

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ
УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ:
ТЕОРІЯ, ІСТОРІЯ, ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ

Монографія

За загальною редакцією професора А. А. Сбруєвої

Суми
Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка
2017

УДК 378:005.6]:001.895

A43

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Сумського державного педагогічного університету
імені А. С. Макаренка
(протокол № 5 від 27.11 2017 р.)

Рецензенти:

Антонова О.Є. – доктор педагогічних наук, професор, Житомирський державний університету імені Івана Франка;

Заболотна О.А. – доктор педагогічних наук, професор, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Козлова О.Г. – канд. пед. наук, професор, Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

A43 Актуальні проблеми управління якістю освіти: теорія, історія, інноваційні технології : монографія / за заг. ред. А. А. Сбруєвої. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. – 340 с.

ISBN 978-966-698-251-8

У монографії, що є результатом наукового дослідження, виконаного колективом кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка, висвітлено широке коло актуальних проблем управління якістю вищої освіти та освіти дорослих. Схарактеризовано теоретичні та методичні засади забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у процесі дидактичної адаптації студентів-першокурсників, вивчення педагогічних дисциплін, проходження навчальної педагогічної практики, у науково-дослідній та самостійній роботі студентів. Окреслено інноваційні підходи до забезпечення якості освітніх послуг для обдарованих школярів у США, Канаді та Великій Британії. Визначено сутність Європейського виміру забезпечення якості вищої освіти, його етапи та актуальні тенденції розвитку.

Для викладачів, аспірантів, магістрантів, студентів, широкої педагогічної громади.

ISBN 978-966-698-251-8

УДК 378:005.6]:001.895

© Колектив авторів, 2017

© Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017

ЗМІСТ

Вступ	5
Бикова М. М. Розвиток емоційної культури особистості в процесі самовизначення як чинник забезпечення якості освіти.....	9
Voichenko M. A. Innovative approaches to ensuring quality of educational services for gifted schoolchildren in the USA, Canada and the UK	
Бойченко М. А. Інноваційні підходи до забезпечення якості освітніх послуг для обдарованих школярів у США, Канаді та Великій Британії.....	35
Будянський Д. В. Використання здобутків риторики у професійній діяльності викладачів вищої школи.....	71
Коваленко Н. В. Проектно-тренінговий підхід у організації навчальної педагогічної практики та науково-дослідної роботи студентів.....	91
Кривонос О. Б. Інноваційні підходи до організації дидактичної адаптації студентів.....	124
Мільто Л. О. Формування викладацької майстерності педагогічних кадрів у російських класичних університетах кінця XVIII – другої половини XIX ст.....	154
Огієнко О. І. Теоретичні аспекти управління якістю освіти дорослих.....	180
Осьмук Н. Г. Теоретико-методичні засади забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у процесі вивчення курсу історії педагогіки.....	202
Проценко І. І. Моделювання педагогічних ситуацій як засіб формування професійної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей.....	224
Проценко І. І. Організаційно-педагогічні умови управління самостійною роботою студентів.....	247
Сбруєва А. А., Єременко І. В. Європейський вимір забезпечення якості вищої освіти: етапи та актуальні тенденції розвитку.....	266
Чернякова Ж. Ю. Формування управлінської культури студентів-бакалаврів педагогічного вищого навчального закладу в контексті організації самостійної роботи з педагогічних дисциплін.....	296

CONTENTS

Introduction	5
Bykova M. N. Development of emotional culture of personality in the process of self-determination.....	9
Boichenko M. A. Innovative approaches to ensuring quality of educational services for gifted schoolchildren in the USA, Canada and the UK.....	35
Budyanskiy D. V. The use of rhetoric acquisitions in professional activity of the higher school teachers.....	71
Kovalenko N. V. Project-training approach in organization of the students' teaching practice and research work.....	91
Kryvonos O. B. Innovative approach to the organization of didactic adaptation of students.....	124
Milto L. O. Formation of the teaching mastery of pedagogical staff in russian classical universities of the end of XVIII – the second half of the XIX century.....	154
Ohiienko O. I. Theoretical aspects of quality management in adult education.....	180
Osmuk N. G. Theoretical and methodological basics of ensuring the quality of future teachers' training in studying the history of education course.....	202
Protsenko I. I. Modeling of pedagogical situations as a means of formation of professional competence of the future teachers of philological specialties.....	224
Protsenko I. I. Organizational-pedagogical conditions of students' independent work management.....	247
Sbruieva A. A., Yeremenko I. V. European dimension of quality assurance in higher education: stages and actual trends of development.....	266
Chernyakova Zh. Yu. Formation of management culture of students-bachelors of pedagogical hei in the context of organization of independent work while studying pedagogical disciplines.....	296

ВСТУП

Висока якість освіти усвідомлюється сучасним суспільством як одна з найважливіших умов забезпечення конкурентоздатності національної економіки та кожного конкретного фахівця. В умовах розбудови економіки знань освіта перетворилась на продуктивну силу, що зумовлює нові, значно більш високі вимоги до її якості. Забезпечення якості перестало бути тільки внутрішньою проблемою навчального закладу. До управління якістю залучено державні структури, роботодавців, споживачів освітніх послуг (зокрема, студентські організації), незалежні агенції та мережі забезпечення якості освіти (в Україні – НАЗЯВО). На наддержавному рівні, у Європейському просторі вищої освіти, управління якістю освіти здійснює ціла низка організаційних структур, що співробітничать між собою.

Пропоноване дослідження, виконане викладачами кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, присвячене, передусім, висвітленню актуальних проблем управління якістю педагогічної освіти та освіти дорослих.

Насамперед, здійснено наукове обґрунтування сучасних підходів до дидактичної адаптації студентів-першокурсників та її організації з урахуванням існуючих у практиці діяльності вишу проблем та інноваційних тенденцій взаємодії загальноосвітньої школи і вищого навчального закладу (к.п.н., доцент Кривонос О. Б.). Автором з'ясовано, що дидактична адаптація першокурсника – це складний динамічний процес входження студента в соціально-дидактичну взаємодію з викладачем шляхом опанування ним нових форм, засобів і методів навчання, усвідомлення особливостей організаційної побудови та змісту навчального процесу у виші. Адаптація являє собою, насамперед, перехід від соціально-рольової позиції «учня», якого навчають і виховують, до нової позиції «студента», який сам навчається і самовдосконалюється. Виявлено, що успішна дидактична адаптація першокурсників передбачає подолання труднощів навчальної діяльності на основі дії як загальносистемних, так і зумовлених конкретною адаптаційною ситуацією соціально-психологічних, індивідуально-особистісних і педагогічних її механізмів. З'ясовано, що на кожному із етапів адаптації (початковий період адаптації, етапи середньої і високої адаптації) розв'язуються специфічні завдання, спрямовані на подолання утруднень навчання, а також розвиток навчальної діяльності в умовах вишу. Доведено, що утруднення дидактичної адаптації можуть бути успішно розв'язані лише за умови ефективного управління цим процесом і пошуку інноваційних шляхів їх здійснення.

