напрямів соціально контрольованої соціалізації в контексті освітнього процесу.

Мета обумовила вирішення таких **завдань**: сформулювати власне визначення поняття «соціалізація іноземного студента», вивчити міжнародний досвід соціалізації іноземців, визначити основні етапи цього процесу.

**Викладення основного матеріалу.** Більша частина медичних закладів вищої освіти України сьогодні перетворилися на полікультурний простір, у якому процес педагогічної взаємодії між викладачем і студентом-іноземцем відбувається як динамічний «діалог культур», кінцевою метою якого має стати сформована система професійних компетенцій майбутнього медика. Однак ефективність такого формування залежить від низки факторів. При цьому на початковому етапі не лише результативність, а й навіть зав'язка цього діалогу залежить від соціалізації іноземця в українському суспільстві, а ключову роль у процесі соціалізації, на наш погляд, відіграє опанування української мови, адже основою соціалізації індивіда є комунікація.

Варто наголосити, що мова – це не тільки система лексико-граматичних і правописних норм, а й певний культурний конгломерат, що формує самосвідомість носіїв, є виразником культурно-історичної єдності нації, а для іноземного студента – це засіб пізнати іншомовний світ в усіх його вимірах, тобто якщо для носія мова виступає первинним засобом пізнання, то для іншомовного комуніканта-студента – це засіб соціалізації в чужому мовно-культурному просторі, а відтак – засіб професіоналізації. Тому цілком закономірно можемо стверджувати, що мова відіграє особливу роль в процесі соціалізації іншомовної

особистості, адже, по-перше, мова стає основним шляхом встановлення контакту з представниками українського соціуму, по-друге, через використання мови іноземець може окреслити коло своїх потреб і намірів, по-третє, через спілкування з українськими пацієнтами в ході опанування клінічних дисциплін іноземець здобуває професію, формує професійні навички.

І. Озьмінська, досліджуючи мовну компетентність як шлях до успішної особистості, цілком слушно зазначає: «У процесі соціальної адаптації та набуття життєвого досвіду кожна особистість набуває величезного внутрішнього змісту, має потребу ділитися цим досвідом із оточенням через мову. Саме мова дозволяє людині поділитися власними думками, поставити запитання, висловити ідеї, гіпотези, аргументувати заперечення й зауваження. Мова допомагає людині пізнавати світ, та й саме пізнання залежить від мови» [10, с. 176]. Дослідниця М. Алексєєва-Вовк вважає, що опанування культури мовлення сприяє успішній соціалізації студентів [1].

Процес соціалізації українського та іноземного студента суттєво відрізняється саме через природу ключового засобу цього процесу – мови. Якщо для українського студента комунікація відбувається рідною мовою, то для іноземця – українською як іноземною, що значно ускладнює комунікативний акт, а відтак і процес соціалізації. Тому класичне розуміння поняття соціалізації як «процесу засвоєння індивідом зразків поведінки, соціальних норм і цінностей, психологічних настанов, знань і навичок, які уможливають успішне функціонування людини в соціумі» [3, с. 444] певною мірою співвідноситься із соціалізацією українського студентства, а щодо іноземців, то дефініція, безперечно, потребує уточнення. Соціалізація українського студента пов'язана зі значно більшою кількістю можливих соціальних інституцій і меншою мірою залежить від освітнього процесу вищої школи, тоді як кількість соціальних інституцій, де іноземний студент може реалізовувати себе як індивід, значно менша і часто процес соціалізації відносно регулюється чи керується з боку навчальної установи. Крім того, український студент відчуває безпосередній вплив сім'ї, а для іноземного студента цей вплив менш відчутний та опосередкований через віддаленість від дому та незнання й нерозуміння їхніми батьками українських суспільних реалій.

Більшість учених обумовлює соціалізацію студента освітнім процесом, що, на нашу думку, є цілком закономірно. Наприклад, О. Севастьянова вважає соціалізацію студента специфічним педагогічним феноменом, управління яким здійснюється опосередковано через організацію виховного процесу» [11, с. 9].

Л. Дябел важливою передумовою соціалізації студентів-першокурсників називає сприятливе педагогічне середовище [8, с. 12]. Слушною в цьому контексті видає-

ться позиція Н. Ушакової, відповідно до якої «українська мова для іноземних студентів українських ВНЗ є не тільки навчальним предметом, а й освітньою дисципліною, засобом всебічного розвитку впродовж життя, провідником майбутніх фахівців у їхньому становленні як професійних особистостей, що можуть брати участь у діалозі культур» [12]. Узагальнивши науково-теоретичний досвід вищезгаданих дослідників, пропонуємо розглядати соціалізацію іноземного студента як опосередкований і відносно керований навчальною інституцією процес входження іноземного індивідуума в новий соціум через опанування мови цього соціуму, вивчення, осмислення й наслідування поведінкових моделей, соціальних норм і цінностей, психологічних настанов, знань і навичок, ознайомлення з культурними й ментальними особливостями, що забезпечують успішне функціонування іноземця в цьому соціумі, задоволення його базових потреб, реалізацію особистісного потенціалу в культурно-освітньому просторі іноземної країни.

Процес соціалізації залежить від етнічної приналежності іноземця. Так, для вихідців із країн пострадянського простору він значно легший, ніж для студентів із Африки чи Азії. Адже представники країн пострадянського простору володіють російською мовою, тоді як для студентів з Індії чи Африки деякі соціокультурні особливості українського суспільства викликають «культурний шок», що також підкреслює ключову роль мови в процесі соціалізації. Вивчивши офіційні статистичні дані кількості та відсоткового співвідношення іноземних громадян, що навчаються в Україні, можемо стверджувати, що до 2011 року ТОП-10 країн, громадяни яких приїхали в Україну на навчання, очолювали пострадянські країни (Азербайджан, Туркменістан, Грузія, Узбекистан), вихідці з яких уже мали достатній рівень володіння російською мовою, що значно полегшило їхню інтеграцію в українське білінгвальне суспільство. Однак у 2011 році найбільша кількість іноземних студентів приїхала з Індії (16,4%), і ця тенденція зберігається до нині. А оскільки для цих вихідців українська мова є абсолютно невідомою, то й процес соціалізації значно ускладнюється. Наприклад, крім мовного бар'єру, додаються ще й труднощі культурного та ментального характеру, наприклад, сприйняття часу і простору. Один із засновників теорії міжкультурної комунікації Е. Холл на основі темпоральної рецепції диференціює всі культури на монохромні та поліхромні. Європейські культури, в тому числі й українська, належить до монохромних, тоді як багато студентів-іноземців, що тут навчаються, представляють поліхромні культури. Тому на початковому етапі адаптації цим студентам складно не запізнюватися на заняття, бо для їхньої культури час не конкретний, а відносний; спізнення не вважає порушенням поведінкової норми. Також студентам-представникам поліхромних куль-

тур важко сприймати часові обмеження для виконання завдань, адже для їхніх культур ціннісна діяльність як процес, а не часові межі цієї діяльності. У вихідців із мусульманських країн труднощі викликає українське національне сприйняття простору, зокрема дистанція спілкування, яка в цих країнах залежить від ступеня родинної спорідненості, соціального стану, статі та віку комунікантів.

Соціалізація іноземного студента – це не лінійний, а кількоступеневий процес, тому погоджуємося з позицією О. Білик, яка поділяє його на три етапи:

1) етап соціальної адаптації, у якому саме ефективна мовна підготовка є запорукою його результативності й конформізму (цей етап відбувається на підготовчому факультеті або на першому курсі за відсутності потреби мовної підготовки);

2) етап соціальної інтеграції (період навчання на базових факультетах);

3) етап індивідуалізації, що реалізується в системі післядипломної освіти іноземців (навчання в аспірантурі, докторантурі, стажування), якщо вищу освіту вони здобули в Україні [4, с. 289].

На етапі соціальної адаптації іноземних студентів у процесі вивчення української мови як іноземної формується уявлення про загальнолюдські цінності, толерантність, міжнаціональну взаємоповагу, народні традиції та мовленнєвий етикет українців. Оскільки адаптація студента-іноземця є відносно керованою з боку навчального закладу (науково-педагогічним колективом у ході проведення занять, деканатом чи спеціальними службами психологічної підтримки студентів), то, на думку Т. Вітенько, ця робота має бути спрямована на «формування уявлення у студентів про важливість міжкультурного компонента; зниження інтенсивності культурного шоку; формування вміння правильної інтерпретації поведінки співрозмовника на основі знань особливостей його культури; формування основ впевненої поведінки в мовному середовищі через створення навчальних ситуацій успіху» [5, с. 37].

Успішність перебігу процесу адаптації іноземця залежить від географічного положення, кліматичних умов, особливостей мовно-культурного простору, а також від якості національної системи освіти, зокрема здатності враховувати інтереси й потреби іноземних студентів. Між адаптацією іноземця і якістю його фахової підготовки спостерігаємо прямо пропорційну залежність: чим коротший термін успішної адаптації іноземних студентів, тим ефективніший подальший освітній процес.

Соціалізація іноземця в українському соціумі відбувається постійно: в межах навчального закладу і поза ним. Підтримуємо влучне спостереження А. Мудрика, який у процесі соціалізації людини виокремлює чотири компоненти:



1) стихійна соціалізація під час стихійної взаємодії людини й суспільства, впливу на людину різних життєвих обставин;

2) відносно спрямована соціалізація, яка відбувається у процесі впливу держави на обставини життя певних громадян;

3) відносно соціально контрольована соціалізація, що відбувається шляхом планомірного створення умов для виховання людини;

4) більш або менш свідомо самозміна особистості [9, с. 22].

Стихійна соціалізація іноземця – це результат щоденного спілкування в соціокультурному просторі України в різноманітних ситуаціях (спілкування в магазині, кафе, на ринку, в банку, міграційній службі, поліклініці тощо), взаємодія з українськими студентами й місцевим населенням. Відносно спрямована соціалізація реалізується через регуляторну міграційну політику держави, зокрема через контроль за дотриманням правил перебування в Україні з боку Державної міграційної служби, Міністерства освіти і науки. Однак, як наголошує О.Білик, «найважливішою для іноземних громадян, які приїхали в Україну з метою отримання вищої освіти, є відносно соціально контрольована соціалізація, що відбувається в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу, де здобуває освіту іноземний громадянин, оскільки саме навчальний заклад бере на себе всю відповідальність за його перебування в Україні» [3, с. 442]. Унаслідок стихійної, відносно спрямованої і відносно соціально контрольованої соціалізації реалізується четвертий компонент – самозміна особистості іноземного студента. Основним викликом, що стоїть перед сучасною українською міжнародною освітою, вважаємо організаційне забезпечення соціального виховання іноземного студента, тобто здійснення соціально контрольованої соціалізації, важливої як для кожного окремого студента, так і для українського суспільства. «Саме тому зростає значення соціалізації як процесу засвоєння іноземними студентами досвіду та ціннісних орієнтацій нового соціуму, що уможливорює опанування ними нових соціальних ролей у соціокультурному просторі інформаційного суспільства» [3, с. 442].

Цікавим і перспективним для української освітньої системи може бути досвід соціалізації іноземних студентів у США – головного світового лідера на ринку освітніх послуг. Завдяки активному процесові інтернаціоналізації і глобалізації освіти цій країні вдається впродовж багатьох років залучати до своєї освіти найперспективніших студентів із усього світу, що дозволяє зберігати конкурентоспроможність своїх університетів і посилювати геополітичний вплив. Основним фактором американського освітнього лідерства студенти вважають високий рівень адаптивності їхньої системи освіти, яка одним із

основних завдань вбачає створення сприятливого для іноземця психологічного мікроклімату, комфортного полікультурного середовища для різних етнічних груп. Відчуття цінності іноземного студента розпочинається вже з етапу його номінації. Органи управління освітою США цілеспрямовано називають студентів «міжнародні», а не «іноземні студенти». Така номінація могла б бути запроваджена і в українській освітній системі, адже слова «іноземний», «іноземець» співвідносяться в нашому лексиконі зі словами «чужий», «чужинець», тобто наділені негативною конотацією. Тому заміна терміна «іноземний студент» та «міжнародний студент» могла б зняти цей негативний відтінок стереотипного сприйняття вихідців з інших країн. Процес навчання міжнародних студентів у США контролюється з боку багатьох державних інституцій, як-от «NAFSA» (Національна асоціація у справах іноземних студентів), а також створена під її егідою в 2000 році Національна Асоціація радників іноземних студентів, спеціалізована радіостанція «Americas Global College Forum. CFM», розрахована на міжнародних студентів [7]. Крім того, у кожному американському університеті передбачено штат радників із залучення міжнародних студентів (при цьому перевага у відборі радників надається випускникам із числа саме міжнародних студентів), створено культурні центри, а в програмах багатьох університетів передбачено курси інтенсивного вивчення англійської мови, лекції і тренінги з проблем мультикультуралізму й крос-культурної комунікації.

Враховуючи міжнародний досвід, а також опираючись на реалії української освітньої системи, вважаємо за доцільне окреслити комплекс заходів, спрямованих на інтенсифікацію соціалізації іноземного студента в закладах вищої освіти МОЗ України:

- забезпечення нормативно-правової та інформаційної підтримки іноземних студентів;

- вдосконалення системи моніторингу й зворотного зв'язку освітнього процесу. Наприклад, у ВДНЗ України «Буковинський державний медичний університет» запроваджено досвід використання електронних журналів відвідувань занять іноземними студентами, завдяки чому батьки іноземних студентів можуть спостерігати за результатами їх навчання в онлайн-режимі, а, значить, у потрібний час надати психологічну підтримку;

- створення на заняттях із української мови як іноземної комунікативного простору для активізації двох типів прагнення іноземного індивідуума до соціалізації: внутрішнього (обумовленого особистісними стимулами) і зовнішнього (власне соціального);

– інтеграція українських освітніх програм із європейськими та американськими;

– створення при університетах соціально-психологічних служб, які здійснювали б моніторинг адаптації іноземців і надавали їм психологічну підтримку. Так, при ВДНЗ України «Буковинський державний медичний університет» ефективно діє медико-психологічний центр, що надає психологічну допомогу з гарантією конфіденційності і українським, й іноземним студентам, розробляє і проводить для студентської молоді тренінги з розвитку лідерських якостей, мистецтва публічного виступу, подолання страхів, тайм-менеджменту тощо. Створення подібних центрів вважаємо ефективною практикою контрольованої соціалізації, яку доречно перейняти всім закладам вищої освіти, які навчають іноземців;

– створення культурних центрів для іноземних студентів, у яких вони зможуть реалізувати свій творчий потенціал, презентуючи власну культури перед українцями на мистецьких заходах. Наприклад, у Запорізькому державному медичному університеті ефективно діє марокканський культурний центр;

– залучення іноземних студентів до студентського самоврядування;

– створення спеціальних центрів соціальної інтеграції іноземців. У цьому контексті хочемо відзначити позитивний досвід створення Центру міжкультурної комунікації та соціальної інтеграції іноземних студентів при студентській раді Харківської державної академії культури, головне завдання якого – виробити напрями стратегії втілення і координації діяльності із соціального виховання іноземних студентів, соціально-педагогічний супровід, забезпечити взаємодію іноземних студентів із українським соціумом поза межами освітньо-культурного середовища (зустрічі, дискусії, круглі столи, творчі вечори);

– вивчення та впровадження світового досвіду інтенсифікації процесу соціалізації студента-іноземця.

Практичне втілення окреслених заходів, спрямованих на інтенсифікацію соціалізації іноземного студента в закладах вищої освіти МОЗ України, не можливе без оволодіння українською мовою як мовою носіїв соціуму, у яке прагне чи змушений інтегруватися студент. Однак в українському білінгвальному суспільстві студент не завжди може соціалізуватися через українську мову, адже і в центральних, й особливо в південно-східних регіонах України значна частина громадян розмовляє російською. Відбувається певна невідповідність між вивченням української мови як іноземної і комунікативним простором її застосування. Крім того, частина іноземців зацікавлена у вивченні російської мови, зокрема вихідці з пострадянських країн, які бажають продовжувати розпочате вже в рідній країні вивчення російської, а також представники мусульманських країн, для яких знан-

ня саме російської мови розцінюється на Батьківщині як одна з переваг при працевлаштуванні. Однак, якщо впродовж перших двох з половиною десятиліть нашої незалежності іноземець мав право вибору у вивченні мови між українською й російською, то після прийнятих нормативно-правових актів, положення яких спрямовані на підтримку і зміцнення позицій української мови як державної, іноземець зобов'язаний вивчати українську мову. Маємо на увазі наказ МОН України від 18.08.2016 року № 997, який регламентує обов'язковість вивчення державної мови іноземними студентами й аспірантами, а також прийняття нового Закону України «Про освіту» від 05 вересня 2017 року, стаття 7 «Мова освіти» якого передбачає викладання навчальних дисциплін іноземною мовою для іноземних громадян, а також обов'язкове вивчення такими студентами державної мови як окремої навчальної дисципліни. Тобто в деяких випадках можемо констатувати наявний конфлікт інтересів між запитом студента і державницькою мовною політикою. Проте в цій ситуації завдання керівництва і науково-педагогічного складу полягає в роз'ясненні передумов такої позиції держави. Адже країни пострадянського простору, у яких російська мова була поширена серед населення, значно раніше провели мовні реформи, що в результаті зміцнило позиції національних мов і консолідувало суспільство. В Україні впродовж останніх років спостерігаємо тенденцію до збільшення кількості україномовного населення. Вивчення української мови іноземцями, в свою чергу, сприяє популяризації українства у світі, а також виступає вагомим стимулом для українського російськомовного населення розмовляти українською, яке в спілкуванні з україномовним студентом-іноземцем змушене використовувати в розмові також українську.

**Висновок.** Отже, соціалізація іноземних студентів в українському освітньо-культурному просторі – це складний процес, що з одного боку протікає стихійно в контексті щоденного побуту іноземця, а з іншого – контролюватися з боку освітнього закладу через створення організаційно-методичної системи, яка включає в себе адміністративно-організаційну, виховну роботу з іноземними студентами; організацію інтенсивного опанування української мови як ключового інструменту комунікації, без якої соціалізація іноземця буде або значно ускладнена, або неможлива взагалі. Сутність адміністративно-організаційної роботи університету зводиться до створення сприятливих педагогічних умов задля контрольованої соціалізації, яка, в свою чергу, відобразиться у формуванні таких особистісних і соціальних якостей студента-іноземця, як відчуття власної значущості для українського соціуму, освоєння нових соціальних ролей, самостійність у прийнятті рішень, окреслення нових орієнтирів свого ставлення до світу з позицій цінностей нового для іноземця українського

національного світу, розвиток навичок соціальної компетентності (комунікативності), вироблення адаптивної соціально схваленої моделі поведінки (соціальної активності). При цьому більша частина формування цих якостей відбувається в процесі навчання іноземного студента української мови як дієвого й обов'язкового засобу його соціалізації.

**Подальші розвідки** вбачаємо у розширенні окреслених шляхів інтенсифікації процесу соціалізації студента та їх диференціації відповідно до етапів сходження іноземця в український соціум.

### Список використаних джерел

1. Алексеева-Вовк М. І. Педагогічні умови соціалізації студентів засобами культури мовлення : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / КНПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2008. 20 с.
2. Бакало О. М. Педагогічні умови адаптації іноземних студентів до навчання у вищих технічних навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Нац. авіаційний ун-т. Київ, 2017. 22 с.
3. Білик О. І. Соціалізація іноземних студентів у соціокультурному просторі інформаційного суспільства. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 4 (58). С. 439–450.
4. Білик О. М. Соціалізація іноземних студентів як педагогічна проблема. *Вісник Харківської державної академії культури*. 2014. Вип. 43. С. 281–289.
5. Вітенко Т., Drożdźiel P., Rudawska A. Підготовка студентів з числа іноземних громадян до участі у програмах академічної мобільності. *Актуальні питання організації навчання іноземних студентів в Україні* : IV міжнар. наук.-метод. конф., (м. Тернопіль, 2–4 трав. 2018 р.) / Терноп. нац. техн. ун-т імені Івана Пулюя. Тернопіль, 2018. С. 37.
6. Голуб Н. Б. Риторика у вищій школі : монографія. Черкаси : Брама-Україна, 2008. 400 с.
7. Дмитриев Г. Д. Анатомия американского университета. Москва : Народное образование, 2005. 224 с.
8. Дябел Л. І. Соціалізація студентів-першокурсників в умовах педагогічного університету : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / КНПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2008. 20 с.
9. Мудрик А. В. Социализация человека : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Академия, 2006. 304 с.
10. Озьмінська І. Мовна компетентність як шлях до успішної особистості. *Вісник Львівського університету. Серія філос.-політолог. студії*. 2018. Вип. 18. С. 176–183.
11. Севастьянова О. А. Соціально-педагогічні умови соціалізації студентської молоді у виховному процесі вищого навчального закладу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / ЛНПУ імені Тараса Шевченка. Луганськ, 2007. 20 с.

**Цуркан Марія. Язык как средство социализации студента-иностранца в медицинских заведениях высшего образования.**

Посвящено проблеме социализации иностранного студента в медицинских заведениях высшего образования. Определена роль языка в этом процессе, описаны трудности, с которыми встречается иностранец в ходе первичной адаптации, и способы их преодоления, очерчены возможные пути интенсификации социализации иностранца в украинском образовательно-культурном пространстве.

**Ключевые слова:** иностранный студент; социализация; адаптация; украинский язык как иностранный; социум

**Tsurkan Maria. Language as a Way of Student-foreigner Socialization in Higher Education Medical Institutions.**

The paper tells about the problem of socialization of a foreign student at higher education medical institutions, role of language in this process, difficulties with which foreigners can meet in the time of primary adaptation and possible ways their overcoming, intensification of a foreigner socialization in Ukrainian educational and cultural space.

**Key words:** foreign student, socialization; adaptation; Ukrainian as a foreign language; society

**Цуркан Марія Валентинівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри суспільних наук та українознавства Вищого державного навчального закладу України «Буковинський державний медичний університет»

**E-mail:** [maria-ts77@ukr.net](mailto:maria-ts77@ukr.net)

### References

1. Aleksieieva-Vovk, M. I. (2008). *Pedahohichni umovy sotsializatsii studentiv zasobamy kultury movlennia* (Extended abstract of PhD diss.). Kyiv [in Ukrainian].
2. Bakalo, O. M. (2017). *Pedahohichni umovy adaptatsii inozemnykh studentiv do navchannia u vyshchyykh tekhnichnykh navchalnykh zakladakh* (Extended abstract of PhD diss.). Kyiv [in Ukrainian].
3. Bilyk, O. I. (2016). Sotsializatsiia inozemnykh studentiv u sotsiokulturnomu prostori informatsiinoho suspilstva. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, 4 (58), 439–450 [in Ukrainian].
4. Bilyk, O. M. (2014). Sotsializatsiia inozemnykh studentiv yak pedahohichna problema. *Visnyk Kharkivskoi derzhavnoi akademii kultury*, 43, 281–289 [in Ukrainian].
5. Vitenko, T., Drożdźiel, R., & Rudawska, A. (2018). Pidhotovka studentiv z chysla inozemnykh hromadian do uchasti u prohramakh akademichnoi mobilnosti. *Aktualni pytannia orhanizatsii navchannia inozemnykh studentiv v Ukraini* (p. 37). Ternopil [in Ukrainian].
6. Holub, N. B. (2008). *Rytoryka u vyshchii shkoli*. Cherkasy: Brama-Ukraina [in Ukrainian].
7. Dmitriev, G. D. (2005). *Anatomiia amerikanskogo universiteta*. Moskva: Narodnoe obrazovanie [in Russian].
8. Diabel, L. I. (2008). *Sotsializatsiia studentiv-pershokursnykiv v umovakh pedahohichnoho universytetu* (Extended abstract of PhD diss.). Kyiv [in Ukrainian].
9. Mudrik, A. V. (2006). *Sotsializatsiia cheloveka*. Moskva: Akademiia [in Russian].
10. Ozminska, I. (2018). Mовна компетентність як шлях до успішної особистості. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriiia filoz.-politolog. Studii*, 18, 176–183 [in Ukrainian].
11. Sevastianova, O. A. (2007). *Sotsialno-pedahohichni umovy sotsializatsii studentskoi molodi u vykhovnomu protsesi vyshchoho navchalnoho zakladu* (Extended abstract of PhD diss.). Luhansk [in Ukrainian].
12. Ushakova, N. I., Dubichynskiy, V. V., & Trostynska, O. M. (2011). Kontseptsiiia movnoi pidhotovky inozemtsiv u VNZ Ukrainy. In *Vykkladannia mov u vyshchyykh navchalnykh zakladakh na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zvyazky* (Is. 19, pp. 136–146). Kharkiv [in Ukrainian].
13. Hall Edvard, T. (1959). *The silent language*. Double & Company, Inc., Garden City, New York.

*Дата надходження до редакції  
авторського оригіналу: 05.06.2019*





## ОРФОЕПІЧНІ ЗАКОНОМІРНОСТІ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ МОВИ У СПІВАЦЬКІЙ ПРАКТИЦІ

**А** Розглядаються теоретичні та практичні аспекти орфоєпії в контексті побудови та якісного відображення художньо-образного змісту музичного твору. Наводяться основні етапи роботи над дикційно-орфоєпічними сегментами вокального твору. Проаналізовано основні правила та функції фонетичної транскрипції літературного тексту музичного твору та її роль у побудові власної дикційно-орфоєпічної стилістики виконавця у межах загальноприйнятих орфоєпічних закономірностей. Музично-вокальне читання та декламація визначаються як вагомий складник загальної вокальної роботи над орфоєпією.

**Ключові слова:** орфоєпія; фонетична транскрипція; вокальне мистецтво; вокальна робота; художній зміст

**Актуальність проблеми.** Правильна, усвідомлена вимова тексту при виконанні музичного твору є одним із головних критеріїв якості формування вокального звуку, та відповідно, відтворення художньо-драматичного змісту. Зв'язок манери співу з орфоєпією в єдиній шкалі акцентів музичного мовлення становить головну прикметну рису національної вокальної культури. На відміну від вокальної, повсякденна розмовна мова формується безконтрольно, здебільшого при глибокій вимові голосних і приголосних.

Отже, від самого початку навчання співу необхідно звертати особливу увагу учня передусім на викорінення всіх недоліків у звучанні слів розмовної мови. Відтак, пошуки правильної вокальної інтонації неможливі без віднайдення коректної мовної інтонації та знання особливостей орфоєпії мови у співі.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Загальні принципи вокальної майстерності знайшли своє відображення у вигляді науково обґрунтованої системи виховання співаків, створеної О. П. Мишугою, котрий протиставляє італійській вокальній школі власне бачення та розкриває власні об'єктивні закони художнього звукоутворення і слововимови. Він зазначав: «Для того, щоб співати, потрібен розум, палке серце, залізна цволя, а потім вже голос» [3]. У роботі О. Серова «Спогади про Михайла Івановича Глінку» висвітлюються основні закономірності методики вокального навчання М. Глінки, котрі є актуальними і в умовах сучасної вокальної педагогіки [4]. Монографія О. Скопцової дозволяє проаналізувати специфіку фонетичної транскрипції відповідно до регіональних діалектичних особливостей, що в свою чергу дозволяє поліпшити якість педагогічного та виконавського процесу при вивченні музичних творів різних регіональних локальних традицій [5]. Аналіз методики К. Станіславського в контексті вокальної педагогіки дозволяє поглибити сприйняття художнього

змісту музичних творів, що в цілому підвищує рівень кінцевого виконавського результату. У контексті даної проблеми заслуговує уваги також публікація А. Ковбасюк, де автор аналізує фонетику мови в контексті вокальної майстерності [2].

**Висвітлення невирішених раніше частин загальної проблеми.** У широких колах вокалістів побуває думка, що для співака важливий насамперед звук, а все інше має другорядне значення. Деякі з вітчизняних педагогів також культивують у учнів розвиток вокального звуку, приділяючи недостатньо уваги тому, як володіти ним, вимовляючи слова і речення в процесі співу, як висловлювати емоції за допомоги слова, розкривати зміст тексту. Вважаємо такий погляд хибним. Дана практика потребує уточнення та доповнення. Адже мова і спів тісно поєднані. Так, мова буде вокально-художньою тільки за умови використання законів співацького звуку, а звук буде повноцінним, коли буде враховано закономірності правильної вимови.

**Мета статті:** визначити роль орфоєпії в умовах сучасної співацької практики, окреслити дієві засоби роботи над співацьким мовленням.

**Викладення основного матеріалу.** М. Глінка, вивчаючи західноєвропейську музику і популярної тоді італійську та французьку вокальні школи, зробив висновок про їхню значну недосконалість. Спираючись на національний характер манери співу, що ґрунтується на виконанні народних пісень, М. Глінка створив власний метод навчання, головні принципи якого й досі залишаються актуальними в сфері вокальної педагогіки [4]. «У музиці, особливо у вокальній, – говорив М. Глінка – ресурси виразності безмежні. Одне й те саме слово можна вимовити на тисячу ладів, не змінюючи навіть інтонації, ноти в голосі, а змінюючи тільки акцент, надаючи устам то посмішки, то серйозного суворого виразу. Вчителі співу, звичайно, не звертають на

це ніякої уваги, але справжні співаки, досить нечасті, завжди знають ці ресурси» [4].

У своїх лекціях у музично-драматичній школі імені М. Лисенка Олександр Мишуга підкреслював, що завданням науки співу повинен бути не лише розвиток голосу, як фізичного матеріалу, який впливає на слух силою і красою, викликаючи певні емоційні враження, але й розвиток його гнучкості та рухливості як засобу для виразної вимови слова. Спів без слів мертвий, бо слово – це кристалізований прояв думок і почуттів. Мишуга вважав, що спів і вокальна техніка не є самоціллю, а є лише засобом для розкриття ідейно-художнього змісту виконуваного твору і необхідно прагнути, щоб не голос керував співаком, а співак голосом [3].

Ідейно-звукова мова у співі підпорядковується аналогічним законам, що й мова словесна. Щоб навчитись правильно співати, передусім необхідно вивчити власний мовний апарат, навчитись правильно говорити, декламувати, тобто оволодіти декламаційною співацькою мовою. Мова співака як у житті, так і на сцені повинна бути виразною, чіткою, природною, правильною. До виконавських завдань кожного співака належить потреба самоконтролю вимови, адже від правильності вимови образно-дійового емоційного слова залежить забарвлення та інтонаційна виразність співацького звуку. Вміти правильно розмовляти (на обпертому диханні, і в позиції звуку) у повсякденному житті для співака не менш важливо, ніж володіти співацьким диханням. Вокально правильна мова сприяє художньому звучанню співацького голосу, тоді як звичайна розмовна мова здебільшого неправильна, бо йде врозріз із вимогами вокально-художнього звуку. Відтак, розвиток сценічної мови співака необхідно починати паралельно з роботою над технікою побудови вокально-художнього звуку і технікою співування голосних, приголосних та їхніх сполучень. Так, опанувавши техніку формування художніх голосних, приголосних, півголосних, складних голосних та їх сполучень, необхідно оволодіти відчуттям і здатністю до трансляції художньо-образного змісту музичного твору.

Так, одним із головних чинників розкриття художнього образу музичного твору та в цілому критерієм якості вокального виконавства є коректне, доцільне та якісне володіння орфоепічними особливостями літературної вокальної мови.

Простежуючи еволюцію процесу оволодіння людиною мистецтвом словесності, приходимо до висновків, що українській мові притаманний особливий складоритм та властива своєрідна система підготовки «природного» звучання співоного голосу, його природної постановки. Так, ступінь вокальності мови залежить від наявності в ній голосних звуків, а також від

стійкої означеності фонем і незначної кількості глухих приголосних. Важливим аспектом співоної мовленевої культури також є національна манера фонації, пов'язана з протяжністю голосних і короткою вимовою приголосних. Аналізуючи народнописенну виконавську практику співоновки, ладканки, де орфоепія і орфоодія тісно сполучені, знаходимо найприродніші генетичні ресурси правильних способів постановки голосу та засоби оволодіння співацькою артикуляцією.

Важливим чинником оволодіння культурою вокальної вимови є знання у галузі фонетичної транскрипції, що дає можливість точно відтворити усне мовлення на письмі: звичайне письмо не дає точного розуміння про специфіку його звучання, особливо, коли це стосується діалектів у регіональному співі чи графічної фіксації індивідуальної манери співу.

Оскільки, в орфографії відсутня повна відповідність між звуками та літерами, а у графіці немає знаків, пристосованих для запису всіх звуків усного мовлення, фонетичне письмо (фонетична транскрипція), має ту особливість, що в ньому кожна літера означає певний звук і, навпаки, кожен звук позначається завжди однією і тою ж літерою. Таким чином, користуючись здебільшого літерами українського алфавіту, у фонетичній транскрипції зовсім не вживаються деякі літери української абетки, також вводяться спеціальні, додаткові знаки.

Так, літери «я», «є», «ї», «ю» не використовуються при фонетичній транскрипції, оскільки вони являють собою сполучення двох звуків: [й+а], [й+е] [й+і], [й+у]; літери «я», «є», «ї», «ю» можуть також означати м'яку вимову попереднього звуку. Не вживається у фонетичній транскрипції літери «щ», яка завжди означає сполучення двох приголосних [ш+ч] [5].

Так, у процесі роботи над художнім текстом вокального твору є корисним зробити його фонетичний запис. Це стосується і рідної мови, адже створений таким чином візуальний ряд сприятиме якіснішому визначенню складних щодо вимови моментів твору і пошукам шляхів їхнього подолання.

Формуючись у залежності від розвитку фонетичної системи, орфоепічні особливості української літературної мови найчастіше порушуються через вплив локальних мовних діалектів. Сформовані головним чином на вимовних нормах середньонаддніпрянських діалектів, орфоепічні норми сучасної української літературної мови, є основою для вокальної вимови, яка має її свої особливості, що слугують досягненню максимально виразної дикції та виразності, кантиленності в голосі.

Отже, орфоепічні особливості у співі українською мовою ґрунтуються на законах мовної орфоепії. Проте специфіка вокальної вимови залежить і від музичних

факторів, диктує низку фонетичних закономірностей, які не дозволяють беззастережно проєктувати закони літературної мови у спів. Підставою можуть бути фонетичні та фізико-акустичні властивості співацького звуку, індивідуальні особливості артикуляційного апарату, що спричиняю вади вимови тощо. Так, вокальні приголосні у порівнянні з мовними характеризуються швидким утворенням і більшою виразністю вимови. Для досягнення кантилени використовується прийом спрощення приголосних: [дивис'а]. Що стосується йотованих звуків, їх треба вимовляти активно, адже млява вимова спотворює слово. Дві однакові приголосні у слові, чи на стику слів, як правило, подвоюються, а кінцевий звук вимовляється коротко [5].

За фактом опанування теоретичних сегментів вокальної орфоєпії для якісного виконавського результату доцільною є практика музично-вокального читання та декламації. Так, О. Мішуга зазначає: «Хто вміє декламувати, той вміє співати» [3]. Вокальне читання визначається як читання на мовній опорі, з дотриманням відповідного характеру звуку, ритму, темпу, динаміки. Таке читання сприяє розвитку чіткої, ясної дикції, виробляє однорідність, однакісність звучання голосу, надає йому польотності. При цьому необхідно акцентувати увагу на відображенні значення кожного слова та змісту твору в цілому. Практичний досвід доводить, що навички акустично, грамотно і логічно правильно вимовляти голосні, півголосні, приголосні, слова та цілі речення, дозволяють у наслідку опанувати різноманітний за формою та складністю вокальний репертуар. Отже, можливо зробити висновок, що якісне володіння вокальною орфоєпією зумовлює якісний виконавський результат.

Під час практичної роботи з акторами К. Станіславський зазначає: «Добре вимовлене слово – вже музика, добре проспівана фраза – вже мова» [6]. Отже, необхідність володіння кантиленною мелодією мови, міцною артикуляцією, чіткою, певною конфігурацією рота,

тобто керувати його зовнішнім малюнком, зумовленим вимовою різних голосних, від яких у свою чергу, залежить правильний план тонування, резонація, темброве забарвлення голосу. Отже, вокаліст повинен володіти мистецтвом слова, адже сценічна мова – це наймогутніший засіб впливу на слухача. Від того, як співак володіє сценічною мовою залежить його майстерність, уміння донести до слухача ідейний зміст і внутрішній світ образу. Якщо співак виконує твір аналогічно природно і вільно, як і говорить, можливо визначити, що він оволодів вокальною майстерністю.

Отже, перш ніж виспівувати новий вокальний твір, необхідно звернути належу увагу на читання та акустичну декламацію літературного тексту. Акцентуація уваги декламатора повинна бути зосереджена на якнайточнішому відтворенні логічних і граматичних акцентів, наголосів. У даному випадку доречно прагнути максимального сприйняття психологічних відтінків музичного твору, його ідейно-художнього змісту, стилю. Така система необхідна для комплексного відтворення як орфоєпічних особливостей, так і для осмислення вокально-образних аспектів, що в комплексі відображується якісним виконавським результатом.

**Висновки з даного дослідження та подальші перспективи.** Таким чином, вокальна вимова української літературної мови виробила сукупність норм, оволодіння якими сприяє формуванню правильного мовно-інтонаційного словника індивідуальності виконавця. Мовна діяльність, будучи одним зі стійких фрагментів культури, є специфічно національною формою прояву її універсальних функцій, існування якої виходить із тези про національну форму загальнолюдської культури. Отже, культура мови у співі є визначальним чинником, який співвідносить роль вокальної вимови з осягненням художнього світу образів, як наслідок зосереджених у інтерпретованих співаками вокальних творах.

### Список використаних джерел

1. Кириленко К., Кундеревиц О., Бойко Л. Філософія культури : словник. Київ : Україна, 2018. 280 с.
2. Ковбасюк А. Фонетика мови та її вплив на спів. *Вісник Львівського університету. Серія : Мистецтвознавство*. 2012. Вип. 11. С. 117–122.
3. Мишуга О. : спогади, матеріали, листи / упоряд., підгот. текстів, вступ. ст. та примітки М. Головащенко. Київ : Музична Україна, 1971. 779 с.
4. Серов А. Н. Воспоминания о Михаиле Ивановиче Глинке. Ленинград : Музыка, 1984. 56 с.
5. Скопцова О. Становлення та особливості розвитку народного хорового виконавства в Україні (кінець XIX – XX століття) : монографія. Київ : Ліра-К, 2017. 180 с.
6. Станіславський К. С. Собрание сочинений : в 9 т. Т. 2: Работа актёра над собой, ч. 1: Работа над собой в творческом процессе переживания: Дневник ученика. Москва : Искусство, 1989. 511 с.

### References

1. Kyrylenko, K., Kunderevych, O., & Boiko, L. (2018). *Filosofia kultury : slovnyk*. Kyiv: Ukraina [in Ukrainian].
2. Kovbasiuk, A. (2012). Fonetyka movy ta yii vplyv na spiv. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriya : Mystetstvoznavstvo*, 11, 117–122 [in Ukrainian].
3. Holovashchenko, M. (Ed.). (1971). *Myshuha O. : spohady, materialy, lysty*. Kyiv: Muzychna Ukraina [in Ukrainian].
4. Serov, A. N. (1984). *Vospominaniia o Mikhaile Ivanoviche Glinke*. Leningrad: Muzyka [in Russian].
5. Skoptsova, O. (2017). *Stanovlennia ta osoblyvosti rozvytku narodnoho khorovoho vykonavstva v Ukraini (kinets XIX – XX stolittia)*. Kyiv: Lira-K [in Ukrainian].
6. Stanislavskii, K. S. (1989). *Sobranie sochinenii (Vol. 2: Rabota aktera nad soboi, ch. 1: Rabota nad soboi v tvorcheskom protsesse perezhivaniia: Dnevnik uchenika)*. Moskva: Iskusstvo [in Russian].

Дата надходження до редакції  
авторського оригіналу: 01.08.2019



**Власова Светлана. Орфоэпические закономерности украинского литературного языка в вокальной практике.**

Ⓐ Рассматриваются теоретические и практические аспекты орфоэпии в контексте построения и качественного отображения художественно-образного содержания музыкального произведения. Приводятся основные этапы работы над дикционно-орфоэпическими сегментами вокального произведения. Проанализированы основные правила и функции фонетической транскрипции литературного текста музыкального произведения и его роль в построении индивидуальной дикционно-орфоэпической стилистики исполнителя в пределах общепринятых орфоэпических закономерностей. Музыкально-вокальное чтение и декламация определяется как весомая составляющая общей вокальной работы над орфоэпией.

**Ключевые слова:** орфоэпия; фонетическая транскрипция; вокальное искусство; вокальная работа; художественное содержание

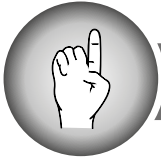
**Vlasova Svitlana. Orphoepic Regularities of Ukrainian Literary Language in a Singing.**

Ⓐ The theoretical and practical aspects of orthoepia are considered in the context of constructing and qualitative displaying of artistic and figurative content of a musical work. The main stages of work on the utterance-orthoepic segments of the vocal work are outlined. The basic rules and functions of the phonetic transcription of the literary text of a musical work and its role for the construction of the artist's own utterance-orthoepic stylistics within the generally accepted orthoepic regularities are analyzed. Musical and vocal reading and recitation is defined as a significant component of the vocal work on orthoepia.

**Key words:** orthoepia; phonetic transcription; vocal art; vocal work; artistic content

**Власова Світлана Анатоліївна**, старший викладач кафедри музичного мистецтва Київського національного університету культури і мистецтв, заслужена артистка України

**E-mail:** [sv\\_maki@ukr.net](mailto:sv_maki@ukr.net)



УДК 378:608.2

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-4\(187\)-77-80](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-4(187)-77-80)

Каблаш Вікторія

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0002-2133-4427>

## ДІАГНОСТИКА ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ЗА ДОПОМОГОЮ МЕТОДУ АНКЕТУВАННЯ

**А** Представлено результати анкетування майбутніх психологів; розглянуто та проаналізовано підходи до вивчення феномену «лідерство» у сучасному світі; показано важливість професії психолога у сучасній Україні; розглянуто й обґрунтовано важливість формування та розвинення лідерських якостей у майбутніх психологів для сучасної України та на запит їх на ринку праці; розкрито роль закладів вищої освіти у формуванні лідерських якостей у майбутніх психологів.

**Ключові слова:** лідерство; лідерські якості; розвиток лідерських якостей; майбутні фахівці; результати анкетування; майбутні психологи

**Постановка проблеми.** Сучасний український ринок праці висуває високі вимоги до випусника вищого навчального закладу. В умовах жорсткої конкуренції серед фахівців, крім професійних знань, умінь і навичок, необхідно володіти лідерськими якостями, якщо сприяють сприятливому розвитку особистості в колективі й просуванню по кар'єрних сходах. У суспільстві поширена думка, що психологу володіти лідерськими якостями не обов'язково. Але якщо подивимося на ринок праці й сфери, які потребують психологів (державний сектор, дитячі установи, приватні фірми, консультування, сфера управління тощо), то стає чітко зрозуміло: лідерські якості – це невіддільна частина вимог до майбутнього фахівця в області психології. Психолог є дуже важливою фігурою в процесі управління. Саме він розробляє способи мотивації для співробітників, організовує або проводить авторські тренінги, згладжує конфлікти в колективі тощо. Виходячи зі специфіки діяльності, психологу просто необхідно розвивати лідерські якості до вищого рівня, щоб він мав авторитет серед інших.

**Аналіз досліджень.** Досліджуючи проблему лідерства, ми побачили, що цим феноменом цікавилися, починаючи з періоду Античності (Платон, Сократ, Аристотель) до сьогодення. Проблема лідерства завжди привертала увагу учених з різних областей наукових знань. Підготовкою лідерів в умовах вищої школи займалися О. Романовський, Б. Ананьєв, Л. Божович, М. Солдатенко, О. Лаврінченко, Т. Гура, А. Книш, Л. Грень і ін. Особливостями розвитку і підвищення рівня лідерських якостей займалися такі вчені як С. Калашникова, Р. Сопівник, В. Кузьменко, І. Драч, О. Романовський, Р. Крічесвській, Г. Лактіонова та ін. Багато зарубіжних учених розвивають і глибоко вивчають

проблему лідерства, особистості лідера і специфіку лідерських якостей керівників: Р. Стогдилл, П. Херсі, К. Бланшар, Г. Лассуел, Р. Бояціс, Г. Лебон, Р. Танненбаум, Р. Клоуз і ін. Проблемою лідерських якостей у психологів займалися Т. Казанцева, Ю. Олейнік, Г. Абрамова, Р. Кочюнас, Н. Дятленко, В. Оськін, Є. Ємеленко, Л. Балабан і ін.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується дана стаття:** наявність лідерських якостей стає одним з основних вимог роботодавців. Сьогодні необхідні фахівці, які будуть прагнути творчо проявляти себе, швидко адаптуватися в колективі, вміти вирішувати та запобігати конфліктам, вміти швидко приймати рішення і нести за них відповідальність. Професія психолога особливо гостро потребує наявності лідерських якостей, тому що безпосередньо пов'язана з роботою, де часто доводиться виконувати зазначені вище вимоги. У даній статті розглянемо результати анкетування, проведеного в рамках дослідження лідерських якостей майбутніх психологів.

**Мета статті:** проаналізувати дані, отримані в ході анкетування і виявити особливості розуміння і сприйняття лідерства та лідерських якостей у майбутніх психологів.