Суттєву увагу приділено у роботі проблемам забезпечення якості викладання педагогічних дисциплін (педагогіки, історії педагогіки, педагогічної творчості, ораторського мистецтва, основ

красномовства тощо). Зокрема, у розділі, присвяченому розкриттю особливостей застосування моделювання педагогічних ситуацій у процесі вивчення курсу «Педагогіка» (к.п.н., доцент Проценко І.І.), доведено ефективність методів теоретичного і практичного відтворення педагогічних ситуацій, розв'язання педагогічних задач як засобів формування професійної компетентності майбутніх фахівців та однієї з важливих організаційно-педагогічних умов підвищення ефективності навчально-виховного процесу у вищій педагогічній школі.

Авторські підходи до підвищення ефективності викладання навчального курсу «Педагогічна творчість» запропоновано у розділі монографії, присвяченому проблемам розвитку емоційної культури особистості в процесі самовизначення (к.п.н., доцент Бикова М. М.). Авторкою з'ясовано чинники розвитку емоційної культури особистості, що впливають на підвищення ефективності процесу самовизначення. Проаналізовано особливості професійних інтересів як складової самовизначення особистості, розглянуто емоційну креативність та комунікативність як компоненти культури освіти, охарактеризовано емоційний інтелект як невід'ємну частину емоційної культури та запропоновано механізми розвитку емоційного інтелекту особистості.

Проблему підвищення якості професійної діяльності викладачів вишів засобами риторики розглянуто у науковій розвідці к.п.н., доцента Д.В. Будянського. Науковцем досліджено питання змісту та структури риторичної культури, на основі узагальнення існуючих теорій запропоновано авторський варіант дефініції риторичної культури викладача вищого навчального закладу. У розділі здійснено аналіз праць з красномовства та виявлено якості, необхідні для ефективної діяльності в галузі публічного мовлення, які можна вважати елементами риторичної культури.

У розділі, присвяченому з'ясуванню теоретико-методичних засад забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у процесі вивчення курсу «Історія педагогіки» (к.п.н., доцент Осьмук Н. Г.), констатовано, що в сучасних умовах розвитку вищої педагогічної освіти проблема якості постає в стратегічній, методологічній, гуманітарній, мотиваційній і технологічній площинах. У дослідженні виявлено особливості формування історико-педагогічної компетентності майбутнього вчителя в контексті розв'язання проблем підвищення якості його професійної підготовки. Автором здійснено ретельний термінологічний аналіз понять «якість освіти», «компетентність», «історико-педагогічна компетентність» та показано їх значення у визначенні вимог до професійно-педагогічної підготовки. Приділено увагу специфіці трактування якості освіти з точки зору різних суб'єктів освіти, схарактеризовано особливості пізнавальної діяльності сучасного студентства. Визначено можливі напрями вдосконалення процесу

навчання в рамках індивідуальної освітньої траєкторії, визначено роль освітньо-навчальних проектів у процесі набуття історико-педагогічної компетентності.

Історико-педагогічний вимір розгляду досліджуваної проблеми знайшов висвітлення у науковій розвідці к.п.н., доцента Мільто Л. О. (науковий кореспондент Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України). Розділ присвячено з'ясуванню особливостей формування викладацької майстерності педагогічних кадрів у класичних університетах Російської імперії кінця XVIII – другої половині XIX ст. Автором виокремлено етапи становлення класичних університетів; виявлено, що класичні університети заклали основу для функціонування й розвитку системи вищої педагогічної освіти в країні. З'ясовано, що в класичних університетах готували як викладачів вищих навчальних закладів, так і вчителів середніх навчальних закладів – гімназій. Охарактеризовано науково-педагогічну діяльність провідних професорів університетів, їх творчий внесок у процес професійної підготовки майбутніх учителів. Розглянуто інноваційні для того часу організаційні форми та методи викладання.

Суттєву увагу приділено у монографії проблемам підвищення ефективності самостійної роботи студентів (к.п.н., доцент Проценко І. І.; к.п.н., доцент Чернякова Ж. Ю.) Зокрема у науковій розвідці доцента І. І. Проценко обґрунтовано педагогічні умови підвищення ефективності управління якістю самостійної роботи студентів, а саме: науково обґрунтоване структурування змісту навчального матеріалу, активна взаємодія суб'єктів навчального процесу, реалізація індивідуального підходу, гармонізація співвідношення аудиторної і позааудиторної роботи, збалансованість системи управління системою самостійної роботи студентів. У роботі з'ясовано основні форми, методи та засоби реалізації представлених умов в контексті організації самостійної роботи студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Дослідження к.п.н., доцента Ж. Ю. Чернякової присвячено проблемам формування управлінської культури студентів-бакалаврів педагогічного вищого навчального закладу в контексті організації самостійної роботи з педагогічних дисциплін. У дослідженні з'ясовано сутність поняття «управлінська культура студентів-бакалаврів педагогічного вищого навчального закладу»; визначено та схарактеризовано структурні компоненти управлінської культури; розроблено та представлено структурно-функціональну модель формування управлінської культури студентів-бакалаврів педагогічного вищого навчального закладу у контексті організації самостійної роботи з педагогічних дисциплін; встановлено організаційно-педагогічні умови формування управлінської культури студентів-бакалаврів.

Вагомою складовою професійної підготовки майбутнього вчителя є педагогічна практика. Висвітленню інноваційних підходів до

організації педагогічної практики присвячено дослідження к.п.н., доцента Н.В.Коваленко. У науковій розвідці з'ясовано теоретичні положення проектно-тренінгового підходу. Подано концепцію побудови наскрізної системи завдань педагогічних практик у контексті майбутньої професійної діяльності. Обґрунтовано змістові лінії навчальної (пропедевтичної) та виробничих педагогічних практик, їх розвиток на різних етапах університетського навчання. Розглянуто можливості підвищення ефективності навчальної педагогічної практики за умови організації її як спільного проекту школи і університету; висвітлено зміст, етапи здійснення проекту, передбачувані продукти. Проаналізовано методику організації студентського педагогічного дослідження на принципах проектно-тренінгового підходу.

Особливістю освіти в умовах суспільства знань є її неперервний характер, тож вагомою складовою загальної теорії управління якістю освіти є теоретичні засади управління якістю освіти дорослих, системно висвітлені у монографії докт. пед. наук, професором Огієнко О.І. У розділі, автором якого є відомий фахівець у галузі андрагогіки професор О.І.Огієнко, з'ясовано сутність й особливості управління якістю освіти дорослих; охарактеризовано поняттєво-категоріальний апарат дослідження та розкрито сутність понять «освіта дорослих», «якість освіти дорослих», «управління якістю освіти дорослих»; визначено особливості моделей управління якістю освіти дорослих, що засновані на міжнародних стандартах серії ISO та стандартах EQAVET, окреслено їх переваги та недоліки; з'ясовано принципи та європейські індикатори якості освіти дорослих.

У монографії знайшли відображення європейський та глобальний виміри проблеми управління якістю освіти. Зокрема, окреслено інноваційні підходи до забезпечення якості освітніх послуг для обдарованих школярів у США, Канаді та Великій Британії (к.п.н., доцент Бойченко М.А.). Висвітлено процеси розвитку наднаціонального (європейського) виміру забезпечення якості вищої освіти (ЗЯВО) (д.п.н., професор Сбруєва А.А., викладач Єременко І.В.). Науковцями систематизовано аспекти та форми інтернаціоналізації діяльності агенцій ЗЯВО в сучасних умовах. З'ясовано актуальні тенденції розвитку європейського виміру ЗЯВО: зростання кількості країн-учасниць Болонського процесу, у яких затверджено Європейські стандарти та рекомендації ЗЯВО; зростання рівня залучення міжнародних/зарубіжних експертів до процедур ЗЯВО; зростання рівня залучення міжнародних/зарубіжних фахівців до керівництва національними агенціями ЗЯВО; зростання рівня мобільності агенцій ЗЯВО, що здійснюють діяльність у міжнародному форматі.

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ В ПРОЦЕСІ САМОВИЗНАЧЕННЯ

У дослідженні розглянуто зміст та взаємовплив понять емоції, емоційність, емоційна культура, емоційний інтелект, самовизначення креативної особистості. У ході дослідження використано такі методи, як аналіз, узагальнення, систематизація даних науково-методичної та наукової літератури. Проаналізовано підходи до визначень, структуру, умови розвитку досліджуваних понять, розглянуто провідні теорії емоцій. Доведено, що самовизначення особистості є керованим процесом, невід'ємну роль в якому відіграють такі якості, як емоційна культура, що представлена у контексті професійно-педагогічної культури педагога. Запропоновано шляхи розвитку емоційної культури особистості, що впливають на підвищення продуктивності процесу самовизначення.

Ключові слова: культура, професійне та життєве самовизначення, емоційна культура, емоційна компетенція, емоційний інтелект, самореалізація, креативність, творчий потенціал, саморозвиток, професійні інтереси.

М. N. Bykova

DEVELOPMENT OF EMOTIONAL CULTURE OF PERSONALITY IN THE PROCESS OF SELF-DETERMINATION

The meaning and interaction of such definitions as emotions, emotional state, emotional culture, self-determination of creative personality (in professional and life sphere), emotional intelligence are under view in the article. In the course of the study were used such methods as study, analysis, generalization, systematization of data of scientifically methodical and special literature. The researcher analyzes approaches to definitions and structures, under which conditions they develop, examines basic theories of emotions. The aim of the study is to reveal the influence of the emotional state of personality on the process of self-determination and self-realization, to analyze the term «emotional culture" as the main condition for effective professional self-determination. It is being proved that self-identity is a controlled process and such qualities as emotional culture (in the context of professional and pedagogical culture of the teacher) and creative potential play an important role in this process. Among the leading components, ensuring the formation of a high level of emotional culture are the following: sociocultural, behavioral, emotional, motivational, ethical and moral. Emotional culture includes the emotional competence and emotional literacy. There are the following components in the structure of emotional culture, such as axiological, technological and personally creative. The interaction of emotional culture and emotional intelligence can be most fully realized in the emotional environment. Emotional environment includes emotions and emotional relations that occur in humans during interaction. So pedagogical influence on the process of professional self-determination of a person occurs under condition of targeted pedagogical work to help a person to understand himself better, to be able to estimate personal skills. Thence, professional self-determination is a controllable process. And one of the elements controlling professional self-determination is the development of emotional culture of the individual. Thus, the ways of development of emotional culture of the person are suggested. This improves the effectiveness of the process of self-determination.

Key words: culture, professional and life self-determination, emotional culture, emotional competence, emotional intelligence, self-actualization, creativity, self-development.

Постановка проблеми. Входження України у європейське та світове освітнє співтовариство, її участь у Болонському процесі висувають нові вимоги щодо вирішення проблеми якості освіти. Важливими завданнями європейської системи освіти є як поліпшення її якості – якості викладання, навчання і дослідницької роботи, так і створення умов для найповнішої самореалізації особистості.

Сучасна освіта найтіснішим чином пов'язана з поняттям культури і означає зрештою специфічний спосіб перетворення природних задатків і можливостей людини. А дидактичне поняття культури – це навчання і виховання молодого покоління засобами культури.

Аналіз актуальних досліджень. У контексті аналізу проблеми дослідження заслуговують на увагу різні наукові підходи. При цьому ми солідарні з точкою зору Н. Б. Крилової, яка підкреслює, що «якість освіти» важливо розглядати в основному як певну «культуру освіти», оскільки розуміння культури (в одному з основних своїх смислів) полягає саме у визнанні «обробленості», «високій організованості», «упорядкованості», «взірцевості» явища [23, с. 132].

Культура виступає як передумовою, так і результатом освіти особистості. У широкому сенсі освіти можна трактувати як культуру особистості. І завдання кожної освіти полягає у залученні людини до культурних цінностей. А педагогіка повинна виражати зміст культурного життя людини і її епохи.