**Викладення основного матеріалу:** Проблемою лідерства вчені зацікавилися ще на початку ХХ ст. Дану тему вивчали і раніше, але саме початок ХХ ст. дав сильний поштовх у розумінні лідерства, особистості лідера і лідерських якостей. Якщо раніше лідерство розглядалося тільки в контексті політичних та економічних наук, то після 1930 р, ґрунтуючись на наукових дослідженнях К. Левіна, терміни «лідер» і «лідерство» міцно ввійшли в соціальну психологію [10, с. 23]. У ХХІ ст. увага до феномену лідерства зростає і до сих пір викликає безліч суперечок. Аналізуючі наукові

праці вітчизняних та іноземних дослідників відносно дефініції «лідерство», ми побачили, наскільки цей феномен є багатовекторним. С. Максименко вважає, що лідерство – це одна з найголовніших функцій професійної психологічної компетентності особистості [6, с. 8]. Є. Вежновець розглядає лідерство як досягнення певного статусу щодо інших людей [9, с. 128]. О. Романовський ґрунтується на тому, що лідерство є природним соціально-психологічним процесом [8, с. 28]. Б. Паригін робить висновок про те, що лідерство – це результат об'єктивних і суб'єктивних факторів [7, с. 53]. Р. Крічевський розглядає лідерство в контексті впливу членів групи один на одного [4, с. 32]. П. Друкер визначає лідерство як міжособистісну взаємодію, що здійснюється за допомогою комунікації для досягнення певної мети [2, с. 68]. Т. Бендас розглядає лідерство як певний вплив або тиск одного індивіда на інших членів групи [1, с. 405]. Дж. Коттер бачить в лідерстві певний механізм для введення інновацій в організації [11, с. 24].

Професія психолога все більше привертає до себе увагу громадськості. Діяльність психолога може реалізуватися, на думку, О. Кокун за п'ятьма напрямками: наставництво, викладання, практична діяльність, наукове керівництво, робота в науково-дослідній сфері [3, с. 64]. Більшість підприємств в Україні приходять до розуміння, що для продуктивної роботи колективу організації наявність в штаті посади психолога просто необхідна. Помітно зростають заробітні плати фахівців в області психології. Відповідно до сайту з пошуку роботи Work.ua, середня зарплата психолога або фахівця, якому необхідно мати освіту в області психології коливається від 7000 грн. до 18000 грн. [12]. Ґрунтуючись на даній інформації, розуміємо, що професія психолога необхідна на ринку праці. Наше дослідження ґрунтується на анкетуванні, яке було проведено серед 62

студентів-психологів 3 курсу. Анкета містить 9 питань, які спрямовані на: виявлення і аналіз розуміння студентами понять «лідер» і «лідерство», необхідність лідерських якостей у роботі психолога (найбільш і найменш важливі), а також оцінити в яких сферах психолог може реалізувати себе як лідер.

Розглянемо та проаналізуємо отримані дані. Стосовно визначення поняття «лідерство» 88,7% студентів визначили лідерство як уміння організувати команду і вести її за собою. Ми припускаємо, що студенти обрали таке визначення, тому що вони розуміють, що лідер не може існувати без послідовників. Останні визначають поняття «лідер» як уміння вести за собою, як сукупність лідерських якостей, а також як процес соціального впливу, процес злиття людей, тощо. Тому ми бачимо необхідність у детальнішому вивченні даного питання для формування правильного сприйняття студентами поняття «лідерство».

Щодо описання лідерських якостей, то надати чітке визначення поняттю «лідерські якості» змогли тільки 6,5% студентів з усієї вибірки респондентів. Решта учасників дослідження просто перерахували лідерські якості, які можуть бути притаманні психологу-лідеру, наприклад: харизма, впевненість, грамотна мова, емпатія, стресостійкість, цілеспрямованість, довіра, гуманність, вміння вести за собою, значення себе, своїх почуттів і емоцій, активне життя, бачити перспективи, що вміє, жертвує собою, компетентний, позитивний. Ми припускаємо, що це свідчить про нерозуміння студентами визначення поняття «лідерські якості» і необхідності їх вивчення. У таблиці 1 містяться результати відповідей студентів на питання «хто такий лідер?». У цьому питанні 82,3% студентів змогло дати точніше визначення поняттю «лідер».

Таблиця 1.

**Результати відповідей студентів на питання «Хто такий лідер?»**

Варіанти (приклади) відповідей	Кількість студентів (%)
1) бере відповідальність за людей, за свої рішення і за наслідки цих рішень; 2) здатний зацікавити людей і організувати їх діяльність в будь-якій сфері; 3) уміє добре гуртувати колектив, розподіляти обов'язки і не зупинятися на перешкодах; 4) переконує, підтримує, ризикує, вирішує проблеми, забезпечує хорошу атмосферу в колективі; 5) бажає створити позитивну атмосферу в команді, гуртує свою команду і веде до мети; 6) це людина, яка навчилася керувати собою, контролювати свої думки, слова, емоції і вчинки.	82,3%
1) веде за собою; 2) надихає; 3) організовує.	17,7%

Вважаємо, що більшості з респондентів впоратися з цим питанням допомогло те, що питання було складено за допомогою методу «незакінчені речення», тобто досліджувані мали вектор, за яким треба було мислити. А також лідер - це особистість і це допомогло студентам логічно подумати, якою ця особистість повинна бути в суспільстві, щоб домогтися успіху.

В одному з питань респондентам було запропоновано вибрати, яка з 4-х теорій лідерських якостей їм ближча, а також пропонувалося написати свою відповідь. 45,2% студента вибрали теорію особистих якостей, 37,1% – теорія Блейка і Мутона, 12,9% – теорія Ф. Фідлер і 4,8% – теорія Херсі і Бланшара. Вважаємо, що теорія особистих якостей отримала найвищий бал серед студентів у зв'язку з тим,



що більшість респондентів, швидше за все, вважає, що лідером стати неможливо, їм треба тільки народитися і мати певний набір лідерських якостей, щоб уміти керувати людьми. Саме такий основний сенс теорії особистих якостей [5, с. 19]. Друге місце отримала теорія Блейка і Мутона, основним смислом якої полягає в тому, що управлінські рішення лідера залежать від того, на який пріоритет він спрямований – на задачу або на людей [5, с. 25]. Аналізуючи дані, ми можемо припустити, що вибір респондентів був зроблений в сторону цієї теорії в зв'язку з тим, що лі-

деру доводиться часто вибирати свій пріоритет у різних випадках. Його лідерські якості по-різному проявляються в тій чи іншій ситуації. У цьому можуть полягати труднощі в ухваленні правильних рішень. Студенти-психологи ще не мають достатньо досвіду у вирішенні управлінських ситуацій.

Таблиця 2 містить результати ранжування лідерських якостей, які необхідні психологу для успішної діяльності. Також студенти мусили обґрунтувати свою відповідь.

Таблиця 2.

### Результати ранжування лідерських якостей

Найпріоритетніші лідерські якості на думку майбутніх психологів (розташовані від важливішого):	Найменш пріоритетні лідерські якості на думку майбутніх психологів:
1) упевненість у собі	1) готовність до ризику
2) емпатія	2) наполегливість
3) цілеспрямованість	3) ініціативність
4) емоційний інтелект	4) енергійність

Аналізуючи результати, можемо припустити, що виділяючи найважливіші якості психолога-лідера, респонденти виходили з особливостей професії психолога і потреб ринку праці. Тому на перші місця потрапили такі якості як емпатія і емоційний інтелект (особливості роботи з людьми), а також цілеспрямованість і впевненість у собі (конкурентоспроможність на ринку праці). Цікаво відзначити, що на другу частину питання, де просилося пояснити свій вибір, відповіло 4,8% респондентів. Серед відповідей можна привести як приклад «позитивність, тому що вирішуючи інші проблеми (негативні), потрібно зберігати позитивний настрій». Можемо припустити, що респонденти не відповіли на другу частину питання не тому, що вони не хотіли, а тому що не знали, як правильно пояснити свій вибір. Це показує, що студенти - психологи не мають достатньої інформаційної бази щодо лідерських якостей представників своєї професії і для чого вони потрібні.

4,8% студентів відповіли, що всі якості для психолога важливі і не можна виділити найменш важливе. Пояснити чому вони виділили або не виділили ту чи іншу якість, студенти також як і в попередній відповіді не змогли. Порівнюючи два питання з якостями, ми підтверджуємо свою гіпотезу про те, що майбутні психологи не мають чіткого уявлення про психолога як лідера і про те, які необхідно йому розвивати якості для того, щоб бути успішним.

На питання відносно важливості наявності лідерських якостей у сучасного психолога, студенти відповіли наступним чином (наводимо приклади): щоб зацікавити будь-яку людину; щоб всі хотіли потрапити на прийом до цього психолога і щоб він зміг допомогти; щоб люди,

прислухаючись до психолога, могли самостійно вирішити проблему; він повинен бути авторитетом, тим більше в умовах, коли всі думають, що знають все краще за інших; позитивно впливати на клієнта; щоб домогтися успіху особистісного і в житті; допомогти людині повірити в себе і бути в авторитеті. З відповідей, ми розуміємо, що майбутні психологи не мають повного та чіткого уявлення для чого психологу необхідно бути лідером і розвивати свої лідерські якості.

На питання стосовно того, у яких сферах та яким чином проявляються лідерські якості психолога 87% вибрали такі сфери: в роботі, в тренінгах, в колективі і в усіх сферах життя. Як ми бачимо з наведених відповідей, майбутні психологи вже мають розуміння, де і яким чином психолог може проявити свої лідерські якості.

Що стосується засобів і методів розвитку психологом своїх лідерських якостей, то 74,1% респондентів відповіли: в тренінгах (відвідувати і проводити), в читанні літератури, в спілкуванні з великою кількістю людей, у саморозвитку і самоосвіті.

На основі отриманих даних розуміємо, що майбутні психологи розуміють шляхи розвитку себе як професіонала. За результатами найбільшу кількість відповідей отримала категорія «відвідувати і проводити тренінги». Практична діяльність психолога майже не зустрічалася ні в одній анкеті. Це говорить про те, що студенти-психологи не розуміють, що найбільший розвиток своїх лідерських якостей психолог може отримати безпосередньо в практичній діяльності, в процесі напрацювання свого професійного досвіду.

**Висновки:** Аналізуючи отримані дані анкети, прийшли до висновку, що майбутні психологи розуміють особли-

вості феномена лідерства, але неповністю усвідомлюють його важливість для їхньої майбутньої професії. Припускаємо, що пов'язано це зі стереотипністю мислення щодо професії психолога, про яку говорилося на початку цієї статті. Але необхідно пам'ятати, що ринок праці дуже швидко змінюється і трансформується. Зникають одні професії і з'являються інші. Сфера психології теж змінюється і майбутнім фахівцям необхідно це враховувати. Також і перед закладом вищої освіти стоїть завдання готувати фахівців, які відповідають вимогам сучасного ринку праці.

### Список використаних джерел

1. Бендас Т. В. Психология лидерства. Санкт-Петербург : Питер, 2009. 448 с.
2. Друкер П. Ф. Эффективное управление предприятием : учеб. пособ. Москва : Вильямс, 2009. 224 с.
3. Кокун О. М. Психология професійного становлення сучасного фахівця : монографія. Київ : ДП «Інформ.-аналіт. Агенство», 2012. 200 с.
4. Кричевский Р. Л. Психология лидерства : учеб. пособ. Москва : Статус, 2007. 541 с.
5. Лідерські якості в професійній діяльності / за заг. ред. О. Г. Романовського. Харків : НТУ «ХП», 2017. 142 с.
6. Максименко С. Д. Лідерство як функція професійної психологічної компетентності особистості. Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. / КПНУ імені Івана Огієнка, Ін-т психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2014. Вип. 24. С. 7–16. Парыгин Б. Д. Социальная психология. Истоки и перспективы. Санкт-Петербург : Изд-во СПбГУП, 2010. 538 с.
7. Романовский А. Г. Основы теории управления социальными системами : учеб. пособ. Харьков : НТУ «ХПИ», 2001. 194 с.

8. Сельчонок К. В. Психология лидерства : хрестоматия. Москва : Харпест, 2004. 368 с.
9. Слюсаренко О. Поняття «лідер» і «лідерство» в сучасній науковій літературі. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2016. Вип. 2. С. 22–46.
10. Kotter J. Leading Change. Boston : Harvard Business School Press, 1996. 208 p.
11. Статистика зарплат в Україні. URL: <https://www.work.ua/ru/salary/>

### References

1. Bendas, T. V. (2009). *Psikhologija liderstva*. Sankt-Peterburg: Piter [in Russian].
2. Druker, P. F. (2009). *Effektivnoe upravlenie predpriatiem*. Moskva: Viliams [in Russian].
3. Kokun, O. M. (2012). *Psikhologhiia profesiinoho stanovlennia suchasnoho fakhivtsia*. Kyiv: DP «Inform.-analit. ahenstvo» [in Ukrainian].
4. Krichevskii, R. L. (2007). *Psikhologija liderstva*. Moskva: Status [in Russian].
5. Romanovskiy, O. H. (2017). *Liderski yakosti v profesiinii diialnosti*. Kharkiv: NTU «KhPI» [in Ukrainian].
6. Maksymenko, S. D. (2014). Liderstvo yak funktsiia profesiinoi psykholohichnoi kompetentnosti osobystosti. *Problemy suchasnoi psykholohii*, 24, 7–16 [in Ukrainian].
7. Parygin, B. D. (2010). *Sotsialnaia psikhologhiia*. Istoki i perspektivy. Sankt-Peterburg: Izd-vo SPbGUP [in Russian].
8. Romanovskiy, A. H. (2001). *Osnovy teorii upravleniia sotcialnymi sistemami*. Kharkiv: NTU «KhPI» [in Russian].
9. Selchonok, K. V. (2004). *Psikhologija liderstva*. Moskva: Kharpest [in Russian].
10. Sliusarenko, O. (2016). Poniattia "lider" i "liderstvo" v suchasni naukovii literaturi. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Serii: Pedagogika. Sotsialna robota*, 2, 22–46 [in Ukrainian].
11. Kotter, J. P. (1990). *A Force for Change: How Leadership Differs from Management*. New York: Free Press [in English].
12. *Statistika zarplat v Ukraine*. Retrieved from <https://www.work.ua/ru/salary/> [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції  
авторського оригіналу: 18.06.2019

**Каблаш Виктория.** Диагностика лидерских качеств будущих психологов при помощи метода анкетирования.

Представлены результаты анкетирования будущих психологов; рассмотрены и проанализированы подходы к изучению феномена «лидерство» в современном мире; показана важность формирования и развития лидерских качеств у будущих психологов для современной Украины и востребованность их на рынке труда; раскрыта роль заведения высшего образования в формировании лидерских качеств у будущих психологов.

**Ключевые слова:** лидерство; лидерские качества; психолог; студент; высшее образование; метод анкетирования

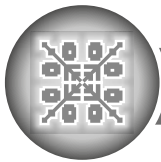
**Kablash Viktoriia.** Diagnostic Assessment of Future Psychologists' Leadership Qualities by Means of the Questionnaire Method.

Author of this paper proposes results and analyze of future psychologists' questioning. She reviews approaches to studying the phenomenon of leadership; some thoughts about importance of the psychologist's work in present-day Ukraine, forming and developing future psychologists' leadership qualities; describes the role of a higher educational institution in forming future psychologists' leadership qualities.

**Key words:** a leader; leadership qualities; leadership qualities development; psychologist; a student; a higher educational institution; a questionnaire method a questionnaire; results of the questionnaire analysis; future psychologists

**Каблаш Вікторія Вадимівна,** аспірантка кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами ім. акад. І. А. Зязюна, Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут»

E-mail: [victoria1701@ukr.net](mailto:victoria1701@ukr.net)



## ПРИЧИНИ ТА УСУНЕННЯ БАЙДУЖОСТІ І ПРОТЕСТУ У СТУДЕНТІВ ДО НАЦІОНАЛЬНОГО ДИЗАЙНУ. МЕТОДИ ЗАОХОЧЕННЯ

**А** Досліджено сутність поняття «дизайн». Визначено, що метою дизайну як феномену сучасної культури є сприяння підвищенню якості життя людей і вдосконалення соціально-культурних відносин між ними шляхом формування гармонійного предметного середовища та його компонентів у всіх сферах життя з метою задоволення матеріальних і духовних потреб. Виокремлено основні чинники, що зумовлюють становлення та розвиток дизайн-освіти в Україні. Зазначено особливості національного дизайну. Сформовано основні причини байдужості та протесту до національного дизайну майбутніх дизайнерів. Наведено заходи щодо усунення байдужості та протесту. Відмічено, що формування професійної компетентності значно залежить від заохочення, яке дослідники визначають генератором навчального процесу. До основних методів заохочення віднесено проведення нетрадиційних форм занять, застосування в навчальній практиці методу-проектів, кейс-методу, методу педагогічної підтримки. Запропоновано також упроваджувати професійно-психологічні тренінги, залучати студентів до участі у вітчизняних і міжнародних конкурсах, науково-практичних конференціях.

**Ключові слова:** дизайн; дизайн-освіта; студент; дизайнер; національний дизайн; байдужість; протест; професійна компетентність; заохочення

### Постановка наукової проблеми та її значення.

Вітчизняний дизайн на початку XXI століття до всіх своїх переваг художньо-культурного і соціально-економічного характеру додав статус модної професії. Молодь, а також люди з життєвим досвідом, бажають «вчитися дизайну, займатися дизайном, працювати в дизайні». Нині підготовку з різних видів дизайну ведуть не тільки художньо-промислові та архітектурні школи. До них приєдналися факультети і кафедри багатьох техніко-технологічних закладів вищої освіти, а також новостворені інститути. Тобто сучасний соціально-економічний стан України визначає необхідним замовлення фахівців із дизайну, які володіють необхідною системою вмінь і якостей для ефективної діяльності в цій сфері. Від рівня професійної підготовки дизайнерів залежить конкурентоспроможність українського виробництва. Так, низька конкурентоспроможність продукції багатьох вітчизняних підприємств, зокрема з причини її недостатнього дизайнерського оформлення, призводить до втрати національної ідентифікації, до втрати пріоритету української культури в різних сферах життя. Тому підготовка фахівців відпо-

відних спеціальностей у системі дизайн-освіти, а також виявлення причин та усунення байдужості та протесту до національного дизайну майбутніх дизайнерів є вкрай актуальною.

**Аналіз попередніх досліджень.** Проблемам становлення та розвитку дизайну присвячені праці як вітчизняних, так і зарубіжних учених. Питання щодо формування дизайн-освіти розглядаються такими дослідниками, як І. Абсалямова, О. Ареф'єва, З. Бакум [1], Т. Бульба, І. Герасименко, Б. Гройс, В. Даниленко, В. Залкінд [2], В. Климов, В. Косів, Є. Лазарев, В. Медведєв [5], С. Нікуленко, А. Павлів, В. Прусак [8; 9], І. Рижова [10; 11], В. Сидоренко, П. Татіївський [13], Л. Тухбатуліна [14], О. Фурса [15; 16], І. Черкесова [17], В. Шимко [18]. Зокрема, сучасні проблеми професійної підготовки дизайнерів в Україні досліджують С. Зінченко (підготовка дизайнерів до викладацької діяльності), Т. Козак (виконання майбутніми дизайнерами дипломного проектування), Г. Максименко (формування художньо-графічних умінь майбутніх дизайнерів), Є. Омельницька [7] (формування проектного мислення студентів дизайнерів), В. Прусак (методоло-

гічні підходи до підготовки дизайнерів), О. Трошкін (розвиток ініціативності майбутніх дизайнерів), С. Чирчик (компетентнісний підхід в дизайн-освіті), О. Швець (творчий розвиток фахівця з дизайну в процесі підвищення кваліфікації) та ін. Проте недослідженими або малодослідженими залишаються проблеми байдужості та протесу до національного дизайну майбутніх дизайнерів під час їхнього навчання.

**Метою статті** є висвітлення основних причин байдужості та протесу до національного дизайну майбутніх дизайнерів, виявлення способів їх усунення та визначення методів заохочення. Досягнення поставленої мети обумовлює вирішення таких **завдань**: з'ясувати сутність поняття «дизайн»; виокремити основні чинники, що зумовлюють становлення та розвиток дизайн-освіти в Україні; зазначити особливості національного дизайну; сформулювати основні причини байдужості та протесу до національного дизайну майбутніх дизайнерів; навести заходи щодо усунення байдужості та протесу; запропонувати основні методи та способи заохочення майбутніх дизайнерів.

**Викладення основного матеріалу.** Дизайн, дизайнерську творчість обґрунтовано називають феноменом проєктної діяльності, проєктної культури XXI століття. Коріння терміна «дизайн» походять від латинського «designare» – визначати, позначати. Італійське «disegno» з часів Ренесансу позначало проєкти, малюнки, а також основоположні ідеї. В Англії поняття «design» поширилося в XVI столітті. Етимологія (початкові значення) англійського поняття «дизайн» охоплює кілька значень. Генетично первинним є ряд визначень «декоративного» трактування: візерунок, орнамент, декор, прикраса, оздоблення. До другого ряду відносяться «проєктно-графічні» трактування: нарис, ескіз, малюнок, власне проєкт, креслення, конструкція. Третій ряд, виходить за рамки прямого проєкту, це такі поняття, як план, припущення, задум, намір. І, нарешті, четвертий ряд визначень – несподівано «драматичний»: задум, хитрощі і навіть інтрига [5, с. 24].

Цей широкий спектр англійських значень в поєднанні з гострою соціальною спрямованістю традиційного дизайну при особливій увазі до проблем «людських чинників» досить повно відповідає позначенню нових різновидів проєктної діяльності. Вітчизняні терміни, що вживалися з початку 1960-х до 1980-х років – «художнє конструювання» (офіційне державне) і «художнє проєктування» (в середовищі художників, мистецтвознавців і філософів), були конкретнішими й одночасно вужчими за значенням [6, с. 8].

Під дизайном нині розуміється як власне творчий художній або художньо-технічний процес у сфері проєктної діяльності, так і результати цього процесу – проєкти-ескізи, креслення, макети, інші відео- та аудіоматеріали. Отже, дизайн – специфічна сфера діяльності з розроблення (проєктування) предметно-просторового середовища (в цілому і окремих його компонентів), а також життєвих ситуацій із метою надання результатам проєктування високих споживчих властивостей, естетичних якостей, оптимізації та гармонізації їхньої взаємодії з людиною і суспільством [12].

Метою дизайну як феномену сучасної культури є сприяння підвищенню якості життя людей і вдосконалення соціально-культурних відносин між ними шляхом формування гармонійного предметного середовища та його компонентів у всіх сферах життя з метою задоволення матеріальних і духовних потреб [5, с. 37]. Об'єктами дизайну можуть бути: окремий предмет, група предметів, система предметів, середовище. Основними видами дизайну вважаються: інженерний дизайн, стайлінг, арт-дизайн, графічний дизайн, художнє проєктування, програмний дизайн, нано-дизайн тощо [13, с. 11].