Отже, культура освіти включає три шари:

- 1) освіченість (наука, мистецтво, релігія, моральність)
- 2) громадянськість (право і держава)
- 3) цивілізація (економіка, техніка).

Сьогодення прямує до полікультурності освіти, що пов'язана з демократичними перетвореннями суспільства, з рухами за права людини, з усвідомленням багатьма людьми права мати внутрішню свободу і можливість для самореалізації.

Отже, для підвищення якості освіти ми повинні орієнтуватися на систему освіти, яка повинна бути культуро-, соціо- та особистісно відповідна.

Мета нашого дослідження полягає у розкритті впливу емоційної сфери особистості на процес її самовизначення та самореалізації, аналізі поняття «емоційна культура» як основної умови продуктивного професійного самовизначення, а також шляхів її формування.

Завдання дослідження. У своєму дослідженні ми проаналізували професійні інтереси як чинники якості самовизначення особистості, розглянули емоційну креативність та комунікативність як складові культури освіти, схарактеризували емоційний інтелект як складову емоційної культури та запропонували механізми розвитку емоційного інтелекту особистості під час вивчення курсу «Педагогічна творчість».

Методи дослідження. У ході дослідження були використані такі методи, як вивчення, аналіз, узагальнення, систематизація даних науково-методичної та спеціальної літератури.

Культура особистості як складова якості освіти

Якщо проаналізувати виникнення та сутність терміну «культура», можна побачити, що він має давнє походження і ще в часи Давнього Риму трактувався як оброблювання, виховання, освіта, розвиток, шанування. Тобто, культура являє собою особливий стан укладу життя великої спільноти людей та у своїх «буттєвих» характеристиках визначається як «оброблене» середовище; як світ «оброблених» (у культурному відношенні) особистостей; галузь «впорядкованих» (в аспекті культури) відносин. Німецький філософ І. Кант пов'язував культуру з досконалістю розуму, а саме як «придбання розумною істотою здібності ставити будь-які цілі взагалі» [20, с. 464], трактував культуру як засіб реалізації природних задатків людини.

У цьому річизі доцільним є припущення, що культура у широкому сенсі пов'язана з виявленням природних задатків, здібностей, потенціалів, ставлень, почуттів особистості, отже, складає сутність процесу самореалізації, звідси можна дійти висновку, що в структурі життєдіяльності людини, процесі її життєвого та професійного самовизначення значне місце посідає емоційна сфера, культура почуттів та емоцій.

Взагалі потреба особистості в самореалізації притаманна кожному з моменту народження. Проблема ефективності самореалізації з'являється у ранньому дитячому віці і не зникає протягом життя людини, відіграючи одну з провідних ролей у процесі життєвого самовизначення. Вважається, що головними загальнокультурними умовами, що сприяють особистісній самореалізації, є виховання і освіта. Проблема самореалізації особистості розглядається педагогами в основному в контексті проблем професійного самовдосконалення, самовиховання, самовизначення, самоосвіти тощо.

Самовизначення – це процес вибору і встановлення людиною індивідуальних цінностей, можливостей, потреб, способів і норм поведінки, а також критеріїв, за якими вона сама оцінює себе і свої досягнення. Виділяють три види самовизначення: особистісне, професійне і життєве. Всі вони тісно пов'язані між собою і дуже часто перетинаються. Особистісне самовизначення нерозривно пов'язане з цінностями людини. Формуючи їх, люди вирішують, якими їм бути, які норми поведінки прийнятні для них, як ставитися до інших людей, як оцінювати себе і свої вчинки. Професійне самовизначення полягає у виборі людиною спеціалізації, прийнятті рішення про те, ким стати і яка робота припаде їй до душі. Першим кроком на шляху до цього є отримання освіти. Життєве самовизначення являє собою вибір стратегії і стилю життя. Для кожної людини дуже важливо зрозуміти сенс свого існування і діяти у відповідності до нього.

Отже, можна стверджувати, що в основних умовах самореалізації особистості вагомими важелями виступають емоції. Для доказів проаналізуємо провідні теорії емоцій.

У дослідженнях емоцій існує уявлення про них як про адаптивні механізми особистості. Наприклад, К. Ізард стверджував, що емоції енергетизують та організують сприйняття, мислення та дію; а також всі емоції мають адаптивні функції, які розвиваються в ході еволюції [16]. Р. Плутчик розглядає емоції як адаптивні механізми, що сприяють виживанню індивіда на всіх рівнях.

Деяко інша галузь зв'язку емоцій з процесом пізнання детально розглядається у теоріях Я, у яких стверджується, що чим більше пізнання пов'язано з серцевиною Я, тим у більшій мірі задіяні емоції. Коли образ Я зазнає агресії з боку інших, то людина відчуває страх; коли відчуває підтримку – інтерес та радість. Тобто, теорія Я підкреслює важливість чуттєвого досвіду, а звідси – необхідність перш за все розуміти почуття людини.

Цікавим є підхід до емоцій як до особливого типу знань. Згідно з цим підходом (К. Ізард) вважається, що процес навчання, який відбувається за допомогою переживання, є не менш, а навіть, більш важливим, ніж за допомогою накопичення інформації.

Р. Бак, наряду з поняттям «соціальна компетентність» (як здібність ефективно взаємодіяти з іншими людьми), пропонує ввести поняття «емоційна компетентність», яке він визначив як здібність діяти згідно з внутрішнім середовищем власних почуттів та бажань. На його думку, соціальна та емоційна компетентність взаємно підтримують одна одну, а правильне емоційне спілкування з оточуючими посилює здібність взаємодіяти як з іншими людьми, так і з власними почуттями та бажаннями [30].

Цікавим виявляється дослідження зв'язку емоцій з мотиваційною сферою особистості. К. Ізард висуває положення, що емоції створюють основну мотиваційну систему людини, розглядаються не тільки як основна мотивуюча система, але й як особистісні процеси, які надають сенс та значення людському існуванню [16, с. 53] Р. Бак вказує, що «мотивація та емоція – дві сторони одного процесу – первинних мотиваційно-емоційних систем [30, с. 22].

Організація вияву професійних інтересів як чиннику якості процесу професійного самовизначення особистості

У даному контексті доцільно розглянути, яку роль відіграють інтереси у мотиваційно-емоційній системі особистості, а також у процесі самореалізації. Інтерес трактується як форма емоційного вияву пізнавальної потреби, що забезпечує скерованість особистості на глибше пізнання дійсності і нових явищ. Задоволення інтересу не зменшує його, а виявляє нові його форми, завдяки яким пізнання явищ досягає вищого рівня розуміння.