В Україні ще тільки починають розв'язуватися проблеми розвитку дизайну та дизайн-освіти, які вже так чи інакше знайшли вирішення за кордоном. Перш за все, вітчизняна дизайн-освіта потребує підтвердження культурного статусу. У ситуації суперечливих тенденцій девальвації традиційних цінностей, побудова культурно-ціннісної теорії професійної підготовки дизайнерів може здійснюватися лише за умов визначення теоретико-методологічних засад, адекватних аксіологічній сутності й специфіці самого дизайну як універсали ціннісної системи постіндустріальної культури та її постмодерністського трактування. У нашій державі дизайн ще не має сформованих традицій, загальноприйнятої методології та методики навчання. Специфіка професії дизайнера полягає в дисперсії змісту й характеру робіт, що виконуються – це пов'язано з динамікою потреб ринку. В організації підготовки фахівців із дизайну поки що переважає традиційно-освітній підхід, розв'язування типових професійних завдань, що не відповідають реальним професійним умовам роботи дизайнера. Вирішення проблеми формування культурно-ціннісних орієнтацій майбутніх дизайнерів певною мірою заповнює прогалини у культурно-ціннісній теорії дизайну і сприяє створенню науково обґрунтованої концепції розвитку дизайн-освіти в умовах суперечливих тенденцій девальвації традиційних базових цінностей. Одночасно з цим закладаються основи для розроблення інноваційних педагогічних технологій у підготовці професійних дизайнерів [15, с. 12].



До об'єктивних чинників, що зумовлюють становлення та розвиток дизайн-освіти в нашій країні відносяться (рис. 1) [16, с. 307]:

Економічний розвиток нашої держави, підвищення добробуту й духовності населення неможливі без залучення до процесу виробництва промислових ви-

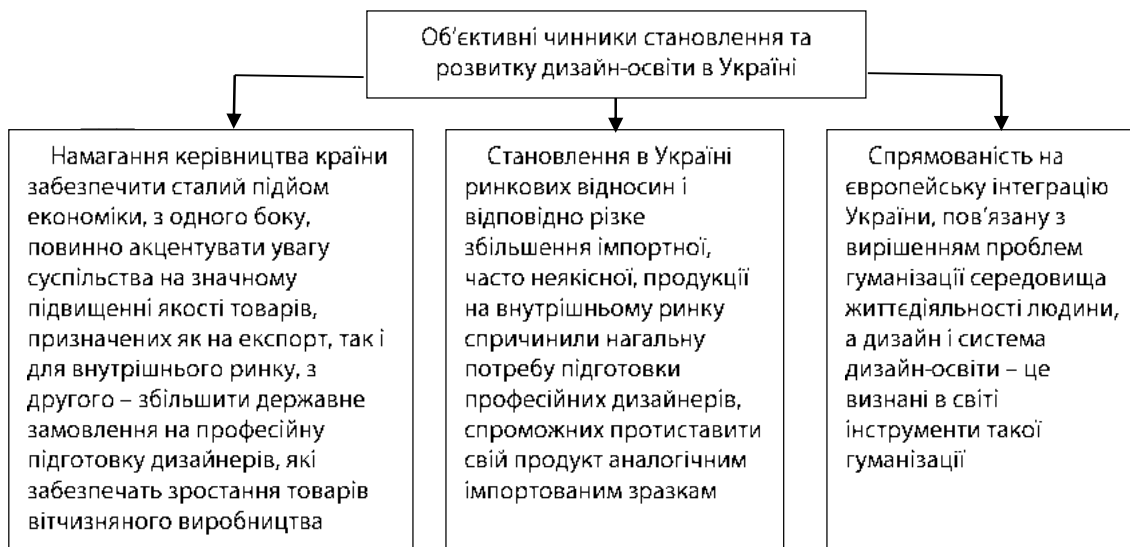


Рис. 1. Об'єктивні чинники становлення та розвитку дизайн-освіти в Україні

бів спеціалістів-дизайнерів, надання їм пріоритетної ролі на всіх його етапах: проектуванні, експертизі, прогнозуванні збуту тощо. Такі фахівці мають бути не тільки освіченими професійно, але й знати народне мистецтво та ремісництво, розуміти їх національну специфіку, володіти методикою творчої трансформації художніх традицій у сучасних умовах високотехнологічного виробництва, знати історію становлення та розвитку індустріального дизайну в Україні. Тільки в такому випадку національний дизайн «матиме своє обличчя» на міжнародному ринку [13, с. 3].

Тому зауважимо, що сучасний дизайнер має бути всебічно підготовленим фахівцем, який поєднує в своєму професійно-художньому чутті знання з інженерно-технічної галузі, принципів формотворення, ергономіки та багатьох інших дисциплін. Методичні підходи в роботі дизайнера в основі своїй базуються на принципі «від простого до більш складного». Такий підхід допомагає майбутньому дизайнеру з'ясувати, що таке нестандартне, нешаблонне мислення, як воно діє, а після сприяє та культивує в його особі власні задатки такого творчого мислення. Від дизайнера нині вимагається і здатність збирати інформацію, аналізувати й робити висновки [2, с. 46].

Важливо, що головна ціннісна орієнтація дизайнерської освіти – виховання проектності, проектного мислення, трансляція методів проектування – впроваджується у деяких загальноосвітніх школах, незалежно від здібностей і нахилів учнів. Проте в дизайнерські ЗВО всіх рівнів акредитації бажано відбирати абітурієнтів, здатних сприймати проектну культуру в усьому багат-

стві її проявів і надалі готових зробити дизайн своєю професією. Бажано також, щоб випускники дизайн-коледжу отримували початкову професійну кваліфікацію – молодшого дизайнера, дизайнера-макетника, дизайнера-кресляра, що дасть їм можливість працювати відразу ж після закінчення навчання [11, с. 120].

Так, реорганізація системи освіти в Україні, коли закладам освіти надано право відкривати ті чи інші спеціальності, призвела до того, що тільки за останні 10 років утворено кілька десятків дизайнерських факультетів і відділень як у державних, так і недержавних закладах I-IV рівнів акредитації. Значна кількість таких підрозділів не має належного досвіду, кваліфікованого викладацького складу, ні методичного забезпечення. Навіть у закладах освіти, які накопичили значний досвід у підготовці дизайнерів, сьогодні є проблеми, що потребують наукового розв'язання [13, с. 4].

Уявлення студентів про дизайн і його культурні цінності модифікуються в процесі навчання і професійного становлення, але часом звужуються до характеристики процесів художнього або художньо-технічного проектування, розроблення проєктів (ескізів, макетів та інших візуальних матеріалів), а також до результатів цього процесу у вигляді здійснених проєктів у виробках, середовищних систем, рекламної продукції, книжкових ілюстрацій, поліграфічної продукції тощо. Це відбувається тому, що сутність дизайну, його призначення, можливості, місце у виробничо-економічній і особливо в культурній сфері суспільства не всім і не завжди зрозумілі. Думки й оцінки щодо сутності, завдань, функцій, перспектив цього феномену у націо-

нальному аспекті мають значні розбіжності не лише у викладачів-дизайнерів, а й у культурологів, мистецтвознавців, соціологів, філософів [18, с. 32].

Ідеї національного дизайну в сучасній Україні виникли закономірно – вони зумовлені потребою виокремлення українців у контексті світової культури взагалі та проєктної культури зокрема. Стан національного проєктування визначається силовими впливами проєктної ідеології – хто і що замовляє. Національна своєрідність – це, перш за все, творча відмінність, оригінальність стосовно будь-яких інших художньо-творчих формацій. І національне в сучасному дизайні потрібно бачити не в расовій спільності спадкових другорядних зовнішніх фізичних особливостей (очей, контуру голови і т. п.), як дехто це робить, не стільки в ретро-стилізаціях чи етнографії, скільки у творах сучасного дизайну, який створює принципово нове [1, с. 45].

Проблема національної своєрідності у дизайні повинна бути зорієнтована на завтрашній день, а не в минуле. Становлення власного дизайну нашої країни нині стало перед альтернативою, в межах якої жоден вибір не відкриває оптимальних можливостей розвитку, а вихід на шлях формування оригінальних напрямів важкий через сильну конкуренцію з дизайном розвинутих країн. У сучасних економічних умовах розвитку країни національний дизайн потребує державної підтримки. Формуванню національної своєрідності у дизайні перешкоджають, перш за все, сучасні технології. Проте прояви національної специфіки у дизайні можливі і завжди будуть [8, с. 101].

Особливо актуальний національний підхід у формуванні індивідуальності майбутнього дизайнера. Сучасний рівень розвитку виробництва веде багато етнічних культур до руйнування їхніх традиційних форм гармонії. Розвиток техніки і нових технологій витісняють трудомістку ручну працю, розмиваючи гармонійний зв'язок між етнічним образом людини і її оточенням. Звернення до забутих етнічних культур сприяє відродженню гармонійного образу в нових формах, оскільки багато традицій повертаються сьогодні у вигляді інновації. Кращі дизайнерські проєкти створені з урахуванням національної культури і збагачені етнічними особливостями. У процесі навчання дизайну необхідно орієнтувати студентів на вивчення традиційної культури, формувати пошану до народно-мистецтва [7, с. 269].

Але практика показує, що вже на самому початку навчання студенти відчують дискомфорт від того, що не володіють початковими вміннями, навичками та не мають потрібних знань із рисунку, живопису, композиції; не вміють організувати власний процес навчання – свідоме привласнення знань; не володіють

потрібним словниковим запасом, тому спеціальна термінологія утруднює засвоєння змісту фахових дисциплін. У результаті втрачається інтерес до національного дизайну [17, с. 112].

Тому одним із головних завдань сучасної освіти є підвищення інтересу, подолання байдужості та протесту до національного дизайну майбутніх дизайнерів. Дослідження феномену байдужості та протесту має на увазі комплексний характер: етичний аспект доповнюється засобами соціальної філософії. Використання історико-порівняльного методу при розгляді даних проблем дозволяє проаналізувати детермінацію поведінкових стандартів у межах конкретної історичної епохи, визначити їхній зміст, встановити типові риси даного феномена.

Враховуючи вищезазначене, основними причинами байдужості та протесту до національного дизайну майбутніх дизайнерів є [9; 11; 16]:

- відсутність здатності використовувати різноманітні засоби візуалізації творчих пропозицій національного дизайну;
- відсутність відчуття гармонії, краси;
- незнання вимог до об'єкту своєї діяльності, технології виготовлення речей, матеріалів і їхніх властивостей;
- не розуміння сутності і смислового навантаження об'єкту розробки;
- не вміння генерувати проєктну культуру суспільства.

У результаті усунення байдужості та протесту можливе за рахунок проведення наступних заходів [5; 7; 10; 18]:

- розвиток у студентів асоціативного мислення. Здібність дизайнера до такого мислення є основою творчості, оскільки будь-який витвір мистецтва – це результат асоціативних уявлень про предмети і явища реального світу, що відтворюються в пам'яті. Тому заняття з фахових дисциплін необхідно організувати так, щоб вони розвивали здібності студентів до самовираження, розкривали їхній творчий потенціал, заго-стрували відчуття прекрасного;
- застосування методів і прийомів навчання, спрямованих на розвиток художньо-образного мислення, творчої уяви і фантазії;
- використання інноваційних технологій для формування професійних умінь майбутніх дизайнерів;
- забезпечення мотивації до творчого саморозвитку.

Тобто повернення до своїх джерел, культурного надбання не є зворотною реакцією на широкомасштабний наступ складників глобалізованого світу, а є засобом сформувати прогресивні паростки нації і перевести її на прогресивніший ступінь розвитку.

Аналіз змісту підготовки майбутніх дизайнерів, здійснений науковцями З. Бакум і Л. Саприкіною, дає

підстави стверджувати, що підвищення інтересу, формування професійної компетентності, подолання байдужості значно залежить від заохочення, яке дослідники визначають генератором навчального процесу [1, с. 45].

З метою заохочення майбутніх дизайнерів у процесі навчання застосовують різні методи (табл. 1) [3, с. 57]:

Варто зауважити, що для підвищення зацікавленості студентів до художньої творчості необхідно, на наш погляд, розвивати в них разом з цими здібностями емоційно-творче ставлення до того чи іншого виду діяльності, сприяти радісному очікуванню цікавої роботи і можливості продемонструвати свою точку зору, показати своє «я». Головне у творчості – не зовнішня активність, а внутрішня

Таблиця 1

**Методи заохочення майбутніх дизайнерів**

Методи	Опис
Метод-проектів	В основі лежить розвиток пізнавальних, творчих навичок студентів, умінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, критично мислити
Кейс-метод	Полягає в ініціюванні самостійного вивчення ситуацій студентами, формуванні їх власного бачення проблем та їх вирішенні, виробленню вміння дискутувати і обговорювати ситуацію між студентами та викладачами. У ході розбору ситуацій студенти вчаться діяти в «команді», проводити аналіз і приймати управлінські рішення
Метод педагогічної підтримки	Діяльність професійних педагогів щодо надання превентивної та оперативної допомоги студентам у вирішенні їхніх індивідуальних проблем, ділової та міжособистісної комунікації, з успішним просуванням у навчанні, з життєвим і професійним самовизначенням. Треба зазначити, що така діяльність носить формувальний характер, тобто через неї розкривається можливість студента займатися «самоформуванням»

– акт створення «ідеалу», образу світу, де проблема відчуження людини й середовища розв’язана. Зовнішня активність є лише відображенням внутрішньої. Унікальна можливість асоціативного механізму дозволяє перетворити неясні відчуття, швидкоплинні враження, знайомі образи і спогади на неповторну художню цілісність, забарвлену індивідуальними уявленнями автора.

Для заохочення майбутніх дизайнерів варто використувати розроблений українською дослідницею Т. Малою професійно-психологічний тренінг «Формування адекватної самооцінки студентами власного рівня професійної компетентності», який являє собою позааудиторну роботу на початковому етапі навчання і має професійну спрямованість. Відбувається аналіз взаємозалежних тематичних блоків тренінгової програми: «Образ Я», «Я та інші» та «Я і справа», де майбутні дизайнери здійснюють самооцінку в системі особистісного розвитку, у системі професійного спілкування, у системі професійної діяльності. На конкретних прикладах показується використання групової, взаємної рефлексії, індивідуальної самооцінки, психо-діагностичних процедур, ігрових методів [4, с. 203].

Одним із найефективніших чинників, що впливають на заохочення майбутніх дизайнерів до саморозвитку й самоосвіти, є залучення студентів до участі у вітчизняних і міжнародних конкурсах. Підготовка до участі в конкурсі – це така організація навчального процесу, яка включає

у себе створення проблемної ситуації, формування в студентів потреби у розв’язанні проблеми, що виникла, залучення їх до самостійної пізнавальної діяльності, спрямованої на оволодіння новими знаннями, вміннями та навичками [10, с. 85].

Одним із варіантів конкурсів є цільове завдання певної фірми серед професійних і майбутніх дизайнерів, які можуть бути використанні в освітньому процесі. Як правило, головним в них є концептуальність, оригінальність, а вже впровадження у виробництво є завданням самої фірми. Різноманітність підходів до проведення таких конкурсів пояснюється їх абсолютними різними завданнями, тому й участь у них вимагає різної підготовки. В освітніх форумах беруть участь відібрані викладачами найкращі поточні роботи, виконані за певний період. Тому головним тут є витримати умови оформлення робіт. Участь у конкурсах на замовлення окремих фірм виконуються в рамках вимог безпосередньо самого конкурсу, але в межах навчальної програми, якщо це включається в навчальний процес [14, с. 11].

Крім того, доцільним є залучення до конкурсів і виставок робіт, що є поза освітнім процесом. Участь у таких заходах стимулює творчий розвиток майбутніх дизайнерів. З одного боку він дає поштовх до їхнього самоствердження себе як митця, а з іншого є прекрасним чинником заохочення до кропіткої праці, яка не є матеріально ви-

правданою, вимагає багато часу, фізичних сил і певних матеріальних витрат. Проведення виставок творчих робіт студентів, тематика яких є поза навчальним процесом, дозволяє і викладачам подивитись на студента з іншого боку і побачити в ньому інші риси, ніж при виконанні навчальних завдань. Позитивним є досвід відвідування переглядів творчих робіт викладачами кафедр гуманітарних чи технічних дисциплін [8, с. 102].

Участь у таких конкурсах сприяє творчому художньому розвитку, професійному самоствердженню, зміцненню зацікавленості до оволодіння теоретичним матеріалом і професією дизайнера загалом.

Ще однією формою заохочення майбутніх дизайнерів до творчого саморозвитку є науково-практичні конференції, які є надзвичайно продуктивними для професійної самопрезентації. Завданням конференцій є обмін досвідом, ознайомлення з досягненнями й модними тенденціями в дизайні. Найпоширенішими формами презентації інформації на конференціях є доповідь, «круглий стіл», стенди із зображенням художньо-графічних робіт, комп'ютерні презентації відео- чи фото- зображень, виставки [6, с. 10].

Ураховуючи дослідження, доцільним є використання у навчальному процесі нетрадиційних форм занять. Вони, на нашу думку, сприятимуть успішнішому сприйняттю і запам'ятовуванню наочно представленого навчального матеріалу, дозволяючи активізувати розумову діяльність, глибше проникати до суті явищ, що вивчаються.

Також наявність чітких уявлень про кінцеву мету навчання (професійну діяльність молодого спеціаліста) є важливим заохоченням до досягнення цієї мети.

**Висновки з проведеного дослідження.** Таким чином, містком, що об'єднує минуле з майбутнім, збагачує сьогодення, є національна своєрідність, яка живиться пошуками творців, поєднуючи здобутки національної культури з тим новим, що несе наука, техніка, мистецтво. Національна своєрідність – це живі, мінливі особливості, що знаходяться в органічному зв'язку із завданнями сьогодення і мають велике значення, оскільки, використовуючи це джерело, можна подолати штампи, одноманітність у створенні повноцінних образів і форм. Отже, все це свідчить про те, що в найближчі роки в Україні попит на послуги професійних дизайнерів буде стійко зростати, відбиваючи зростаючі запити наших співгромадян, їхню увагу до зовнішнього вигляду і якості товарів вітчизняного виробництва. А це означає й те, що потреба в професіоналах-дизайнерів буде збільшуватися, визначаючи замовлення університетам на їхню якісну професійну підготовку. А факультетські колективи, що здійснюють нині підготовку спеціалістів-дизайнерів, зможуть узагальнити накопичений теоретичний і практичний досвід, який послужить базою для формування нових дизайнерських шкіл. Це в свою чергу стане найважливішим стимулом розвитку но-

вих тенденцій у національному дизайні, його активному існуванню на всіх рівнях економічного і культурного розвитку українського суспільства. **Подальшого вивчення**, з нашої точки зору, потребують перспективи розвитку національного дизайну в Україні.

### Список використаних джерел

1. Бакум З. П., Саприкіна Л. В. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх дизайнерів одягу. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2014. № 1. С. 44–49.
2. Залкінд В. В., Косенко О. І. Підвищення рівня професійної освіти за профілем «Дизайн» в умовах існування індустрії моди. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти* : зб. наук. пр. Харків : УІПА, 2010. № 28–29. С. 44–48.
3. Касицина Н. М., Михайлова Н. Н., Юсфин С. М., Миркес М. М. Педагогіка підтримки. Санкт-Петербург : Агенство образовательного сотрудничества, 2005. 160 с.
4. Мала Т. В. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців з книжкового дизайну у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Луган. нац. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2008. 20 с.
5. Медведєв В. Ю. Сущность дизайна : учеб. пособ. Санкт-Петербург : СП-ГУТД, 2009. 132 с.
6. Мышинская М. С. Творческое развитие личности студентов вуза на основе индивидуализации дизайн-образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Магнитогорский гос. ун-т. Магнитогорск, 2010. 23 с.
7. Омельницька Є. С. Формування проектного мислення студентів дизайнерів у процесі професійної підготовки. *Педагогіка вищої та середньої школи* : зб. наук. пр. Вип. 26 : Мистецька освіта в Україні (теорія, методи, технології) / гол. ред. В. К. Буряк. Кривий Ріг : КДПУ, 2009. С. 268–274.
8. Прусак В. Ф. Підготовка дизайнерів у вищих навчальних закладах (методологічні підходи). *Вісник ХДАДМ*. Харків, 2007. № 7. С. 98–104.
9. Прусак В. Ф. Сучасна дизайнерська освіта: досвід, проблеми. *Діалог культур: Україна у світовому контексті. Художня освіта* : зб. наук. пр. Львів : Світ, 2000. С. 357–364.
10. Рижова І. С. Мотивація дизайнерської діяльності як один із механізмів становлення творчої особистості – дизайнера. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 7. Релігієзнавство. Культурологія. Філософія*. Київ, 2006. Вип. 9 (22). С. 81–98.
11. Рижова І. С. Теоретико-методологічні засади дослідження дизайну як соціального, культурного і загальноцивілізаційного феномена. *Нова парадигма* : альманах наук. пр. Київ, 2005. Вип. 46. С. 115–134.
12. Словник дизайнера : посіб. для студентів / уклад. З. Ю. Макар. Львів : НЛТУ, 2007. 92 с.
13. Татівський П. М. Особливості становлення та перспективи розвитку дизайну в Україні : автореф. дис. ... канд. тех. наук : 05.01.03. Київ : Ін-т мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М. Рильського НАН України, 2002. 20 с.
14. Тухтатуліна Л. М., Гурье Л. И. Формирование творческого компонента профессиональной компетенции дизайнера в процессе проектного обучения. Казань : Вестфалика, 2010. 158 с.
15. Фурса О. О. Дидактичні принципи у підготовці майбутніх дизайнерів. *Професійно-технічна освіта*. 2005. № 1. С. 12–13.
16. Фурса О. О. Основні напрями і чинники становлення дизайн-освіти. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія* : зб. наук. пр. Вінниця : Нілан ЛТД, 2013. Вип. 39. С. 307–310.
17. Черкесова І. Г. Проблеми підготовки фахівців вищої школи сфери дизайну в Україні на сучасному етапі розвитку суспільства. *Освіта, культура, наука як чинники інноваційного розвитку* : матеріали наук. конф. «Інноваційний розвиток суспільства за умов кроскультурних взаємодій». Ч. 3. Суми, 2008. С. 112–114.
18. Шимко В. Т. Основы дизайна и средовое проектирование : учеб. пособ. Москва : Архитектура-С, 2004. 160 с.