Необхідною ознакою інтересу має бути стійке тривале емоційне ставлення особистості до об'єкта. Також інтерес є неодмінною складовою процесу самовизначення особистості.

Ми намагалися з'ясувати відношення між поняттями «професійний інтерес» та «професійне самовизначення» особистості. У сучасних умовах у якісно новому аспекті розглядається проблема самореалізації особистості, що викликано, перш за все, змінами, що відбуваються в суспільстві, а тому дослідження проблеми зв'язку професійного інтересу та професійного самовизначення особистості є на сьогоднішній день актуальним питанням.

Психологічна природа інтересу розглядається як спрямованість психологічної діяльності, що виникає при відповідності об'єкта потребам, цілям, установкам особистості. Об'єкт стає цікавим для суб'єкта передусім тому, що він тісно пов'язаний з думками, почуттями, потребами, ціннісними орієнтаціями суб'єкта, при цьому суб'єкт активізує свою діяльність з метою оволодіння об'єктом. Необхідною ознакою інтересу має бути стійке тривале емоційне ставлення особистості до об'єкта. Нам імпонує думка Г. І. Щукіної, яка розглядає інтерес як мотив діяльності і в якості вибіркової спрямованості психічних процесів людини на об'єкт та явища навколишнього світу; і як тенденцію, прагнення, потребу особистості займатися саме даною діяльністю, що приносить задоволення; і як потужний збудник активності особистості, під впливом якого всі психологічні процеси протікають особливо інтенсивно і напружено, а діяльність стає захоплюючою і продуктивною; і як особливе (небайдуже, неіндиферентне, а наповнене активними помислами, яскравими емоціями, вольовими устремліннями) ставлення до навколишнього світу, до його об'єктів, явищ, процесів).

Діяльність людей досить різноманітна, отже їх інтереси розрізняють за їх дієвістю (активні, пасивні), за обсягом (широкі, тобто різнобічні, або вузькі, спрямовані тільки на один предмет або його бік), за глибиною (глибокі та поверхневі), за тривалістю (стійкі та нестійкі), за змістом (матеріальні, суспільно-політичні, професійні, пізнавальні, спортивні, читацькі тощо). До професійно-трудова інтересів відносяться: педагогічні, технічні, сільськогосподарські, адміністративні тощо. Інтерес може бути безпосереднім (тимчасова спрямованість особистості на якийсь об'єкт) і опосередкованим (інтерес до результатів діяльності). Такий інтерес є однією з умов успішності в діяльності, коли людина долає труднощі, що стоять на шляху досягнення мети. Інтереси можуть переходити в схильності – прагнення займатися певною діяльністю, спрагу цієї діяльності. Справжня схильність зазвичай поєднує в собі стійкий інтерес до тих чи інших явищ дійсності і стійке прагнення самому діяти в цьому напрямі.

Професію краще обирати у відповідності зі своїми стійкими інтересами і схильностями. І тільки в тому випадку, коли з інтересами пов'язані життєві професійні плани, говорять про професійні інтереси. Більшість науковців розглядають професійні інтереси як особливості вибіркової активності людини щодо передбачуваної (або вже реалізованої) професії. Доцільно зазначити, що професійні інтереси, які сформувалися в процесі активного ознайомлення зі змістом певного виду діяльності, є більш стійкими, ніж інтереси, що виникли в результаті інформації про професії.

Професійні інтереси формуються у віці ранньої юності у старших підлітків, а також у школярів у зв'язку із завданнями професійного самовизначення. Вони розвиваються в процесі навчальної діяльності до предметів шкільної програми. Участь у гуртках самодіяльності, спортивних секціях, клубах за інтересами, позакласна та позашкільна робота, суспільно корисна праця і т. п. також сприяють пробудженню і розвитку професійних інтересів. Важливою характеристикою професійних інтересів є їх стійкість, що виявляється у здатності людини долати труднощі на шляху задоволення цих інтересів та допомагає людині в успішному оволодінні обраною професією і досягненні в ній значущих результатів.

Виділяють такі рівні інтересу при виборі професії: інтерес споживача (споглядальний, що виникає в першу чергу під впливом ззовні); інтерес діяча (збільшена активність, самопланування діяльності, орієнтація на задоволення від процесу діяльності, усвідомлення своїх успіхів); власне професійний інтерес (усвідомлене прагнення перетворити певну діяльність у професію, розуміння соціальної значущості професії, незалежність від середовища і ситуації).

Інтерес є неодмінною складовою процесу самовизначення. В інтересах неодмінно виявляється спрямованість особистості, її пізнавальні, емоційні та вольові сторони. Якщо процес самовизначення становить основний зміст розвитку особистості в роки ранньої юності, то формування професійної спрямованості полягає у виникненні вибірково-позитивного відношення людини до професії або до окремого її аспекту. З точки зору життєвого самовизначення, професія виступає вже не як об'єктивна система цінностей, а як система особистісних смислів, виражених в життєвих цілях і планах, (а по мірі реалізації - у вчинках) індивіда щодо власної життєдіяльності в широкому сенсі. Отже, професійна спрямованість особистості - це властивість, що виявляється в активному і стійкому прагненні займатися певною професійною діяльністю, вдосконалюватися в ній. Отже, процес професійного самовизначення на етапі формування професійної спрямованості полягає в утворенні завершеної суб'єктивної особистісної моделі професії, що має мотиваційно-смыслову природу (інтерес). В ній відображена і система

уявлень про себе, як про цілі і засоби своєї життєдіяльності, і про професії, як предмет життєдіяльності. З цієї точки зору професійна спрямованість є утворенням особистісного рівня, що характеризує особистість як суб'єкта життєдіяльності.

Серед умов, що сприяють формуванню професійних інтересів і в кінцевому результаті свідомому вибору професії, провідними є такі: а) зміцнення визначеної професійної спрямованості, спеціалізація пізнавальних інтересів. Учні, для яких дана діяльність не відповідає професійним особливостям, що визначилися, відсіюються (наприклад, з гуртка). Заняття повинні будуватися за схемою поступового ускладнення завдань і введення в їх систему проблемних питань; б) цілеспрямоване послідовне ознайомлення учнів з певним колом професій. Ознайомчу роботу слід проводити таким чином, щоб учні змогли уявити собі, в чому полягає зв'язок професій з їх пізнавальним інтересом; в) організація самостійного поглибленого вивчення професії учнями шляхом спеціально розроблених завдань: розкриваються творчі сторони, наукові основи професії, стимулюється пошукова діяльність учнів; г) активізація самопізнання та прагнення до випробування сил: створюються умови для виявлення здібностей, оцінки своїх можливостей за допомогою спеціально розроблених завдань і ситуацій.