### References

1. Bakum, Z. P., & Saprykina, L. V. (2014). Pedagogichni umovy formuvannya profesiinoyi kompetentnosti maibutnih dizaineriv odiahu. *Naukovi zapysky Ternopil'skoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Serii: Pedahohika*, 1, 44–49 [in Ukrainian].
2. Zalkind, V. V., Kosenko, O. I. (2010). Pidyvshchennia rinvnia profesiinoyi osvity za profilem «Dyzain» v umovakh isnuvannia industrii mody. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoyi osvity*, 28–29, 44–48 [in Ukrainian].



3. Kasitcina, N. M., Mikhailova, N. N., Iusfin, S. M., & Mirkes, M. M. (2005). *Pedagogika podderzhki*. Sankt-Peterburg: Aгенство obrazovatel'nogo sotrudnichestva [in Russian].
4. Mala, T. V. (2008). *Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv z knyzhkovoho dyzainu u vyshchyykh navchalnykh zakladakh* (Extended abstract of PhD diss.). Luhansk [in Ukrainian].
5. Medvedev, V. Iu. (2009). *Sushchnost dizaina*. Sankt-Peterburg: SPGUTD [in Russian].
6. Myshinskaia, M. S. (2010). *Tvorcheskoe razvitiie lichnosti studentov vuza na osnove individualizatsii dizain-obrazovaniia* (Extended abstract of PhD diss.). Magnitogorsk [in Russian].
7. Omelnytska, Ye. S. (2009). Formuvannia proektnoho myslennia studentiv dyzaineriv u protsesi profesiinoi pidhotovky. In Buriak V. K. (Eds.), *Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly* (Vol. 26: Mystetska osvita v Ukraini (teoriia, metody, tekhnolohii), pp. 268–274). Kryvyi Rih [in Ukrainian].
8. Prusak, V. F. (2007). Pidhotovka dyzaineriv u vyshchyykh navchalnykh zakladakh (metodolohichni pidkhody). In *Visnyk KhDADM* (No. 7, pp. 98–104). Kharkiv [in Ukrainian].
9. Prusak, V. F. (2000). Suchasna dyzainerska osvita: dosvid, problemy. In *Dialoh kultur: Ukraina u svitovomu konteksti. Khudozhnia osvita* (pp. 357–364). Lviv [in Ukrainian].
10. Ryzhova, I. S. (2006). Motyvatsiia dyzainerskoi diialnosti yak odyn iz mekhanizmiv stanovlennia tvorchoi osobystosti – dyzainera. In *Naukovyi chasopys natsionalnogo pedahohichnogo universytetu imeni M. P. Drahomanova. Serii 7. Relihiieznavstvo. Kulturolohiia. Filosofii* (Is. 9 (22), pp. 81–98). Kyiv [in Ukrainian].
11. Ryzhova, I. S. (2005). Teoretyko-metodolohichni zasady doslidzhennia dyzainu yak sotsialnogo, kulturnoho i zahalnotsyvilizatsiinoho fenomena. In *Nova paradyhma* (Is. 46, pp. 115–134). Kyiv [in Ukrainian].
12. Makar, Z. Yu. (Eds.). (2007). *Slovnnyk dyzainera*. Lviv: NLTU [in Ukrainian].
13. Tatiivskiy, P. M. (2002). *Osoblyvosti stanovlennia ta perspektyvy rozvytku dyzainu v Ukraini* (Extended abstract of PhD diss.). Kyiv [in Ukrainian].
14. Tukhbatullina, L. M., & Gure, L. I. (2010). *Formirovaniie tvorcheskogo komponenta professionalnoi kompetentcii dizainera v protsesse proektnogo obuchenii*. Kazan: Vestfalika [in Russian].
15. Fursa, O. O. (2005). Dydaktychni pryntsyipy u pidhotovtsi maibutnikh dyzaineriv. *Profesiino-tekhnichna osvita*, 1, 12–13 [in Ukrainian].
16. Fursa, O. O. (2013). Osnovni napriamy i chynnyky stanovlennia dyzain-osvity. In *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykholohiia* (Is. 39, pp. 307–310). Vinnytsia [in Ukrainian].
17. Cherkesova, I. H. (2008). Problemy pidhotovky fakhivtsiv vyshchoi shkoly sfery dyzainu v Ukraini na suchasnomu etapi rozvytku suspilstva. In *Osvita, kultura, nauka yak chynnyky innovatsiinoho rozvytku* : materialy nauk. konf. «Innovatsiinyi rozvytok suspilstva za umov kroskulturnykh vzaiemodii» (No. 3, pp. 112–114). Sumy [in Ukrainian].
18. Shimko, V. T. (2004). *Osnovy dizaina i sredovoe proektirovaniie*. Moskva: Arkhitektura-S [in Russian].

Дата надходження до редакції  
авторського оригіналу: 18.06.2019

**Дяченко Алла. Причины и устранение безразличия и протеста у студентов к национальному дизайну. Методы поощрения.**

**А** Исследована сущность понятия «дизайн». Определено, что целью дизайна как феномена современной культуры является содействие повышению качества жизни людей и совершенствование социально-культурных отношений между ними путём формирования гармоничной предметной среды и её компонентов во всех сферах жизни с целью удовлетворения материальных и духовных потребностей. Выделены основные факторы, обуславливающие становление и развитие дизайн-образования в Украине. Указано особенности национального дизайна. Сформированы основные причины равнодушия и протеста к национальному дизайну будущих дизайнеров. Приведены меры по устранению равнодушия и протеста. Отмечено, что формирование профессиональной компетентности значительно зависит от поощрения, которое исследователи определяют генератором учебного процесса. К основным методам поощрения отнесены проведения нетрадиционных форм занятий, применение в учебной практике метод-проектов, кейс-метода, метода педагогической поддержки. Предложено также внедрять профессионально-психологические тренинги, привлекать студентов к участию в отечественных и международных конкурсах, научно-практических конференциях.

**Ключевые слова:** дизайн; дизайн-образование; студент; дизайнер; национальный дизайн; равнодушие; протест; профессиональная компетентность; поощрения

**Diachenko Alla. Causes and Elimination of Indifference and Student's Protest to National Design. Methods of Encouragement.**

**S** The paper explores the essence of the concept «design». It is determined that the purpose of design as a phenomenon of modern culture is to promote the improvement of the quality of people's life and to improve the social and cultural relations between them by forming a harmonious object environment and its components in all spheres of life in order to meet material and spiritual needs. The main factors of formation and development of design education in Ukraine are outlined. Features of national design are noted. The main causes of indifference and deny to the national design of future designers are formed. Measures to eliminate indifference and denying are outlined. It is noted that the formation of professional competence depends considerably on the encouragement that researchers determine as driver of the educational process. Among the main methods of encouragement are: non-traditional forms of training, projects method, case-method and method of teacher's support. Author proposes to implement professional and psychological trainings, to involve students in participation in domestic and international contests, scientific-practical conferences.

**Key words:** design; design education; student; designer; national design; indifference; protest; professional competence; promotion

**Дяченко Алла Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри промислового дизайну і комп'ютерних технологій Київської державної академії декоративно-прикладного мистецтва і дизайну імені Михайла Бойчука

**E-mail:** [diachenko.alla@yandex.ua](mailto:diachenko.alla@yandex.ua)



## ПЕДАГОГІКА ПАРТНЕРСТВА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

**А** У дослідженні розкривається сутність поняття «педагогіка партнерства» і висвітлюються основні положення щодо її реалізації у Концепції «Нова українська школа». Автор стверджує, що процес формування особистості учня початкової школи необхідно реалізовувати тільки у взаємодії закладу освіти, сім'ї та різноманітних культурних спільнот. У статті розкрито критерії, які визначають ефективність ідеї розвитку партнерських стосунків як найпродуктивнішої системи відносин в умовах педагогічної взаємодії з представниками різних культур. Також дослідниця наголошує на важливості соціально-педагогічного партнерства як окремої форми соціальної взаємодії закладу освіти з фізичними або юридичними особами. Ще одним важливим аспектом, який висвітлено у публікації, є впровадження технології проектування моделі партнерської взаємодії із сім'єю за послідовними етапами. У результаті її ефективної реалізації якісні показники готовності до взаємодії батьків зі школою значно зростають. А це є основним фактором у формуванні мультикультурної компетентності учнів початкової школи.

**Ключові слова:** партнерство; педагогіка партнерства; мультикультурна компетентність; освітнє середовище; початкова школа

**Актуальність проблеми.** Нині партнерство сім'ї та школи сприяє ефективному утвердженню моральних цінностей і суспільних правил поведінки. Особливо це стосується сімейних установок на ставлення до оточуючих нас культур. Дуже часто ставлення учня до представника іншої національності і культури у класі є калькою поведінки його батьків, а часом навіть усієї родини. Тому одним із важливих засобів формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи ми визначили педагогіку партнерства, яка передбачає глибоке інформування батьків про сутність мультикультурної освіти і виховання, особливості їхнього прояву на рівні школи, сучасні виклики та проблеми становлення особистості учня. З іншого боку, важливою є організація спілкування учнів класу з батьками, які є учасниками різних культурних експедицій, презентацій, виставок. Адже сучасний зміст шкільної освіти потребує суттєвого оновлення з урахуванням національних і регіональних умов, національно-культурних бажань і потреб етносів, тенденцій світового розвитку.

Для реалізації принципів педагогіки партнерства в новому Законі України «Про освіту» (ст. 55 п.3) закладені обов'язки для батьків здобувачів освіти, а саме: «виховувати у дітей повагу до гідності, прав, свобод і законних інтересів людини, законів та етичних норм, відповідаль-

не ставлення до власного здоров'я, здоров'я оточуючих і довкілля; формувати у дитини культуру діалогу, культуру життя у взаєморозумінні, мирі та злагоді між усіма народами, етнічними, національними, релігійними групами, представниками різних політичних і релігійних поглядів та культурних традицій, різного соціального походження, сімейного та майнового стану» [5, с. 68].

Одним зі структурних компонентів Нової української школи є педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками.

У Концепції «Нова українська школа» зазначається: «Кожна дитина неповторна, наділена від природи унікальними здібностями, талантами та можливостями. Місія Нової школи – допомогти розкрити та розвинути здібності, таланти і можливості кожної дитини на основі партнерства між учителем, учнем і батьками».

Основними принципами педагогіки партнерства у Концепції зазначено такі:

- повага до особистості;
- доброзичливість і позитивне ставлення;
- довіра у відносинах, стосунках;
- діалог – взаємодія – взаємоповага;
- розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків);
- принципи соціального партнерства (рівність сторін,

добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей) [6].

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Такі педагогі-класики, як В. Сухомлинський, Ш. Амонашвілі, І. Волков, І. Іванов, А. Макаренко, С. Лисенкова наголошували на важливості встановлення партнерських відносин між учителем та учнем, між учителем і батьками, між школою і батьківською громадою. Учитель має бути другом, а родина – залучена до побудови освітньої траєкторії дитини. Педагогіка партнерства визначає істинно демократичний спосіб співпраці педагога і дитини, який не відкидає різниці в їхньому життєвому досвіді, знаннях, але передбачає безумовну рівність у праві на повагу, довіру, доброзичливе ставлення і взаємну вимогливість [3].

Л. Вульфсон, В. Ликова висували концепції соціалізації, які розглядають включення дитини в систему соціальних відносин; психологічні концепції розвитку особистості обґрунтували І. Кон, О. Запорожець, В. Мухіна, В. Петровський; теоретичні концепції формування дружніх взаємин, якостей громадянина, свідомого члена колективу і соціуму описали С. Козлова, В. Нечаєва, О. Щербакова, О. Фролова А. Усова.

На думку О. Гукаленко, глобалізацію нині не можна зупинити, тому нова стратегія виховання має передбачати відмову від конфронтації ідеологій, легітимацію ієрархії культур, допомогу дитині в адаптації в мультикультурному освітньому середовищі початкової школи, щоб воно стало для неї не екзотикою, а повсякденним життям [3, с. 255].

У контексті модернізації шкільної освіти відбувається переорієнтація освітнього процесу на особистісно зорієнтований розвиток через такі форми організації діяльності вихованця, як самостійна діяльність та індивідуальна робота з ним. Однак виховання в колективі не втрачає актуальності та не протиставляється особистісно зорієнтованому вихованню, а відповідає психологічним закономірностям особистісного розвитку дитини.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Звертаючись до проблеми встановлення партнерських стосунків між закладом освіти і батьками, треба зазначити, що на даному етапі під час планування освітньо-виховної роботи у початковій школі ще досить мало уваги приділяється культурному розмаїттю учнів та їхнім родинам. Тому проблема формування мультикультурної компетентності через педагогіку партнерства є досить актуальною.

**Метою статті** є обґрунтування необхідності застосування педагогіки партнерства як ефективного засобу формування мультикультурної компетентності в учнів початкової школи.

**Викладення основного матеріалу.** Термін «партнерство» переважно визначають як організаційну форму спільної діяльності, що передбачає об'єднання осіб на відповідних умовах розподілу праці та активної участі в

її реалізації. «Педагогіка партнерства» ж є одним із факторів ефективної взаємодії учасників освітнього процесу.

Для нашого дослідження найбільш вдалим є таке визначення терміну: *педагогіка партнерства* – напрям педагогіки, що включає в себе систему методів і прийомів виховання і навчання на засадах гуманізму та творчого підходу до розвитку особистості. Педагогіка партнерства є чітко визначеною системою взаємовідносин усіх учасників освітнього процесу (учнів, батьків, учителів, громади). Педагогіка партнерства – це простір дитинства, який будується на засадах рівності, діалогу, співпраці. Вона є складником концепції Нової української школи, спрямованої на те, щоб побудувати довіру між школою, дітьми, батьками та суспільством.

Як зазначено в Концепції «Нова Українська школа»: «в основі педагогіки партнерства – спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками. Учні, батьки та вчителі, об'єднані спільними цілями та прагненнями, є добровільними й зацікавленими спільниками, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат. Школа має ініціювати нову, глибшу залученість родини до побудови освітньої траєкторії дитини. Діалог і багатостороння комунікація між учнями, вчителями та батьками змінить односторонню авторитарну комунікацію вчитель – учень» [6].

Сутність педагогіки партнерства полягає в демократичному та гуманному ставленні до дитини, забезпеченні їй права на вибір, на власну гідність, на повагу, права бути такою, якою вона є, а не такою, якою хоче її бачити вчитель чи батьки. Нині базовим принципом побудови освітнього середовища початкової школи є пріоритет вільного розвитку особистості, у якій повинні бути сформовані десять ключових компетентностей. Ми у своєму дослідженні виокремлюємо у структурі громадянських та історичних компетентностей ще одну, яка, за нашим переконанням, є важливою для формування громадянина європейського простору – це мультикультурна компетентність.

Під *мультикультурною компетентністю* розуміємо інтегроване особистісне утворення, що об'єднує в собі зміст різних компетенцій: іншомовної, комунікативної, лінгвокраїнознавчої, соціокультурної, міжкультурної. І саме для розвитку цих компетенцій найефективнішим засобом, на нашу думку, і буде педагогіка партнерства.

*До реалізації ідей педагогіки партнерства ведуть два шляхи.* По-перше, шлях, який можна назвати «романтичним» – «віддавши серце дітям». Учитель наближується до дитини за рахунок великої любові і поваги до неї, «схиляється до її рівня». Це шлях великих педагогів-гуманістів ХХ ст. Василя Олександровича Сухомлинського і Шалви Олександровича Амонашвілі. На жаль, ще не всі педагоги ХХІ ст. готові до такого стилю стосунків, на відміну від їхніх учнів, які набагато швидше повірять у свою «рівність» з учителем. По-друге, – це шлях розподілу

функцій учителя та учня й організація їхньої співпраці. У функції вчителя входить ретельна підготовка диференційованих завдань, інструкція щодо їхнього виконання різними групами учнів. Функція учня – на добровільних засадах прийняти запропоновані вчителем завдання як свої і самостійно їх виконувати. У такому випадку обидва учасники освітнього процесу – вчитель і учень – рівноправні, вони – суб'єкти діяльності. Ніхто ні над ким не застосовує владу. Так реалізується ідея рівності. Не кожен учитель має достатній запас любові до дітей, але кожен може побудувати освітній процес так, щоб дитина почувала себе вільною особистістю і час від часу забувала, що в класі є «наглядач». Учитель стає коучем, ментором, тьютором у залежності від складності запропонованих завдань.

Сучасне навчання і виховання учнів у колективі, де є представники різних культур і національностей, вимагає нової педагогічної етики, визначальною рисою якої є взаєморозуміння, взаємоповага та здатність до міжкультурної комунікації. Ця етика утверджує не рольове, а особистісне спілкування (підтримка, емпатія, утвердження людської гідності, довіра, толерантне ставлення); зумовлює використання міжкультурної комунікації як домінуючої форми навчального спілкування з представниками різних культур, спонукання до обміну думок, вражень, моделювання життєвих ситуацій; включає спеціально сконструйовані ситуації вибору, авансування успіху, самоаналізу, самооцінки, самопізнання. Принципово важливою є орієнтація партнерської діяльності вчителя з багатонаціональним учнівським колективом на розвиток творчості – творчої активності, творчого мислення, творчого самовираження.

Таким чином, психологічну основу педагогіки партнерства складають суб'єкт-суб'єктні стосунки – співпраця двох і більше суб'єктів. Цей тип взаємин є для освітнього процесу найоптимальнішим, бо, з одного боку, він зберігає за вчителем функцію управління, а з іншого, – дає суб'єктам можливість діяти самостійно.

Як свідчить авторський практичний досвід проведеної роботи в школі з формування мультикультурної компетентності, батьки досить часто оцінюють ситуацію у сфері міжкультурних відносин, керуються стереотипними уявленнями. У такому випадку дослідники П. Чернишова та С. Косарецький (2012) важливою умовою залучення батьків до навчання дитини називають комунікацію школи із сім'єю, що може виявитися в різних формах: інформаційні буклети (висвітлення подій культурного характеру, що відбувалися у школі впродовж місяця, чверті чи семестру); щомісячний календар подій і заходів; пакет інформаційних матеріалів, візитівок, що містить телефони, прізвища керівництва, структурних відділів школи; тематичні батьківські збори з питань мультикультурної взаємодії, конференції вчителів і батьків; шкільні ради; щорічні публічні звіти, листи; від-

відування школи. Педагоги відзначають, що традиційні методи комунікації батьків із школою стають дедалі менше ефективними, тому необхідно здійснювати пошук нових форм [7, с. 69–71]

У контексті теми дослідження особливого значення надаємо принципу комплексності формування мультикультурної компетентності, припускаючи, що формування особистості учня початкової школи необхідно реалізовувати тільки у взаємодії закладу освіти, сім'ї та різноманітних культурних спільнот. Відтак нами визначено важливі аспекти формування мультикультурної компетентності учнів початкової школи – залучення до виховної співпраці батьків, членів громади, ЗМІ, представників бізнесу, громадських організацій, об'єднань різних культурних громад. Цього можна досягти шляхом знайомства з теоретичними засадами гуманної педагогіки, переглядом уроків педагогів-гуманістів, участю у коуч-тренінгах із суб'єкт-суб'єктною взаємодією, виконання різноманітних проєктів на культурну і соціальну тематику, ділові ігри, воркшопи, групові завдання з використанням сучасних інноваційних технологій (скрайбінг, сторітеллінг, інфографіка).

Результати нашого педагогічного експерименту свідчать про низку позитивних аспектів від залучення батьків у процес формування мультикультурної компетентності, а саме: зростання когнітивного розвитку дитини, її психологічного самопочуття, якісне покращення установок батьків про самих себе, про заклад загальної середньої освіти і ставлення педагогічного колективу до учня. Батьківське залучення спонукає до кращої адаптації дітей (діти-мігранти, діти з числа внутрішньо переміщених осіб, діти із сільської місцевості) у нових соціокультурних умовах співвідносяться зі зменшенням проблем із поведінкою, кращою інтеграцією у шкільний колектив, вищою успішністю.

На провідній ролі керівництва закладу освіти у процесі організації взаємодії школи та сім'ї акцентує увагу А. Удалова (2014). На її думку, сім'я повинна розглядатися як головний замовник і союзник у вихованні дитини, а об'єднання зусиль, партнерство між батьками, які представляють різні культурні спільноти, і школою створить сприятливі умови для розвитку дитини, сформує батьківську компетентність, стимулюватиме активну позицію сім'ї стосовно школи та освітнього процесу загалом.

Дослідниця виокремлює наступні етапи в процесі формування партнерства сім'ї та закладу освіти:

1. Діагностичний (визначення соціального запиту батьків учнів до школи).
2. Концептуальний (проєктування загальної концепції формування партнерства між батьками та школою).
3. Діяльнісний (реалізація всіх запланованих на попередньому етапі напрямів і форм роботи).



4. Аналітичний (визначення ефективності партнерства сім'ї та школи) [7, с. 131–132].

Для того, щоб освітнє середовище школи сприяло формуванню мультикультурної компетентності в учнів, робота повинна бути спрямована на те, щоб кожен учень міг:

- розвинути здібності критичного мислення й незалежного висловлювання;
- поповнити знання у сферах, які цікаві учневі й розкривають перед ним нові горизонти пізнання;
- розвивати спроможність приймати самостійні рішення;
- отримати необхідну індивідуальну педагогічну підтримку;
- розвинути самосвідомість кожного учня як самостійної особистості і як члена колективу, незалежно від його расової чи культурної приналежності;
- зберегти і зміцнити моральне, фізичне і психічне здоров'я здобувачів освіти;
- сприяти взаємоузгодженню зовнішніх потреб і внутрішніх мотивів до саморозвитку та самореалізації всіх учасників освітнього процесу.

Співпраця вчителя і учнів, партнерство школи із сім'єю, спільний процес пізнання і відкриття, постійне створення ситуації успіху – ось складники формування мультикультурної компетентності в учнів початкової школи. Для цього необхідно повертати вектор діяльності кожного учня на виховання у нього готовності до життя в соціумі, де перетинається безліч культур і націй, де повсякчас необхідно вирішувати власні задачі стосовно визначення свого місця в житті, вміння робити вибір, слідувати своїм інтересам і переконанням, урахуовуючи інтереси інших людей, а також разом з цим успішно розвиватися.

Ми обрали *критерії*, що визначають ефективність ідеї розвитку стосунків партнерства як найпродуктивнішої системи відносин в умовах педагогічної взаємодії:

- сформована професійно-особистісна готовність педагога до гуманізації освітнього середовища;
- позитивна взаємозалежність суб'єктів міжособистісної взаємодії (усвідомлення спільної мети, наявність загальних ресурсів, докладання спільних зусиль для вирішення проблем);
- право на автентичність кожного учасника педагогічної взаємодії;
- можливість задовольняти основні міжособистісні потреби в процесі спільної діяльності та спілкування;
- підтримувальна взаємодія, що забезпечує сприятливий психологічний клімат взаємодії;
- високий рівень розвитку соціальних умінь і навичок міжкультурної комунікації;

Урахування зазначених критеріїв сприятиме створенню необхідних умов, сприятливих для формування партнерських відносин між учителями та учнями, допоможе

адміністрації, працівникам психологічної служби у визначенні змісту організаційних і просвітницьких заходів щодо підвищення психологічної компетентності вчителів з питання впровадження партнерських взаємин із учнями та їхніми родинами в умовах багатонаціонального і культурно різноманітного колективу.