Інтереси є одним із провідних мотивів, що визначають як вибір професії, так і успішність процесу професійного самовизначення особистості. Професійний інтерес - дієве динамічне ставлення особистості до професії або сфери професійної діяльності, специфічна спрямованість на її істотні сторони (зміст, умови праці та підготовки до нього). Професійне самовизначення особистості взємопов'язане з системою інтересів і є не одномоментним актом, а діяльністю, яка розгорнута в часі та пов'язана з розвитком не тільки окремих інтересів, але й їх цілісної системи, рівнем усвідомлення і самооцінки.

Емоційна креативність особистості як складова культури освіти

Усе більшу увагу дослідників приваблює зв'язок емоцій з творчістю. При такому підході сама емоція розглядається як творчий акт. Виникає потреба введення понять «емоційна креативність» та «емоційний інтелект». Багато спільного існує між критеріями творчості та критеріями емоційної креативності. Емоційна креативність визначається як розвиток емоційних синдромів, що являються новими, ефективними та автентичними.

Творчість нерозривно поєднана з процесами самореалізації та самовизначення особистості. Самореалізація має свої певні способи та інструменти. Щодня індивід розкриває себе в роботі, хобі, захопленні та ін. Однак сьогодні головним і важливим інструментом, за допомогою якого розкривається весь потенціал особистості, є творчість.

Творчість – це неодмінний атрибут діяльності індивіда. Індивід досягає певного ступеня творчої самореалізації особистості, застосовуючи творчий потенціал і висловлюючи свою творчу сутність [8].

Творчість має бути атрибутом будь-якої професії, і в цьому сенсі вона абсолютна. Але творчість не тільки абсолютна для всіх, вона ще й відносна. Вона завжди відносна можливостей, які має людина [15, с. 8-9].

Як стверджує Н.Ф. Вишнякова, «сама домінуюча позиція креативності в системі освіти та розвитку творчої індивідуальності може змінити особистість, професіонала і суспільство. Необхідно усвідомлювати, що не тільки особистість є продуктом суспільства, але й суспільство базується на творчо розвинених індивідуальностях. І чим швидше ми будемо реалізовувати другу позицію, створюючи продуктивні умови в освіті, культурі та науці, тим більш динамічним буде розквіт самовираження і самовдосконалення кожної особистості (враховуючи складність цієї проблеми), що має бути визначальною стратегією не тільки креативної педагогіки, але і суспільства в цілому» [8, с. 13]. Отже, можна стверджувати, що розвиток креативності є дієвим засобом підвищення якості освіти.

Найбільш повноцінне розкриття задатків і талантів особистості можливо тільки через виконання суспільно значущої діяльності. При цьому важливим є те, що здійснення такої діяльності обумовлюється не лише зовнішніми факторами (соціумом), а й внутрішніми потребами особистості. За таких умов діяльність особистості трансформується в самодіяльність, а реалізація здібностей в обраній діяльності набуває рис самореалізації. Творча самореалізація особистості дозволяє розширити межі людського потенціалу.

У здійсненні продуктивної діяльності накопичується і реалізується творчий потенціал особистості. Реалізація творчого потенціалу в процесі самовизначення незмінно пов'язана з механізмом внутрішньої активності суб'єкта, продуктивністю підсвідомих процесів і проявом креативності. Творча активність відображає високий рівень соціальної зрілості особистості і є результатом її виховання та самовиховання, навчання і впливу на неї суспільних відносин. Наведені вище міркування переконливо свідчать про те, що для формування творчої активності, особливо молоді, яка тільки вступає у велике життя, виключно важливе значення має створення необхідних умов і передумов, що дозволяють максимально стимулювати прояв і розвиток творчих потенцій особистості. Від багатого творчого потенціалу залежить не тільки рівень креативної самореалізації та саморозвитку, але й ефективність процесу професійного та життєвого самовизначення.

Творчий потенціал виявляється досить актуальним в силу того, що особистість сьогодні все більш активно стає суб'єктом міжособистісної комунікації та професійної діяльності, володіє цілим комплексом якостей для досягнення продуктивних результатів своєї

праці. Творчий потенціал, за інтегративним підходом Т.Г. Браже, - це сума системи знань, умінь і переконань, на основі яких будується і регулюється діяльність; розвиненого почуття нового, відкритості людини до всього нового; високого ступеня розвитку мислення, його гнучкості, нестереотипності і оригінальності, здатності швидко змінювати прийоми дій відповідно до нових умов діяльності. А розвиток творчого потенціалу в цілому полягає в знаходженні способів розвитку кожного з компонентів і шляхів їх взаємозв'язків.

Творчий потенціал людини є одним з ключових педагогічних понять у процесі осмислення особистості як системної цілісності у зв'язку з її розвитком і найбільш повною реалізацією внутрішніх сутнісних сил. Творчий потенціал – це та енергія, яка може сприяти розвитку природних здібностей, особистісних якостей людини і привести до всебічного здійснення особистістю професійного та життєвого самовизначення. А професійне самовизначення – це сторона загального процесу розвитку особистості, оскільки вибір професії є складним і тривалим, невіддільним від розвитку особистості в цілому; це процес формування особистістю власного ставлення до професійно-трудоного середовища та спосіб її самореалізації, складова частина цілісного життєвого самовизначення.

Креативність та креативний потенціал мають загальну тенденцію до самовираження та досягнення відповідності власних можливостей, а мотивація креативної особистості виявляється у тенденції до ризику, що заснована на бажанні досягнути та перевірити свої граничні можливості, розвинути творчу індивідуальність. Творчий індивідуальний профіль особистості виявляється в креативності: винахідливості, оригінальності, нестереотипності, кмітливості, творчій уяві, дивергентному мисленні, асоціативному сприйнятті, інтуїції, емпатії, культурі почуттів та натхненні; інтегративно-особистісних особливостях: психолого-педагогічному таланті, обдарованості, інтелектуальній ініціативі, самостійності, самокритичності, комунікативних здібностях, імпровізаційно-варіантних творчих особливостях, динамізмі особистості.

На процес самовизначення можна впливати, якщо допомогти особистості зрозуміти себе, оцінити свої здібності. Отже, самовизначення – керований процес. Одним з елементів управління є розвиток емоційної культури особистості.

Також ми вважаємо за доцільне з'ясувати вплив комунікації на процес професійного та життєвого самовизначення креативної особистості, а також її місце у системі емоційної культури. В умовах, коли освіченість, професіоналізм, компетентність, здатність до творчості є запорукою успішного самовизначення особистості, стають найбільш значущими серед усіх факторів, що визначають економічний,

соціальний і духовний прогрес суспільства, абсолютно наявною є необхідність постійної, систематичної роботи щодо удосконалення комунікативності як педагога, так і учнів, перехід на рівень творчого спілкування, що сприяє розвитку і реалізації творчого потенціалу учнів, є умовою успішного самовизначення та самореалізації, а також важливим компонентом підвищення якості освіти.

Розвинена комунікативність в багатьох випадках виявляється корисною щодо реалізації та підвищення творчого потенціалу особистості. Тому що саме в процесі спілкування набуваються знання та удосконалюються здібності. Отже, міжособистісне спілкування та можливість реалізації творчого потенціалу особистості – поняття, що виражають дуже різні, але тісно пов'язані між собою між собою виявлення людського духу. Так само, навіть продукування мовлення має евристичний характер, тобто учасник спілкування не тільки ставить мету, але й має самостійно, вільно на свідомому або підсвідомому рівні обирає найбільш оптимальний спосіб її досягнення.

Серед усього різноманіття наукових підходів до процесу спілкування найбільш доцільним є розуміння спілкування як інформаційно-емоційного обміну на особистісному рівні суб'єктів, які володіють свідомістю, самосвідомістю, свободою у виборі цілей та вчинків. Саме в цьому полягає сутність творчої природи спілкування, яке є результатом взаємодії унікальних, непередбачуваних суб'єктів.

Величезну роль у процесі професійного та життєвого самовизначення відіграють комунікативні зв'язки людини. Виходячи з соціальної природи людини діяльність спілкування є загальною умовою пізнання, виробленням системи цінностей, перетворюючої праці. Поняття «комунікація» часто вживається як синонім поняття «спілкування», хоча вони не завжди тотожні. Думки дослідників розходяться щодо питання, який термін вважати базовою категорією. Комунікація охоплює всі типи процесів взаємодії та взаємозв'язку не тільки людей, а й механізмів. А спілкування обов'язково включає до себе інформаційний компонент (комунікативна сторона), взаємодію учасників (інтерактивна сторона) та сприйняття і розуміння (перцептивна сторона). Що стосується педагогічної комунікації, то її найчастіше визначають як систему безпосередніх чи опосередкованих зв'язків, взаємодій педагога, що реалізуються за допомогою вербальних та невербальних засобів, засобів комп'ютерної комунікації з метою взаємообміну інформацією, моделювання й управління процесом комунікації, регулювання педагогічних відносин.

Найбільш високим рівнем спілкування визначають творче спілкування, в якому людина розкривається як особистість та досягає справжньої найвищої духовності. Творчість виявляється або у пошуку, або у створенні новітніх форм, способів, стереотипів поведінки та мовленнєвих актів. Творчу комунікацію ми розглядаємо як важливий

компонент та умову ефективного самовизначення особистості тому, що вона є насамперед таким спілкуванням, яке передбачає не просто передавання інформації, не тільки чітку взаємодію комунікантів, координацію їх дій, а й найголовніше – саморозвиток та удосконалення учасників в процесі спілкування. Під час творчого спілкування пробуджується, активізується, реалізується і розвивається творчий потенціал співрозмовників, створюється атмосфера, що сприяє генерації нових ідей, інноваційних пропозицій, варіантів продуктивного вирішення існуючих проблем та конфліктів. Творче спілкування двох вільних і унікальних суб'єктів завжди носить цілісний характер і являє собою процес вираження, сприйняття і породження нових ідей, смислів, знань, емоцій, прийомів і способів дій.

У той самий час творче спілкування може розглядатися як прояв творчої позиції особистості, її ставлення до іншого, роботи і самого себе, як реалізація творчого методу і системи творчих прийомів, як наповнення всіх процесів і дій елементами творчості.

Творче спілкування включає повне усвідомлення і володіння ситуацією, гнучке управління своєю активністю, створення середовища і атмосфери творчості, радості, гумору та ігри, потенціювання відносин: розкриття у співрозмовникові і в самому собі нових потенцій і свідоме наповнення відносин новими несподіваними можливостями, активізацію проєктивного мислення, щире і спонтанне вираження свого внутрішнього світу і одночасно активізацію самовираження іншого, забезпечення емоційного резонансу, єдності та гармонії інтересів, думок і дій, а також вільне взаємодія, взаємопроникнення і взаємозбагачення унікальних внутрішніх світів співрозмовників.

Отже, міжособистісні стосунки, що проявляються у спілкуванні, є тією умовою, що або сприяє, або перешкоджає формуванню як загального інтелекту дитини, так і його творчого потенціалу, впливаючи на процес самовизначення.

Таким чином, на перший план висувається питання формування комунікативності, яка розглядається як сукупність істотних, відносно стійких властивостей особистості, що сприяють успішному прийому, розумінню, засвоєнню, використанню й передаванню інформації.

Особлива роль в удосконаленні теорії та практики самовизначення належить творчості, яка сьогодні набуває імперативний характер і стає не тільки умовою розвитку, але і самого виживання. У зв'язку з цим сьогодні особливий інтерес набуває виявлення сутнісних механізмів творчого спілкування, яке при подальшому усвідомленні і закріпленні може бути трансформоване в ефективні технології і прийоми.

Однією з провідних умов формування творчих міжособистісних стосунків між педагогом та учнями є створення атмосфери креативної співпраці, коли інтереси та зусилля під час вирішення пізнавальних

задач об'єднуються. В створеній педагогом атмосфері свободи, доброзичливості, довіри, співпереживання, поваги дитина прагне найбільш повно розкрити власні можливості, вирішити більш складні завдання, самореалізуватися, що вкрай необхідно в процесі професійного та життєвого самовизначення.