Одним із видів педагогіки партнерства, який можна також упровадити в освітній процес початкової школи, на нашу думку, є соціально-педагогічне партнерство, яке передбачає залучення культурно-різноманітного змісту в освітній процес. Воно розглядається як окрема форма соціальної взаємодії закладу освіти з фізичними або юридичними особами та розгортається на засадах визначальної ролі закладу освіти в реалізації його особистісно-розвивальних функцій. Таке партнерство включає в себе сім'ю, педагогів, адміністрацію закладу освіти. Метою соціально-педагогічного партнерства є інтеграція батьків у педагогічний процес шляхом створення необхідних і достатніх умов для залучення сім'ї до супроводу дитини в освітньому процесі.

- Завданнями такого партнерства при цьому постають:
- встановлення партнерських відносин із сім'ями учнів, які належать до різних націй і культур;
  - визначення ціннісних орієнтирів спільної діяльності та шляхів їх досягнення;
  - залучення батьків до організації освітнього процесу в культурно різноманітному середовищі початкової школи;

- науково-методичний та інформаційний супровід психолого-педагогічного навчання батьків із метою підвищення їхньої компетентності;
- проведення діагностичних досліджень з метою визначення освітніх запитів й задоволення освітніх потреб батьків та учнів в умовах мультикультурності.

Соціально-педагогічне партнерство як чітко визначена система взаємовідносин усіх учасників освітнього процесу (учнів, батьків, учителів, керівників), повинна забезпечувати на рівні сім'ї створення стимулювальної духовної та морально-психологічної атмосфери спілкування між усіма учасниками освітнього процесу.

Нині найефективнішою формою включення батьків у побудову соціального партнерства зі школою вважаємо є впровадження методики формування мультикультурної компетентності засобами педагогіки партнерства. Етапи та зміст даного процесу такі:

*1-й етап. Визначення цільових установок.* Співпраця закладу освіти та сім'ї починається з вивчення мікроклімату та умов родинного виховання, культурних звичаїв і традицій сім'ї, її виховного потенціалу, характеру, типу стосунків між батьками та дітьми, родинних зв'язків, структури спільного дозвілля членів сім'ї, форм і методів, що застосовуються батьками у вихованні дітей, педагогічної культури батьків, батьківського контролю, готовності батьків до взаємодії із закладом освіти. При цьому

використовується узгоджений комплекс діагностичних методів: спостереження, бесіда, анкетування, аналіз портфоліо творчих досягнень учнів, родинне дерево, дискусія, метод мозкового штурму, фішбоун, інтерв'ю.

*2-й етап. Вибір стратегії.* Процес вибору стратегії складається з чотирьох чітко визначених і взаємопов'язаних кроків, а саме:

1. Аналіз ситуації. Ранжування можливих стратегій.
2. Аналіз сильних і слабких сторін обраних стратегій, можливостей і потенційних загроз (SWOT-аналіз).
3. Визначення загальної мети, конкретних завдань і пріоритетів, очікуваних результатів.
4. Розроблення плану дій із виконання стратегічних завдань і досягнення результатів.

*3-й етап. Планування.* Розроблення моделі «Взаємодії закладу освіти і сім'ї» необхідна для того, щоб на її основі синхронізувати виховні впливи й об'єднати зусилля різних закладів освіти, культури, культурних осередків національних меншин, громадських організацій у формуванні мультикультурного освітньо-виховного простору задля вирішення проблем психічного, морально-соціального і духовного здоров'я дітей, підвищення виховного потенціалу сім'ї. Відповідно до результатів діагностики розробляється тематика індивідуальних консультацій і тренінгів для батьків, проведення батьківських днів у школі, фестивалів національностей.

*4-й етап. Організація діяльності.* Цей етап передбачає впровадження ефективних форм і методів роботи із сім'ями вихованців, що довели свою життєздатність і є доцільними на сучасному етапі. Наприклад: нетворкінг для батьків, стендапи для дітей; участь батьків у створенні портфоліо творчих досягнень дитини; презентації «Традиції і реліквії моєї родини»; реалізація проєктів «Соціальне партнерство», «Активізація участі батьків у процесі прийняття рішень на рівні закладу».

*5-й етап. Моніторинг та корекція.* Завдання цього етапу – оптимізація процесу партнерської взаємодії, дослідження її ефективності, здійснення необхідного коригування, виправлення можливих помилок. Етап включає такі процедури:

1. Моніторинг системи.
  2. Обговорення та погодження змін.
  3. Корекція, внесення змін.
- У разі ефективної реалізації даної моделі повинні з'явитися такі показники готовності батьків до взаємодії:
- позитивне ставлення до педагогічного колективу та своєї участі в життєдіяльності школи і класу;
  - бажання відвідувати обов'язкові заходи для батьків і проявляти ініціативу в організації самостійних заходів;
  - зацікавленість у справах дітей, класу, школи;
  - здатність здійснювати конструктивне спілкування і взаємодію з педагогами й адміністрацією школи;

- уміння налагоджувати міжкультурні контакти;
- бачення свого місця і ролі у взаємодії зі школою.

**Висновки.** Отже, формування мультикультурної компетентності може успішно здійснюватися в процесі залучення дітей різних національностей та їхніх батьків до спільної пізнавальної та соціально значущої діяльності, спрямованої на виявлення толерантної поведінки, коли обмін духовними цінностями протікає в умовах збереження національних особливостей, неповторного вигляду кожної національної культури, а зближення культур впливає на збагачення та розвиток національної самобутності. Найефективнішим засобом включення батьків у взаємодію зі школою, на нашу думку, є педагогіка партнерства, яка реалізується через модель партнерської взаємодії із сім'єю.

### Список використаних джерел

1. Артемова В. Історія педагогіки України : підручник. Київ : Либідь, 2006. 424 с.
2. Banks J. A. Multicultural Education: Issues and Perspectives. 3 ed. Boston : Allyn and Bacon, 1999. 446 p.
3. Вишневецький О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : посіб. для студ. вищих навч. закладів. Дрогобич : Коло, 2006. 326 с.
4. Жданенко С. Б. Партнерська взаємодія у процесі становлення громадянського суспільства (соціально-філософський аналіз) : автореф. дис. ... канд. філософ. наук : 09.00.03. Харків, 2003. 16 с.
5. Закон України «Про освіту» № 2541-VIII від 06.09.2018 (чинна редакція з 19.01.2019 р.). URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
6. Концептуальні засади реформування середньої школи «Нова українська школа». URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
7. Кравченко Т. В. Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи : монографія Київ : Фенікс, 2009. 416 с.
8. Макаrchuk В. Розвиток взаємодії школи та сім'ї в Україні другої половини ХІХ – початку ХХ ст. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2013. № 8 (1). С. 278–285.

### References

1. Artemova, V. (2006). *Istoriia pedahohiky Ukrainy*. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
2. Banks, J. A. (1999). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. 3 ed. Boston: Allyn and Bacon.
3. Vyshnevskiy, O. (2006). *Teoretychni osnovy suchasnoi ukrainskoi pedahohiky*. Drohobych: Kolo [in Ukrainian].
4. Zhdanenko, S. B. (2003). *Partnerska vzaiemodiia u protsesi stanovlennia hromadianskoho suspilstva (sotsialno-filosofskiy analiz)* (Extended abstract of PhD diss.). Kharkiv [in Ukrainian].
5. *Zakon Ukrainy «Pro osvitu»* No 2541-VIII vid 06.09.2018 (chynna redakciya z 19.01.2019 r.). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].
6. *Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly «Nova ukrainska shkola»*. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
7. Kravchenko, T. V. (2009). *Sotsializatsiia ditei shkilnoho viku u vzaiemodii sim'i i shkoly*. Kyiv: Feniks [in Ukrainian].
8. Makarchuk, V. (2013). *Rozvytok vzaiemodii shkoly ta sim'i v Ukraini druhoi polovyny XIX – pochatku XX st. Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia*, 8 (1), 278–285 [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції  
авторського оригіналу: 27.06.2019

**Иванец Наталья.** Педагогика партнерства как средство формирования мультикультурной компетентности у учащихся начальной школы.

**А** В исследовании раскрывается сущность понятия «педагогика партнерства» и освещаются основные положения по реализации в Концепции «Новая украинская школа». Автор утверждает, что процесс формирования личности ученика начальной школы необходимо реализовывать только во взаимодействии заведения образования, семьи и различных культурных сообществ. В статье раскрыты критерии, которые определяют эффективность идеи развития партнёрских отношений как продуктивной системы отношений в условиях педагогического взаимодействия с представителями разных культур. Также исследовательница отмечает важность социально-педагогического партнерства как отдельной формы социального взаимодействия учебного заведения с физическими или юридическими лицами. Ещё одним важным аспектом, который освещён в публикации, является внедрение технологии проектирования модели партнёрского взаимодействия с семьёй за последовательными этапами. В результате её эффективной реализации качественные показатели готовности к взаимодействию родителей со школой значительно возрастут. А это является основным фактором в формировании мультикультурной компетентности учащихся начальной школы.

**Ключевые слова:** партнерство; педагогика партнерства; мультикультурная компетентность; образовательная среда; начальная школа

**Ivanets Nataliia.** Partnership Pedagogy as the Means of Elementary School Students' Multicultural Competence Formation.

**S** This paper is about the essence of the «partnership pedagogy» and the main provisions for its implementation in the Concept of «The New Ukrainian School». The partnership pedagogy is defined as an important means of forming multicultural competence of elementary school students. The author argues that the process of forming an elementary school student personality should be realized only in the interaction between educational institution, family and various cultural communities. The paper defines the criteria that determine the effectiveness of the idea of partnership relations development as the most productive system of relations in the conditions of pedagogical interaction with representatives of different cultures. The researcher also emphasizes the importance of social and pedagogical partnership as a separate form of social interaction of educational institutions with individuals or legal entities. The purpose and tasks of this kind of partnership interaction lead to the involvement of the public in the process of future social processes participants' multicultural competence forming. Another important aspect that is highlighted in the publication is the conditions for the successful organization of family and school partnerships. Creating these conditions makes it possible to introduce the technology of designing a model of partner collaboration with the family in successive stages. As a result of its effective implementation, qualitative indicators of readiness for cooperation between parents and the school will increase significantly. And this is the main factor of elementary school students' multicultural competence formation.

**Key words:** partnership; partnership pedagogy; multicultural competence; educational environment; elementary school

**Иванец Наталія Володимирівна,** викладач кафедри початкової освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського

**E-mail:** [ivanetsnata09@gmail.com](mailto:ivanetsnata09@gmail.com)



УДК 784.1(4)

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-4\(187\)-94-99](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-4(187)-94-99)

Сінельнікова Валентина

Сінельніков Іван

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0001-9488-270X>ORCID iD <http://orcid.org/0000-0002-9556-6845>

## ДЕЯКІ ПИТАННЯ ЗАСВОЄННЯ АВТЕНТИЧНОЇ ТРАДИЦІЇ СПІВУ У МІСЬКОМУ МОЛОДІЖНОМУ ФОЛЬКЛОРИСТИЧНОМУ КОЛЕКТИВІ

**А** Розкрито питання засвоєння автентичної манери співу і традиційного музичного матеріалу у сучасному міському вторинному молодіжному фольклористичному колективі. Розглянуто питання опанування локальною виконавською традицією артистами-співаками у молодіжному колективі та пов'язана із цим аспектом проблема пошуків еталонного звучання у фольклорній традиції.

**Ключові слова:** фольклор; фольклорний колектив; автентичний гурт; вторинне виконавство; усна традиція; традиційна культура

**Актуальність проблеми.** Виклики сьогодення і стрімкий розвиток технологій дедалі актуалізує звернення до витоків, до чистого джерела традиції, до незмінних народних моральних цінностей і національних ідеалів. У цьому аспекті надзвичайно важливу роль відіграє діяльність міських молодіжних фольклористичних колективів, яка активізувалася у 80–90-ті рр. ХХ ст., і згодом набула форми так званого молодіжного фольклористичного руху, що дало поштовх для появи і розвитку різноманітних сучасних міських фольклористичних формацій як в Україні, так і за її межами.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Ґрунтовної фахової літератури з питань і проблем фольклорного виконавства фактично не існує. Поодинокі публікації, зазвичай, розповідають про результати практичної фольклористичної діяльності у мистецьких колективах, але й не про методи опанування традиції чи проблеми, із цим пов'язані. Чого не скажеш про керівників народних хорів і педагогів народно-хорової спеціалізації, які створили значну бібліотеку навчально-методичної літератури: надзвичайним попитом користуються роботи Н. Калугіної, Н. Мешко, Л. Шаміної та ін.

Заради справедливості зазначимо, що питання реконструкції і тиражування фольклору (автентичної, архаїчної музики, яку поляки називають «in crudo», або «музика коріння» [2]) у так званих «вторинних» фольклорних ансамблях, до яких відносимо усі міські колективи, зазвичай обговорюються на обласних, всеукраїнських науково-практичних семінарах і курсах підвищення

кваліфікації керівників фольклорних ансамблів. Ці питання знаходяться у центрі уваги невеликої кількості цінних фахових розвідок Г. Сисоевої, А. Кабанова, Л. Гапон, Р. Цапун, В. Осадчої, В. Щурова. Деякі аспекти з окресленої проблематики розглядалися нами у попередніх статтях.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Наведемо одне із перших спостережень відомого російського етномузиколога Галини Сисоевої за побутуванням співочої автентичної традиції: «...що почула у селі, і те, що чула зі сцени, – дві різні культури... де, на якому етапі втрачається ось це народне, селянське? Чому на сцені воно перетворюється на лубок?» [5, тут і далі переклад укр. мовою наш. – І. С., В. С.] Коли «народний традиційний спів і музика за інерцією потрапляють до секції галушково-часникового образу культури»? [2]. Тему поважного практика-фольклориста розвивають учасники сучасного київського фольклористичного ансамблю «Гуляйгород»: «Наші люди, на жаль, не відчують різниці між автентичним співом та виконанням пісень на кшталт «Несе Галя воду» під баян. Для багатьох то теж народна пісня, а «Ой чий то кінь стоїть» така народна, що далі нікуди. Це слухачі, відірвані від носіїв фольклору, міські жителі й населення русифікованих міст... Для них народне – це загальновідоме». Зрозуміло, що в таких умовах міські фольклористи, що «копають глибше», вишукуючи унікальні місцеві регіональні музичні зразки, які існували у двох-трьох селах, і намагаються цим поділитися із глядачами-міщанами,



є певною мірою місіонерами: вони демонструють широкому загалу унікальність і кольорову мозаїчність нашої традиційної культури, зокрема – пісенної та інструментальної.

**Мета статті:** розглянути питання засвоєння автентичної манери співу і традиційного музичного матеріалу у сучасному міському вторинному молодіжному фольклористичному колективі, а саме: методи опанування локальної виконавської традиції артистами-співаками у молодіжному колективі, і пов'язану із цим аспектом проблему пошуків еталонного (ідеального) звучання у фольклорній традиції та його наслідування.

**Викладення основного матеріалу.** Переконані: «Усна народна культура живе за своїми неписаними правилами і законами... Фольклор існує як мова, а професійна культура живе як авторська музика. Щоб було зрозуміло, ми всі говоримо, використовуючи одні й ті самі слова, а фрази будуємо з них по-своєму. Ось так і у фольклорі: кожний висловлюється, як може. При чому є модель, яку людина засвоює несвідомо, і яку потім наслідує». Так яку «модель» брати за еталон в опануванні і наслідуванні регіональної виконавської традиції? На питання, чи потрібно розумно втручатися у першоджерело: наприклад, добудовувати голоси (якщо ця пісня апріорі є багатоголосою у певній локальній традиції, а записана від одного її носія), відповімо словами Галини Сисоєвої: «Коли ми записуємо у селі, не всі виконавці є настільки талановитими, щоб продемонструвати нам еталонне виконання. І тоді, аналізуючи художні переваги їх співу, я начебто добудовую пісню до ідеального стану» [5]. Спробуємо визначити, що є еталонним звучанням, ідеальним станом для виконання автентичного твору? А також, як знайти і визначити те саме еталонне звучання, що брати за еталон у фольклорній традиції?

Справжній вибух зацікавленості міських жителів традиційною культурою і піснею відбувся на території країн тодішнього СРСР у 1970-ті рр., пов'язано це було із феноменом знаменитого професійного фольклористичного колективу Дмитра Покровського. Сьогодні у багатьох українських містах існують цікаві фольклорні колективи, які є складником інфраструктури сучасного міського соціокультурного середовища: вони майстерно виконують пісні, грають на інструментах, відтворюють обряди; традиційними формами дозвілля міської молоді вже давно стали танцювальні вечірки, фольклорні фестивалі, масові свята з елементами відтворення народних обрядів. Отже, в містах «створюється ціла фольклорна індустрія. При цьому в самих селах, де власне складалося і розвивалося традиційне народне мистецтво, завмирає не лише традиційна народна творчість, але й життя загалом...» [6], однак успадкування традиційного фольклору у міських фольклористичних колективах «полягає в інтуїтивному наслідуванні регіональному виконавству» [1].

Відтак, маємо справу із новою реальністю – новою формою побутування традиційної сільської землеробської культури у неприродному для неї середовищі – у місті. Загалом ця культура відрізняється від популярних свого часу «лубочних» народних хорів, які виникли за зразком професійних хорів, культура яких насаджувалася в аматорському мистецтві у 1960–1980-ті рр. Дмитро Покровський писав про такі колективи із болем: «Яскраво розмальовані, стилізовані під «справжню манеру співу», вони розважають туристів «національною самобутністю». Народна культура, зведена до «китчу», на продаж – хиба це не найогидніше створення сучасного світу?» [6].

Відмінність між сучасними молодіжними фольклористичними формаціями і аматорськими народними хорами простежується у різних аспектах: у репертуарі (відмова від обробок), сценічній поведінці (відмова від одноманітних постановочних (інколи лубочно-гіперболізованого характеру) рухів руками, корпусом тощо), сценічних строях (відмова від стилізації «під народне» з використанням непритаманних природному середовищу кольорів, тканин, фасонів, аксесуарів тощо.), у звучанні (відмова від надуманої кимсь одноманітної загальної народно-хорової манери співу) тощо.

Зрозуміло, що головна відмінність фольклористичних колективів від аматорських хорів – це спрямування усієї діяльності молодих фольклористів на автентичність. Однак залишається питання, що й до сьогодні не має однозначної відповіді: автентично чи ні звучать традиційні пісні у міських фольклорних ансамблях? Говоримо про колективи, які прагнуть до так званої «музейної достовірності» відтворення традиційної пісні в усіх контекстах «із збереженням надетнічних універсальних ознак (передусім – усності, традиційності, варіативності і т. ін.) і місцевого виконавського стилю або музичного діалекту, при цьому ці ансамблі хочуть наблизитись до досконалого художнього виконання» [6].

При усій зовнішній схожості співочої реконструкції у міському ансамблі і оригіналу у сільському традиційному співочому гурті (етнографічному колективі), є низка якостей, що суттєво відрізняють міських виконавців від сільських. У деяких випадках міські виконавці настільки занадто «занурюються» у манеру, що викликають у глядачів повне несприйняття і відторгнення народної пісні взагалі. Вони не стільки прагнуть бути схожими на сільських народних виконавців, скільки хочуть бути несхожими на народний хор. Неприродність, а інколи – нещирість міських виконавців позбавляє їх головного – справжності і правдивості реконструкції. Про це, як про одну з головних проблем, писав Дмитро Покровський: «Можна навчитися схоже співати, навіть дуже схоже на народних співаків. Але як навчитися душевній тонкості, великодушності, які

дозволяють нести і не замулити найвищу і надскладну культуру?» [6].

Визначимо кілька основних загальних проблем творчої діяльності будь-якого міського фольклористичного ансамблю. По-перше, окреслимо питання про копіювання (занурення у традицію у вигляді звукової кальки). Зрозуміло, що з копіювання починають усі. Так, наприклад, вчать маленькі діти: підсвідомо засвоюють і лексику, і граматику. Так і сільські виконавці засвоюють традиційну пісню: прислуховуються, приспівуються, запам'ятовують, порівнюють, обирають, – тобто засвоюють рідний музично-фольклорний словник. Музичний синтаксис і лексику пісенної традиції міському виконавцю неможливо зрозуміти на прикладі однієї – двох пісень, тим більш, що різні жанри формують свої «словники» і свої композиційні прийоми. До того ж він – міський виконавець – занурюється у звукове середовище пісенної традиції епізодично. Саме в цій епізодичності і відірваності від музично-фольклорної мови і є проблема. Зрозуміло, чим більшим є музично-лексичний запас у керівника колективу і його виконавців – тим більш правдивим буде виконання. У збагаченні цього запасу головну роль відіграє живе спілкування із носіями традиційної культури під час польових досліджень (фольклорних експедицій). На жаль, у більшості міських фольклорних ансамблів головним інструментом у пісенній реконструкції є текст розшифровок – нотний і словесний. Однак лише після усного несвідомого копіювання можна перейти до осмислення норм жанро- і формотворення пісенного фольклору певної локальної традиції шляхом глибокого аналізу нотних розшифровок.

Отже, якісне, однак антифахове «копіювання» автентичного репертуару і виконавської манери первинних фольклорних гуртів різними художніми колективами викликає відповідну зацікавленість у фахівців даного напряму або емоційну ностальгію в осередку людей похилого віку із села. Однак «... відсутність повноцінного драматургічного розвитку в професійних та аматорських вторинних фольклорних гуртах, особливо у малообізнаної людини, відносно обрядово-пісенної творчості, в цілому не дозволяє зрозуміти семантику пісні. Якщо колектив співає, порушуючи фізіологічно правильне звуковидобування, – це взагалі викликає негативну реакцію у слухача» [7].

Може виникнути питання: для чого їздити, слухати нерідко нехудожнє і нееталонне звучання автентичних виконавців, якщо пісню можна швидше вивчити за нотною розшифровкою? По-перше, слухати треба для аналізу виконавських прийомів, які, на жаль, залишаються за межами нотного тексту, тому для їх визначення треба спиратися виключно на етнографічні записи і, бажано, – від різних складів виконавців. (Зауважимо, що

методика аналізу виконавських прийомів, номенклатура цих прийомів, термінологічний тезаурус щодо фольклорного виконавства є недостатньо розробленими). Однак міський виконавець, у репертуарі якого зазвичай пісні різних локальних традицій, повинен вміти розрізняти типові й нетипові у фольклорному виконавстві, а також усвідомлювати це на різних рівнях, зокрема: територіальному (побутування і прояв: вузьколокальне, локальне, регіональне, субетнічне, загальнонаціональне); жанровому (прояв головних і периферійних жанрових ознак, місцева специфіка жанру); етнографічному (використання в обряді, виконавська мотивація – побутова чи сценічна, вікові вподобання і т. ін.). І на цьому шляху можна зробити не лише багато відкриттів, але й помилок. Наприклад, можна прийняти одиничне, випадкове – за типові; модне, наносне – за традиційне; індивідуальний прийом – за характерний місцевий прийом. На жаль, такі випадки у сучасних міських молодіжних фольклористичних формаціях є непоодинокими. Окрім цього, необхідним є значний слухачський і збирацький досвід, щоби виявляти фальсифікацію, що ненавмисно потрапила в саму традицію, адже так буває – ми вже, зазвичай, не можемо записати пісню в кількох виконавських варіантах (версіях), а записи від одного носія традиційної культури можуть мати похибки у виконанні, як текстові, так і музичні.

По-друге, вважаємо однією із першопричин невдач міських фольклорних ансамблів їх невміння почути і засвоїти діалект, насамперед – фонетику, адже лексику перейняти простіше – не так багато діалектних слів зустрічається у пісенних текстах. Для прикладу можемо порівняти записи однієї пісні у виконанні сільських співаків – автентиків і будь-якого міського фольклористичного колективу. Комусь при цьому порівнянні буде здаватися, що головна відміна між виконанням носіїв традиції і «вторинників» – у темпах і тембрах: бабусі старенькі, співають повільно, глухо, у низькому регістрі, а молоді – дзвінкі, енергійні, співають вище. Хоча багато хто з них гарно співають, але недостовірне промовляння позбавляє цей спів звукового наповнення, достовірності, адже відбувається спрощення звукового оформлення пісні. Хоча багато хто, маючи міське походження і правильнішу у фонетичному аспекті мову, може й не помітити і не усвідомити цієї різниці.

Третім аспектом, на який хочеться звернути увагу, є колористична фонічна окраса звуку – найбільша проблема для міських колективів, які у пошуках свого фольклорного стилю частіше за все у цьому плані значно перебільшують. Існує два види «перебільшення» – так звана «красивість» і штучна крикливість. Перша є пов'язаною з підсвідомими естетичними установками на зрозумілий для художньо-вихованого міського слухача звук: на глибокій вокальній опорі, вирівняний по

всьому діапазону, з помітним заокругленням голосних. Другий тип перебільшення навпаки орієнтується на звук без опори і вібрації, крикливий, так званий «білий» або «плоский», наближений до розмовної манери. І те, і інше в аутентичному виконавстві існує, і окраса звуку у носіїв традиції може бути високохудожньою і характерною для місцевої традиції і жанру, а може бути пов'язаною з індивідуальними особливостями голосу, випадковостями при запису або просто невеликим рівнем майстерності і таланту виконавця.

Переконані в тому, що неможливо навчитися правильному співу без вибору виконавця, манеру якого потрібно наслідувати, який найбільш художньо і переконливо представляє традицію. У цьому випадку керівник молодіжного колективу є посередником між народними виконавцями і міськими молодими співаками, який може підказати, кого можна і необхідно наслідувати. Тим більш, що орієнтування на якійсь звуковий ідеал обов'язково є і в сільських етнографічних колективах. Галина Сисоєва наводить такий приклад: «... після смерті видатної виконавиці Ольги Іванівни Манічкиної... місцевим ансамблем керує Варвара Дмитрівна Ходикіна. Хотіла вона того чи не хотіла – але вона і за манерою, і за тембральною окрасою співацького звуку стала дуже схожою на Манічкину, тому, що цей художній образ в ансамблі був визнаний найпереконливішим, еталонним і нею, і іншими учасниками ансамблю, а також прихильниками» [6].

Великою вдачею для молодого виконавця – учасника міського фольклористичного колективу – є зустріч зі своїм «учителем» – близьким за голосовими можливостями носієм традиції. Галина Сисоєва описує таку ситуацію із однією із учасниць воронезького молодіжного ансамблю «Воля», яка «... десятки раз, а можливо і більше, слухала усе, що наспівувала Віра Василівна (автентична співачка. – *пояснення наше.* – І. С., В. С.), щоразу знаходячи нові деталі, які хотілося засвоїти, спробувати виконати самій. Вона приїздила до неї спеціально – поспівати, повчитися. Коли вони співають вдвох відчувається надзвичайна співність, здається, що вони співали усе життя, що вони однаково думають, говорять. Це той випадок, коли міській виконавиці пощастило знайти свій звуковий ідеал» [6].

Думку Г. Сисоєвої розділяє відомий фольклорист А. Кабанов, який також стверджує, що «основним учителем молодіжного фольклорного колективу є народний співак, майстер, знавець традиції... Перспективи молодіжного фольклорного руху залежать не стільки від існуючої сьогодні системи професійної підготовки керівників молодіжних ансамблів у навчальних закладах, скільки від використання селянської школи традиційного фольклору, від налагодження постійно діючого зв'язку: «літній учитель – майстер у селі – молодий учень в

місті». Саме живий контакт викликає повну довіру учня, його щирий інтерес, створює атмосферу повної самовідданості» [4].

Пошук цього звукового ідеалу і розвиток навиків фольклорного виконавства у молодіжному міському фольклористичному колективі передбачає організацію спеціальної навчальної роботи в кількох напрямках, що охоплюють різновекторні види діяльності керівника і учасників колективу. У першу чергу, це комплекс, пов'язаний із постановкою співацького апарата: опрацювання техніки дихання (вдих, наповнення, затримка дихання, економний видих, активний видих); опанування співу на ланцюговому диханні; робота над формуванням звуку (над піднебінням, у гортані, у переднього краю зубів тощо.); опрацювання використання резонаторів (грудного, головного, змішаного) та їх зв'язку із регістрами; використання темброво-колеристичних фарб (звук: світлий, близький, глибокий, глухий, дзвінкий тощо); опанування прийомів виразного паузування.

Не менш важливим є опрацювання комплексу, пов'язаного із звуковидобуванням і звуковеденням: опанування співацької атаки (твердої, м'якої, придихальної); робота над звуковеденням (кантилена і відривчастий спів, декламаційний стиль і скандування тощо), вокалізацією голосних і озвучуванням приголосних; використання спеціальних прийомів з'єднання звуків (рівне і пунктирне глісандування, запізнення на короткий форшлаг на попередньому звуці тощо.); опанування спеціальних прийомів швидкого переходу голосу з регістра у регістр (так звані кікси, йодлі, ікі, іхі, скиди, флажолетні призвуки тощо). Словами Р. Лоцман підсумуємо: «Ознайомлення та оволодіння оригінальними прийомами народного виконавства сприяє розкриттю голосового потенціалу виконавця» [3].

У роботі керівника із міським молодіжним фольклористичним колективом безперечно необхідним є комплекс, пов'язаний з артикуляцією і дикцією, а саме: засвоєння норм промовляння діалектної мови та несвідомих скритих норм промовляння при співі (подвоєння і потроєння приголосних, вокалізація дифтонгів, дроблення голосних, зм'якшення приголосних тощо); огласовка приголосних (вставка між приголосними голосних звуків «і», «и» або «а», «е»). Безперечно, «... такий підхід до вивчення народних пісень і фольклору з відтворенням специфіки традиційного співу, діалекту та особливостей виконання є правильним тому, що зберігається не тільки пісенна, а й виконавська культура нашого народу» [3]. Однак, «... щоб виконання народно-вокального твору не виглядало штучним або й навіть пародійним, до вивчення певного діалекту варто підходити дуже обережно. У репетиційну роботу необхідно включити систематичне прослуховування фонограм. Регулярне тренування навичок розмовної мови через певний час



дає відносну свободу у вимові окремих слів або мовних зворотів [1].

Зрозуміло, що не менш важливим є комплекс, пов'язаний із розвитком музикальності: сприйняття ритму (перехід від регулярного ритму до вільного, спів за ритмоформулами, спів за акцентами у сегментованих формах); занурення у типи інтонування та агогічні засоби виразності. Назвемо ще один комплекс, який є надзвичайно важливим для керівників і учасників саме міських фольклористичних колективів, що не є носіями традиційної культури, а отже часто засвоюють її суто зовнішні ознаки і риси, – це вектор, пов'язаний із засвоєнням імпровізаційної природи автентичного музикування, а саме: усвідомлення різних функцій голосів і відтворення різних голосових партій однієї пісні; усвідомлення стабільних і мобільних параметрів музичного тексту; усвідомлення взаємозамінності окремих мелодійних ліній, і, як вищий щабель опанування традиції – імпровізація у ладах. Адже рівень різноманітності та імпровізаційності наспівів у часі, варіантних перетворень (від села до села) і рівень виконавської імпровізаційності виявляються надзвичайно важливими характеристиками місцевого співочого стилю, що нерідко навіть дозволяє визначити кордони між діалектними зонами.

Отже, підсумуємо: «Основними методичними принципами навчання народного співу є правильне визначення типу голосу, постановка вокального дихання, вироблення однорегістрового звучання голосу, засвоєння специфічних прийомів народноспівацького виконавства, плавного голосоведіння, розвиток інтонаційної чистоти та внутрішнього слуху. Це відбувається шляхом ознайомлення з музичним фольклором, при вивченні різножанрового пісенного репертуару, його стилістичних ознак, історичних умов виникнення творів тощо» [3]. Зрозуміло, що всі ці виконавські навички повинні розвиватися у вправах, усвідомлюватися при прослуховуваннях, використовуватися у виконавській реконструкції. Однак, чи потрібно так скрупульозно наслідувати традицію, адже все розвивається, змінюється, у тому числі художні смаки і запити сучасного суспільства? Можливо, зберігаючи старину, ми перешкоджаємо оновленню народнопісенного мистецтва, адже значна частина української народної пісенної та музичної традиції пов'язана з життям у селі, толокою. Нині більшість українців є міськими жителями. Чи зацікавлені вони бути носіями традиційної народної пісенної та музичної культури і передавати її наступним поколінням? Маємо відповіді на ці риторичні питання. По-перше, скільки буде жити людина, стільки її буде цікавити і майбутнє, і минуле. З цієї позиції необхідним є збереження народнопісенної традиції для наших нащадків, тим більш що сьогодні фахівців-науковців і фахівців-практиків у цій галузі існує

обмаль, а носії традиції уходять. А по-друге, ніяка обробка не може порівнятися з красою справжньої пісні.

**Висновки.** Сьогодні мотивація до співу у міських виконавців є такою самою, як і у сільських співаків – продовжити життя народним пісням як художній спадщині народу. Але учасникам молодіжних фольклористичних міських колективів потрібно навчитися робити це майстерно, відтворюючи і звуковий образ, і – за можливість – етнічний стереотип поведінки сільського майстра – хранителя співацької традиції. Останнє є найважливішим і найважчим у засвоєнні, вирішенні цієї проблеми потребує спеціального розгляду. У цьому аспекті надзвичайно важливим є такий вид діяльності міських фольклористів, як фольклорні експедиції, які є невід'ємною складовою професійної підготовки виконавців народної пісні і надають «можливість ознайомитися не тільки з пісенним матеріалом, але й з прикладним мистецтвом, архітектурою та побутом населення тощо», адже «... в процесі навчання співак стає носієм та продовжувачем народної виконавської традиції, фольклорної спадщини народу, українознавчих знань» [3]. За думкою сучасного практика – фольклористи Л. Гапон, ідеальним способом вокального навчання у міському фольклористичному молодіжному колективі можна вважати спільний спів учасників ансамблю з народними співаками в процесі фольклорних експедицій або під час різноманітних творчих зустрічей. Вивчення пісенного матеріалу одного села чи невеличкого регіону дає можливість заглибитися у місцеву співочу традицію і точніше унаслідувати її музично-стильові закони [1].

#### 📖 Список використаних джерел

1. Гапон Л. До проблеми виховання співака у вторинному фольклорному ансамблі. URL : [http://old.philology.lnu.edu.ua/visnyk/43\\_2010/43\\_2010\\_Hapon.pdf](http://old.philology.lnu.edu.ua/visnyk/43_2010/43_2010_Hapon.pdf) (дата звернення: 02.05.2019).
2. Гурт «Гуляйгород»: «Багатоголосий український народний спів завжди був річчю елітарною». URL : <https://tyzhden.ua/Culture/152995> (дата звернення: 02.05.2019).
3. Лоцман Р. О. Методичні та українознавчі засади фахової підготовки виконавців народної пісні в умовах сучасного міста. URL : <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/8984/1/Lotsman.pdf> (дата звернення: 02.05.2019).
4. Современные фольклорные коллективы в городе: Методические рекомендации (В помощь руководителям городских молодежных фольклорных коллективов) / авт.-сост. : А.С. Кабанов. Москва : Науч.-исслед. ин-т культуры Министерства культуры РФ, 1986. 35 с.
5. Столповская Наталья. «Воля» в душу проникает. URL : <https://communa.ru/kultura/volya-v-dushu-pronikaet/> (дата звернення: 11.04.2019).
6. Сысоева Г. Я. Фольклорное мышление и моделирование современного городского исполнителя (доклад на III Всероссийском конгрессе фольклористов). URL : <http://www.folkcentr.ru/zavkafedroj-etnomuzykologii-voronezhskoj-gosudarstvennoj-akademii-iskusstv-professor-g-ya-sysoeva-folklornoe-myshlenie-i-modelirovanie-sovremennogo-gorodskogo-ispolnitelya-doklad-na-iii-kongresse/> (дата звернення: 11.04.2019).
7. Щербина І. В. Сучасна художня інтерпретація музичного фольклору в вокальному мистецтві України. URL : [file:///D:/%D0%9C%D0%BE%D0%B8%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/Downloads/tsm\\_2012\\_1\\_9.pdf.pdf](file:///D:/%D0%9C%D0%BE%D0%B8%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/Downloads/tsm_2012_1_9.pdf.pdf) (дата звернення: 02.05.2019).



 **References**

1. Hapon, L. *Do problemy vykhovannia spivaka u vtorynnomu folklornomu ansambli*. Retrieved from [http://old.philology.lnu.edu.ua/visnyk/43\\_2010/43\\_2010\\_Hapon.pdf](http://old.philology.lnu.edu.ua/visnyk/43_2010/43_2010_Hapon.pdf) [in Ukrainian].
2. Hurt «Huliaihorod»: «Bahatoholosnyi ukrainskyi narodnyi spiv zavzhdy buv richchiu elitarnoiu». Retrieved from <https://tyzhden.ua/Culture/152995/> [in Ukrainian].
3. Lotsman, R. O. *Metodychni ta ukraїnoznavchi zasady fakhovoi pidgotovky vykonavtsiv narodnoi pisni v umovakh suchasnoho mista*. Retrieved from <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/8984/1/Lotsman.pdf> [in Ukrainian].
4. Kabanov, A. S. (1986). *Sovremennye folklornye kolektivy v gorode: Metodicheskie rekomendatsii (V pomoshch rukovoditeliam gorodskikh molodezhnykh folklornykh kolektivov)*. Moskva: Nauch.-issled. in-t kultury Ministerstva kultury RSFSR [in Russian].
5. Stolpovskaia, Natalia. «Volia» v dushu pronikaet. Retrieved from <https://communa.ru/kultura/volya-v-dushu-pronikaet/> [in Russian].
6. Sysoeva, G. Ia. *Folklornoe myshlenie i modelirovanie sovremennogo gorodskogo ispolnitelia (doklad na III Vserossiiskom kongresse folkloristov)*. Retrieved from <http://www.folkcentr.ru/zavkafedroj-etnomuzykologii-voronezhskoj-gosudarstvennoj-akademii-iskusstv-professor-g-ya-sysoeva-folklornoe-myshlenie-i-modelirovanie-sovremennogo-gorodskogo-ispolnitelya-doklad-na-iii-kongresse/> [in Russian].
7. Shcherbyna, I. V. *Suchasna khudozhnia interpretatsiia muzychnoho folkloru v vokalnomu mystetstvi Ukrainy*. Retrieved from [file:///D:/%D0%9C%D0%BE%D0%B8%20%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/Downloads/tsm\\_2012\\_1\\_9.pdf](file:///D:/%D0%9C%D0%BE%D0%B8%20%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/Downloads/tsm_2012_1_9.pdf) [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції  
авторського оригіналу: 20.02.2019

**Синельникова Валентина, Синельников Иван. Некоторые вопросы усвоения аутентичной традиции пения в городском молодёжном фольклористическом коллективе.**

**A** *Изложено мнение на вопросы усвоения аутентичной манеры пения и традиционного музыкального материала в современном городском вторичном молодёжном фольклористическом коллективе. Рассмотрены такие вопросы, как: овладение локальной исполнительской традицией артистами - певцами в молодежном коллективе, и связанная с этим аспектом проблема поисков эталонного звучания фольклорной традиции.*

**Ключевые слова:** фольклор; фольклорный коллектив; традиционный ансамбль; вторичное исполнение; устная традиция; традиционная культура

**Sinelnikova Valentina, Sinelnikov Ivan. Some questions of development of authentic tradition of the copy in the city youth folklorist collective.**

**S** *The opinion on the issue of assimilating the authentic manner of singing and traditional musical material in the modern city secondary youth folklore group is presented. Issues such as: mastering the local performing tradition by artists - singers in the youth team, and related to this aspect of the problem of finding reference sound in the folklore tradition.*

**Key words:** folklore; folklore group; authentic group; secondary performance; oral tradition; traditional culture

**Синельникова Валентина Володимирівна**, кандидат історичних наук, доцент кафедри музичного мистецтва Київського національного університету культури і мистецтв

**E-mail:** [valentina1971](mailto:valentina1971)

**Синельников Иван Григорович**, доцент кафедри музичного мистецтва Київського національного університету культури і мистецтв, заслужений працівник культури України

**E-mail:** [grucynj@i.ua](mailto:grucynj@i.ua)



## ДУХОВНІ КОНЦЕРТИ АНДРІЯ РАЧИНСЬКОГО: ВІД НАУКОВОЇ РЕКОНСТРУКЦІЇ ДО ВИКОНАННЯ

**А** Розглядається духовна творчість українського композитора Андрія Рачинського, якого вважають одним із засновників нового стилю в українській церковній музиці середини і другої половини XVIII століття. Дається огляд повідомлень про збережені духовні концерти митця, вказуються головні проблеми вивчення його творчої спадщини, порушуються питання авторської атрибуції, висловлюються міркування стосовно першочергових кроків задля вирішення виконавських проблем.

**Ключові слова:** духовний концерт другої половини XVIII століття; творчість А. Рачинського; рукописні джерела нотного тексту; реконструкція хорових партитур; авторська атрибуція

**Актуальність проблеми.** Хорова спадщина українських композиторів другої половини XVIII століття є прикладом блискучої майстерності і творчого натхнення видатних музикантів, які творили нову епоху в історії української музики, вивели її на рівень високих європейських досягнень, залишили яскраву творчу спадщину. Духовні твори М. Березовського, Д. Бортнянського, А. Веделя, С. Дегтярьова дотепер є прикрасою будь-якої концертної програми і невичерпним джерелом сучасних виконавських прочитань.

Неможливо стверджувати, що спадщина митців дійшла до нашого часу у повному обсязі, однак саме зараз суттєво активізувалася робота дослідників і виконавців по відновленню її збереженої частини. Головною метою цієї роботи є наукове опрацювання творчої спадщини, підготовка маловідомих і новознайдених творів до концертного виконання, видання нотних збірників тощо. І хоча у цьому напрямі вже є суттєві зрушення, деякі важливі питання поки що не можуть дістати остаточного розв'язання.

До кола таких проблемних питань належить вивчення творчої спадщини Андрія Рачинського. Цього музиканта вважають одним із засновників нового стилю в українській духовній музиці середини і другої половини XVIII століття. За збереженими відомостями, свої духовні концерти А. Рачинський писав у Глухові, де протягом 1753–1763 працював на посаді капельмейстера приватної капели К. Розумовського. Вони виконувалися гетьманською хоровою капелю та, ймовірно, звучали у глухівських церквах. Духовні концерти митця були написані не в традиціях партесного співу, а у новому стилі і вражали сучасників своєю гармонійністю та мелодичною красою. Основи нового стилю А. Рачинський опанував у Львові, де служив у єпископській капелі, і звідти переїхав до Глухова [3, с. 124–125].

Твори А. Рачинського були добре відомі його молодшим сучасникам, від М. Березовського, чий творчий шлях у мистецтві так само розпочався із глухівської капели К. Розумовського, до Д. Бортнянського, якому приписували деякі концерти А. Рачинського, та А. Веделя, який ближче до кінця XVIII століття співав соло в одному з концертів А. Рачинського. Безсумнівним є й те, що помітний вплив на творчість кожного із вказаних композиторів спричинила творча

манера митця, хоча кожен із них пішов далі, намагаючись прокласти свій шлях і сформувати власний індивідуальний стиль у мистецтві.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Про духовну творчість А. Рачинського згадується в усіх публікаціях двох останніх десятиліть, присвячених тим чи іншим питанням дослідження української духовної музики епохи класицизму. Першим із сучасних дослідників творчість А. Рачинського долучив до цієї епохи Мстислав Юрченко (1995) [11], надалі були публікації Тетяни Гусарчук (1997) [2], Лідії Корній (1998) [3], Ірини Гамової (2003) [1], Ольги Шуміліної (2004) [10], Антоніни Лебедевої-Ємеліної (2004) [6] та ін. Головною метою всіх названих авторів було розв'язання практичних завдань, що перебували у науковій площині. Передусім було потрібно виявити музично-рукописні джерела нотного тексту духовних творів А. Рачинського і на основі збережених матеріалів зробити реконструкцію хорових партитур.

У процесі роботи з'ясувалося, що твори А. Рачинського збереглися не в повній мірі, а лише частково, у вигляді окремих партій, і що кількість збереженого матеріалу є достатньою тільки для того, щоб зробити реконструкцію хорових партитур, придатну для наукового дослідження, і на основі такої реконструкції вивчати новітні риси у тематизмі, гармонії та поліфонії хорових концертів митця, виявляти специфіку формотворення на рівні загального циклу та особливості процесів структурної організації матеріалу у кожній із частин. Для виконання такі партитури не підходять, оскільки збережених матеріалів для того недостатньо, бракує цілих партій або розгорнутих тематичних побудов, які не можливо реконструювати абстрактно, на основі загальних форм музичного руху.

**Виділення незавершених раніше частин загальної проблеми.** Отже, у світлі вищевказаного можна зробити висновок, який переключає нас із дослідницьких проблем на виконавські питання: з-поміж усієї п'ятірки українських композиторів, творчість яких відноситься до епохи музичного класицизму (А. Рачинський – М. Березовський – Д. Бортнянський – А. Ведель – С. Дегтярьов), тільки твори А. Рачинського дотепер залишаються не виконуваними.

Про те, що саме заважає зробити реконструкцію хорових концертів А. Рачинського для виконання і яким чином можна здолати цю проблему, йтиметься у нашій статті.

**Метою** статті є пошук шляхів відновлення збережених духовних творів А. Рачинського – від наукової реконструкції до концертного виконання.

**Викладення основного матеріалу.** Спочатку з'ясуємо, скільки хорових концертів було написано А. Рачинським. Задля цього звернемося до публікацій, у яких подається огляд музично-рукописних джерел і містяться відомості з давніших друківаних матеріалів, переважно статей біографічного характеру. На підставі інформації з низки джерел можна зробити висновок про те, що А. Рачинський є автором чотирьох хорових концертів – «Возлюблю тя, Господи» і «Радуйтеся Богу помішнику», про які йшлося у повідомленнях біографічного характеру [3, с. 125], та «Не отвержи мене во время старости» і «Скажи ми, Господи, кончину мою», чий авторизований хорів партії було виявлено у музично-рукописному збірнику Києво-Михайлівського Золотоверхого монастиря [5; 2; 10]. Ноти перших двох концертів не знайдено, тому із чотирьох духовних концертів А. Рачинського наявними є ноти тільки двох останніх творів. Вкажемо на те, що вони не пригадувалися у документах або біографічних джерелах.

Музично-рукописний збірник Києво-Михайлівського Золотоверхого монастиря, у якому було виявлено ноти двох духовних концертів А. Рачинського, досліджували М. Юрченко [11], Т. Гусарчук [2], О. Шуміліна [10] та А. Кутасевич [4]. На підставі вивчення джерела дослідники встановили, що цей збірник є неповним, і що в усіх його хорових творах, у тому числі і в концертах А. Рачинського бракує деяких співацьких партій. Краще зберігся концерт «Не отвержи», від якого є партії другого сопрано, альта і баса. У концерті «Скажи ми, Господи» немає навіть альтової партії, наявні тільки друге сопрано і бас.

Виходячи з наявних партій, М. Юрченко взявся за реконструкцію хорової партитури концерту «Не отвержи» і, враховуючи відсутність багатьох сольних побудов у початкових частинах концерту, відновив тільки його фінальну фугу «Да постидятся і исчезнут». Ця фуга кілька разів виконувалася публічно камерним хором «Відродження», який очолював М. Юрченко, і одне з таких виконань відбулося у жовтні 1995 року в Києві, під час проведення науково-практичної конференції «Максим Березовський та музична культура XVIII століття», присвяченій 250-річчю від дня народження М. Березовського.

Наявність твору, написаного на текст тих самих вибраних рядків 70-го псалма, що й знаменитий концерт М. Березовського «Не отвержи мене во время старости», надала підстави для проведення порівняльного аналізу обох цих творів, і результати цього різноаспектного аналізу було викладено у статтях М. Юрченка (1995) [10], І. Гамової (2003) [1] та О. Шуміліної (2008) [8]. В останній із вказаних статей до аналізу також долучаються кілька анонімних концертів, на-

писаних у середині XVIII століття на текст вибраних рядків 70-го псалма, але питання реконструкції музичної частини не порушуються.

Наступним етапом роботи по відновленню музичної частини концерту «Не отвержи» А. Рачинського стало завдання з пошуку втрачених партій, яких немає у київському рукописному збірнику. Це завдання брала на себе О. Шуміліна і подала результати своєї роботи у статті «Духовна творчість Андрія Рачинського: текстологічні проблеми дослідження» (2009) [7]. Пошук виявився доволі вдалим: у київських і московських архівах було виявлено кілька окремих анонімно зафіксованих хорових партій цього концерту. У статті подано огляд усіх джерел, із якого слідує, що ними стали неповні збірники, окремі голосові книги з колишніх збірників та окремі аркуші з колишніх голосових книг (останні містять переважно уривки партій, неповний нотний текст). Загалом, враховуючи усі київські та московські джерела, було виявлено повні партії другого сопрано і другого тенора, по дві копії партії першого альта і першого баса, початковий фрагмент партії першого сопрано, фрагменти партій першого тенора і другого баса. Незважаючи на велику кількість виявлених партій, О. Шуміліна приходиться до висновку, що відновити хорову партитуру для виконання неможливо, оскільки посеред знайденого матеріалу бракує повних партій першого сопрано і першого тенора, у яких викладаються головні музичні теми цього концерту.

Духовний концерт А. Рачинського «Скажи ми, Господи», на відміну від концерту «Не отвержи», відзначеного значними успіхами у пошуку втрачених співацьких партій, як і раніше, не підлягає реконструкції, оскільки у жодному архіві поки що не виявлено його партій, окрім тих двох, що перебувають у рукописній збірці Михайлівського монастиря.

У рукописних джерелах поки що не виявлено і концерту А. Рачинського «Возлюблю тя, Господи». Його називають концертом із теноровим соло, оскільки збереглися відомості про те, що соло у цьому творі співав А. Ведель [3]. У каталозі «Русская духовная музыка эпохи классицизма (1750–1825)» (2004) зазначено, що рукопис цього концерту на початку XX століття зберігався в бібліотеці Михайлівського монастиря в Києві, а зараз доля рукопису невідома [6, с. 491]. Зробимо уточнення, що не виявлено авторизованих партій цього концерту, проте у кількох рукописних збірках, у том числі й у збірнику Золотоверхо-Михайлівського монастиря, трапляється анонімний концерт «Возлюблю тя, Господи» [10].

Враховуючи дослідження А. Кутасевича щодо уточнення авторства духовних творів А. Веделя і С. Дегтярьова, та спираючись на алгоритм встановлення авторської атрибуції у духовному концерті «Ти моя кріпость, Господи» С. Дегтярьова, який протягом тривалого часу вважався одним із концертів А. Веделя [5], ми спробуємо висунути й аргументувати гіпотезу про те, що анонімний концерт «Возлюблю тя, Господи» може бути концертом А. Рачинського, однак

не будемо наполягати на остаточному характері наших висновків.

Отже, спочатку необхідно встановити, скільки концертів із такою назвою лишилося від епохи хорового концерту другої половини XVIII століття. За інформацією з каталогу «Русская духовная музыка эпохи классицизма», у музично-рукописних джерелах наявні один концерт Д. Бортнянського, авторство якого встановлене за «Каталогом півчної ноти» 1793 року [6, с. 76], та один концерт С. Дегтярьова [там само, с. 374]. У каталозі подаються інципіти перших тактів кожного з концертів, з яких стає зрозумілим, що початкові музичні теми в обох цих творах мають дуже багато спільного, передусім у ритмо-інтонаціях та фразуванні. Спільними також є тональність (с-moll), повільний темп, виконавський склад, підтекстовка тощо.

Посеред анонімних творів каталогу «Русская духовная музыка эпохи классицизма» вказано на ще один концерт «Возлюблю тя, Господи» (наявні тільки два тенори і бас) [там само, с. 548]. За поданим інципітом і вказаною тональністю (В-dur) можна зробити висновок, що цей концерт написано по-іншому і що між ним і концертами Д. Бортнянського і С. Дегтярьова немає взаємозв'язку.

У каталозі «Русская духовная музыка эпохи классицизма» подаються посилання на рукописні джерела нотного тексту всіх трьох концертів «Возлюблю тя, Господи», що знаходяться у російських (переважно московських) архівах. Водночас, рукописи цих концертів виявлено в архівах міста Києва, а саме – у збірнику Золотоверхо-Михайлівського монастиря, що має авторизовані партії концертів «Не отвержи» і «Скажи ми, Господи» А. Рачинського. Українські науковці виявили у цьому рукописному збірнику анонімні партії двох концертів «Возлюблю тя, Господи» – і того, що в каталозі «Русская духовная музыка эпохи классицизма», вказаний як концерт Д. Бортнянського [10], і концерту С. Дегтярьова [4]. При цьому перший з них подається двічі – у партесному розділі (київською квадратною нотацією) та посеред хорових концертів другої половини XVIII століття (італійською нотацією), а з концерту С. Дегтярьова виписана тільки партія сопрано [4, с. 9], тому складається враження, що дегтярьовський концерт тільки розпочали переписувати і не довели цю справу до кінця.

Концерт «Возлюблю тя, Господи», що приписується Д. Бортнянському, вивчала О. Шуміліна як анонімний зразок перехідного етапу розвитку української духовної музики середини XVIII століття і виявила у ньому риси, що вказують на появу нових ознак, сформованих у надрах партесної стилістики [9]. Твір має циклічну будову, у ньому помітно відчувається опора на функціональну гармонію, є ознаки тонального плану, у сольо-ансамблевих побудовах виникають виразні музичні теми, а в одній із повільних частин відчуваються риси менуетної ходи. Водночас, у творі наявні ознаки партесних концертів, передусім у поліфонії – це відсутність хорової фуґи як окремої поліфонічної частини та «розкиданість» дрібних імітаційно-поліфонічних

побудов по його окремих частинах, а також у музичному тематизмі хорових частин, яким властива значно більша нейтральність, та у принципах фактурного контрастування між частинами, що було основою формотворення партесних концертів. Тому не випадковою є фіксація цього твору у партесному розділі із усіма атрибутами, що вказують на слідування партесним традиціям (київська квадратна нотація, запис партій без ключових знаків у тональності d-moll).

Ознайомлення із цим твором і виявлення рис, що вказують на його приналежність до початкового етапу розвитку українського духовного концерту другої половини XVIII століття, ставить під сумнів приналежність цього зразку концертного жанру до творчої спадщини Д. Бортнянського. Атрибуція за «Каталогом півчної ноти» 1793 року виявляється недостатнім аргументом, оскільки вона неодноразово спростовувалася дослідниками стосовно інших творів у процесі детальнішого вивчення музично-рукописних матеріалів. Однією з найвідоміших помилок є атрибуція концерту «Господь воцарися» Максима Березовського: у «Каталозі півчної ноти» вказано, що цей концерт написав італійський композитор Томазо Траетта [6, с. 24]. І якщо цей твір відноситься до початкового етапу розвитку жанру духовного концерту другої половини XVIII століття, це автоматично звужує коло його авторів трьома прізвищами: А. Рачинський, Б. Галуппі та М. Березовський. А. Рачинський писав свої духовні концерти протягом 1753–1763 рр., працюючи на посаді капелмейстера в глухівській резиденції гетьмана К. Розумовського, Б. Галуппі – протягом 1765–1768 років на посаді першого придворного капелмейстера у Санкт-Петербурзі, М. Березовський – від середини 60-х років до 1777 року. Д. Бортнянський долучився до цього процесу пізніше, після повернення з Італії у 1779 році.

Тепер наведемо інші аргументи на підтвердження гіпотези про те, що автором концерту «Возлюблю тя, Господи», що за відомостями Каталогу півчної ноти 1793 року приписується Д. Бортнянському, може бути А. Рачинський.

Спершу пригадаємо, що в концерті «Возлюблю тя, Господи» А. Рачинського має бути розгорнуте тенорове соло, яке співав А. Ведель. У концерті тенорового соло немає, однак він розпочинається ліричною темою в партії сопрано, із виразними висхідними стрибками на малу сексту (між V та III щаблями мінорного ладу) і зменшену квінту (від VII гармонічного до IV щабля) та їхнім наступним поступовим заповненням із зупинками на дисонуючих тонах. Як відомо, партії дисканта (сопрано) і тенора у тогочасній хоровій музиці мали мелодичну функцію, їм доручалося співати соло, і вони могли замінити одна одну. У такому випадку не виключено, що А. Ведель міг заспівати соло, написане не для тенора, а для дисканта.

По-друге, важливим є той факт, що рукописну версію концерту виявлено саме у збірнику Золотоверхо-Михайлівського монастиря, адже саме у його бібліотеці на початку XX століття знаходився рукопис концерту «Возлюблю тя, Господи» А. Рачинського. Враховуючи те, що в цьому збірнику



відображено співацький репертуар хору Михайлівського монастиря кінця XVIII – початку XIX століть, який складався із творів ранішого часу і музичних новинок, стає зрозумілим, чому саме переписувачі включили концерт «Возлюблю тя, Господи» і до партесного, і до класичного розділів.

По-третє, ознайомлення з нотним текстом концерту «Возлюблю тя, Господи», що приписується Д. Бортнянському і може бути концертом А. Рачинського, показало його ідентичність із анонімним концертом «Возлюблю тя, Господи». Попередні висновки щодо того, що ці твори є різними, виявилися помилковими через те, що в каталозі «Русская духовная музыка эпохи классицизма» наведено інципіт басової партії цього концерту, яка починається не від соло, а від хорового *tutti*. Це означає, що:

– від усієї епохи розвитку жанру духовного концерту другої половини XVIII століття зберігся тільки один неатрибутований концерт «Возлюблю тя, Господи»;

– за тогочасними відомостями, твір із цією назвою є у спадщині А. Рачинського і не трапляється у спадщині Д. Бортнянського;

– концерт написано у ранньокласичній манері, а в його музичній стилістиці й формотворенні наявні ознаки перехідності, що локалізує час появи цього твору 50–60-ми роками XVIII століття.

Аналогічні висновки було зроблено А. Кутасевичем стосовно концерту «Ти моя Кріпость, Господи» під час спростування авторської атрибуції А. Веделя: було виявлено, що від усієї епохи духовного концерту другої половини XVIII століття лишився єдиний концерт із такою назвою, що концерт із такою назвою наявний у списках творів С. Дегтярьова і не трапляється у жодному переліку творів А. Веделя, що в ньому наявні ознаки творчої манери С. Дегтярьова і навіть долучені великі музичні побудови з інших дегтярьовських концертів [5].

Щодо духовного концерту «Радуйтеся Богу помішнику», треба зазначити, що анонімний твір із такою назвою також трапляється у збірнику Золотоверхо-Михайлівського монастиря [10], однак А. Кутасевич зараховує цей концерт до числа творів С. Дегтярьова на підставі того, що він «належить до розгорнутих панегіричних зразків жанру» [4, с. 10]. Вважаємо, що стосовно цього концерту зарано робити остаточні висновки стосовно авторської атрибуції, і що він потребує додаткового вивчення.

**Висновки з даного дослідження.** Отже, наявні музично-рукописні матеріали не відображають усієї спадщини А. Рачинського, однак безсумнівно є те, що митець перебував біля витоків нового мистецтва, а концертний жанр у його творчості збагатився суттєвими нововведеннями. Зроблений дослідниками аналіз концертів «Не отвержи» і «Возлюблю тя, Господи» виявив індивідуалізацію тематизму, збільшення ролі сольних побудов, опору на функціонально-гармонічну ладову основу, використання циклічної форми – тричастинної із фінальною фугою у концерті «Не отвержи» і чотиричастинної з повільним сольо-ансамбле-

вим вступом в концерті «Возлюблю тя, Господи». Усі ознаки нового стилю були розвинені і виведені на новий рівень у творчості послідовників А. Рачинського. Апробація нового стилю була настільки успішною, що концерти А. Рачинського залишалися популярними до кінця XVIII століття, а концерт «Не отвержи мене во время старости» увійшов до рукописного «Каталогу півчної ноти» 1793 року як концерт Д. Бортнянського – найвідомішого композитора тих часів.

**Перспективи подальших наукових досліджень.** Підводячи підсумки нашим спостереженням, вкажемо на те, що духовна творчість А. Рачинського вже знайшла свого дослідника, але поки що не знайшла свого виконавця. З огляду публікацій слідую, що у вивченні спадщини цього митця дотепер існують дві нерозв'язані проблеми:

1) не всі духовні твори А. Рачинського виявлено й атрибутовано;

2) бракує достатньої кількості музично-рукописного матеріалу для реконструкції повних хорових партитур.

І якщо перша проблема перебуває у площині суто дослідницьких інтересів з боку науковців, розв'язання другої проблеми з великим нетерпінням очікують виконавці. Як представник виконавського цеху, звертаюся до науковців із проханням повернутися до вивчення творчої спадщини А. Рачинського і надати прискорення процесам пошуку матеріалів, необхідних для виконавської реконструкції партитур духовних концертів цього митця.

### Список використаних джерел

1. Гамова І. Хорова поліфонія М. Березовського в контексті західноєвропейської традиції. *Мистецькі обрії 2001–2002*: альманах / Ін-т проблем сучасного мистецтва АМУ. Київ, 2003. Вип. 4–5. С. 175–182.
2. Гусарчук Т. В. Українська хорова спадщина другої половини XVIII століття в нотних джерелах. *Збірник наукових праць молодих вчених та аспірантів / Ін-т української археографії НАН України*. Київ, 1997. Т. 2. С. 123–159.
3. Корній Л. Історія української музики. Ч. 2: Друга половина XVIII століття. Київ; Харків; Нью-Йорк: Вид-во М. П. Коць, 1998. 387 с.
4. Кутасевич А. В. Духовно-музичні твори Степана Дегтярьова у київських рукописних нотних зібраннях. *Часопис НМАУ імені П. І. Чайковського*. 2016. № 4 (33). С. 4–24.
5. Кутасевич А. В. Степан Дегтярьов. Концерт «Ти моя кріпость, Господи». Питання авторства. *Науковий вісник НМАУ імені П. І. Чайковського*. Київ, 2010. Вип. 85. С. 163–189.
6. Лебедева-Емелина А. В. Русская духовная музыка эпохи классицизма (1765–1825): каталог произведений. Москва: Прогресс-Традиция, 2004. 656 с.
7. Шуміліна О. А. Духовна творчість Андрія Рачинського: текстологічні проблеми дослідження. *Музичне мистецтво*. Донецьк; Львів: Юго-Восток, 2009. Вип. 9. С. 47–55.
8. Шуміліна О. Музичне прочитання тексту 70-го псалма в хоровій творчості середини XVIII століття (текстологічний аспект дослідження). *Мистецтвознавство України / Академія мистецтв України*. Київ, 2008. Вип. 9. С. 99–106.
9. Шуміліна О. Про перехідні тенденції у партесній творчості середини XVIII століття. *Студії мистецтвознавчі*. Київ: Вид-во ІМФЕ, 2005. Число 2. С. 36–41.
10. Шуміліна О. А. Хорові твори українських композиторів другої половини XVIII століття (за матеріалами рукописної пам'ятки). *Мистецтвознавство України / Академія мистецтв України*. Київ, 2004. Вип. 4. С. 113–117.
11. Юрченко М. Невідомий концерт Максима Березовського. *Музика*. 1995. № 5. С. 18–21.



## References

1. Hamova, I. (2003). Khorova polifoniia M. Berezovskoho v konteksti zakhidnoievropeiskoi tradytzii. In *Mystetski obrii'2001–2002* (ls. 4–5, pp. 175–182). Kyiv [in Ukrainian].
2. Husarchuk, T. V. (1997). Ukrainska khorova spadshchyna drugoi polovyny XVIII stolittia v notnykh dzherelakh. In *Zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh ta aspirantiv* (Vol. 2, pp. 123–159). Kyiv [in Ukrainian].
3. Kornii, L. (1998). *Istoriia ukrainskoi muzyky. Ch. 2: Druha polovyna XVIII stolittia*. Kyiv; Kharkiv; Niu-Iork [in Ukrainian].
4. Kutasevych, A. V. (2016). Dukhovno-muzychni tvory Stepana Dehtiarova u kyivskykh rukopysnykh notnykh zibranniakh. *Chasopys NMAU imeni P. I. Chaikovskoho*, 4 (33), 4–24 [in Ukrainian].
5. Kutasevych, A. V. (2010). Stepan Dehtiarov. Kontsert «Ty moia kripost, Hospody». Pytannia avtorstva. In *Naukovyi visnyk NMAU imeni P. I. Chaikovskoho* (ls. 85, pp. 163–189). Kyiv [in Ukrainian].
6. Lebedeva-Emelina, A. V. (2004). *Ruskaia dukhovnaia muzyka epokhi klassitsizma (1765–1825)*. Moskva: Progress-Traditciia [in Russian].
7. Shumilina, O. A. (2009). Dukhovna tvorchist Andriia Rachynskoho: tekstolohichni problemy doslidzhennia. In *Muzychne mystetstvo* (ls. 9, pp. 47–55). Donetsk; Lviv: Yuho-Vostok [in Ukrainian].
8. Shumilina, O. (2008). Muzychne prochyttannia tekstu 70-ho psalma v khorovi tvorchosti sereidyny XVIII stolittia (tekstolohichni aspekt doslidzhennia). In *Mystetstvoznavstvo Ukrainy* (ls. 9, pp. 99–106). Kyiv [in Ukrainian].
9. Shumilina, O. (2005). Pro perekhidni tendentsii u partesnii tvorchosti sereidyny XVIII stolittia. *Studii mystetstvoznavchi*, 2, 36–41 [in Ukrainian].
10. Shumilina, O. A. (2004). Khorovi tvory ukrainskykh kompozytoriv drugoi polovyny XVIII stolittia (za materialamy rukopysnoi pam'iatky). In *Mystetstvoznavstvo Ukrainy* (ls. 4, pp. 113–117). Kyiv [in Ukrainian].
11. Yurchenko, M. (1995). Nevidomyi kontsert Maksyma Berezovskoho. *Muzyka*, 5, 18–21 [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції  
авторського оригіналу: 18.06.2019

**Гобдич Николай. Духовные концерты Андрея Рачинского: от научной реконструкции до исполнения.**

Рассматривается духовное творчество украинского композитора Андрея Рачинского, который считается одним из основателей нового стиля в украинской церковной музыке середины и второй половины XVIII века. Дается обзор сообщений о сохранившихся духовных концертах, указываются главные проблемные вопросы изучения творческого наследия А. Рачинского, поднимаются вопросы авторской атрибуции, высказываются мнения относительно первоочередных шагов для решения исполнительских проблем.

**Ключевые слова:** духовный концерт второй половины XVIII века; творчество А. Рачинского; рукописные источники нотного текста; реконструкция хоровых партитур; авторская атрибуция

**Gobdych Mykola. Andriy Rachynskiy's Spiritual Concerts: From Scientific Reconstruction to Performance.**

This paper is about spiritual creativity of the Ukrainian composer Andriy Rachynskiy, one of the founders of the new style in Ukrainian church music of the middle and second half of the XVIII century. It presents an overview of the reports about the surviving spiritual concerts, identifies the main issues of study of the creative heritage of A. Rachynskiy, take up some questions about author's attribution, presents some points of view on the priority steps to solve problems in concerts performing.

**Key words:** spiritual concert of the second half of the 18th century; works by A. Rachinsky; handwritten sources of musical text; reconstruction of choral scores; author's attribution

**Гобдич Микола Миколайович**, викладач кафедри музичного мистецтва Київського національного університету культури і мистецтв, художній керівник Київського муніципального хору «Київ», народний артист України, заслужений діяч мистецтв України

E-mail: [kyivchoir@gmail.com](mailto:kyivchoir@gmail.com)