Ще однією важливою умовою формування творчих міжособистісних відносин та виявлення творчої активності дітей є застосування під час співпраці діалогічних методів, заохочення та навчання дітей проведенню дискусій, суперечок, мозкового штурму, використання КТС, коучингу (система особистісного і професійного розвитку, метод реалізації соціального, особистісного і творчого потенціалу особистості з метою отримання максимально можливого ефективного результату як для окремої людини, так і для соціуму в цілому). Це дозволяє не лише розвивати логічне мислення, а й навчати дітей поводитися коректно по відношенню до опонентів (коректні та некоректні прийоми проведення суперечок) , критично, самостійно, нестандартно мислити, набувати вміння відстоювати власну точку зору (мистецтво аргументації, доведення, переконання), не залишати позиції при одночасному зменшенні моменту суб'єктивності, рахуватися з думкою інших, ставати на його точку зору, визнавати власну неправоту, поповнювати свої знання знаннями інших.

Можна зазначити основні принципи творчого спілкування, які сприяють успішному самовизначенню особистості. Це цінність справжньої природи людини, абсолютна і безумовна, повне визнання її універсальної творчої сутності, її права на вільну активність і самостійний вибір, необмеженість можливостей спілкування з іншими, принципи цілісності та діалогічності, ідеальності та проблематичності, варіативності точок зору, а також простоти й точності, емпатичності й об'єктивності, самореалізації, відкритості і довіри.

Педагог цілком спроможний створювати таке середовище, такі умови і непрямо впливати на рівень комунікації та на характер відносин з учнями, на емоційно-мотиваційну сферу дітей, на виявлення їх творчого потенціалу в процесі самовизначення.

Емоційний інтелект особистості як складова емоційної культури

Визнанням актуальності проблем людських емоцій слугує виникнення поняття «емоційний інтелект». Емоційний інтелект (EI; англ. emotional intelligence) — здатність людини розпізнавати емоції, розуміти наміри, мотивацію і бажання інших людей і свої власні, а також здатність керувати своїми емоціями та емоціями інших людей з метою вирішення практичних завдань (Вікіпедія). Під емоційним інтелектом дослідники розуміють сукупність розумових здібностей до обробки емоційної інформації. Навіть для успішного життєвого самовизначення поруч з інтелектуальними та творчими здібностями доцільно розглядати емоційні здібності. За І. М. Андрєєвою, емоційні

здібності – можливості людини розуміти емоції та управляти ними [1, с. 56–66]. П. Соловей поняття «емоційний інтелект» розглядав як сукупність наступних здібностей: 1) розпізнавання власних емоцій, 2) володіння емоціями, 3) самомотивація, 4) розуміння емоцій інших людей. Тому перед тим як в дію вступає ваше раціональне мислення, ви оцінюєте те, що відбувається з емоційної точки зору. Саме зв'язок між вашими емоційної та раціональної зонами мозку є фізичним джерелом емоційного інтелекту.

Емоційна культура – культура почуттів та емоцій, спосіб зовнішнього вираження почуттів, полягає в здатності людини адекватно реагувати на навколишню дійсність. Емоційна культура проявляється у міжособистісних відносинах, в мовному етикеті, комунікативних уміннях. Людина вихованої емоційної культури частіше знаходиться в стані емоційної стабільності, емоційної автономії, тобто меншої залежності від настрою інших людей. Емоційна культура впорядковує емоційне життя людини.

Одним з перших дав визначення емоційної культури П. М. Якобсон. На його думку, емоційна культура – це комплекс явищ, що представляють собою в значній мірі розвиток і вдосконалення тих якостей емоційного життя, які в обмеженому вигляді проявлялися на більш ранньому віковому етапі [31, с. 64].

Емоційна культура розуміється нами як цілісне динамічне особистісне утворення, що має власну структуру, представлене системою знань про розвиток емоцій, умінь і способів аналізу емоцій, управління ними, спрямованих на адекватність реагування, що сприяє вербалізації емоцій людини, його емоційній відкритості, емоційній емпатії та надання емоційної підтримки оточуючим.

Високий рівень емоційної культури забезпечується цілісним формуванням таких компонентів: соціокультурний, поведінковий, власне емоційний, мотиваційний, етико-моральний, що знаходять прояв у низці структурних елементів:

- 1) опора на власні моральні принципи при виборі емоцій;
- 2) відповідність емоцій вимогам, які висуваються по відношенню до себе;
- 3) відповідність емоційного реагування віковим особливостям;
- 4) адекватність емоційної реакції соціокультурним нормам;
- 5) усвідомленість емоційного реагування.

Емоційна культура включає такі компоненти, як емоційна компетентність і емоційна грамотність. При цьому під емоційною грамотністю розуміється цілеспрямоване підвищення емоційної компетентності, а під емоційною компетентністю – володіння методикою, особистісну і інтелектуальну готовність, можливість впоратися з даним професійним завданням, що включає всі сторони

діяльності: і знаннєву, і операціонально-технологічну, і мотиваційну.

Глазунова Л. І., Іванова Т. І., Арзуманова Т. Р. під емоційною культурою педагога розуміють міру і спосіб привласнення, розвитку і передачі емоційного досвіду, творчої самореалізації в процесі діяльності і спілкування. Структурно ця культура включає аксіологічний, технологічний та особистісно-творчий компонент.

Аксіологічний компонент емоційної культури включає: прийняття цінності емоційних станів та проявів людини, наявність знань про емоційні аспекти педагогічного процесу, особливості емоційного життя вихованця і самого феномену емоцій.

Технологічний компонент емоційної культури передбачає наявність здатності до адекватної перцепції та інтерпретації емоційних проявів вихованця, умінь регулювати власні емоційні стани і прояви, встановлювати емоційний контакт з вихованцями та колегами, оптимально насичувати емоціями педагогічний процес і впливати на емоційний фон педагогічної взаємодії.

Особистісно-творчий компонент емоційної культури передбачає прийняття емоційного стану та орієнтованість на створення емоційно-насичених умов для повноцінного життя вихованця, багатство і різноманітність емоційної сфери особистості [12].

Взаємозв'язок емоційної культури та емоційного інтелекту може бути найбільш повно реалізованим в емоційному середовищі. Під емоційним середовищем розуміють створений педагогом особливий контекст взаємодії, комфортний стан, що допомагає перевести процес спілкування та навчання у формат творчої співпраці. Для формування емоційного середовища найважливішими умовами є такі: взаємна довіра, взаємна повага, налаштування на багатоваріантне обговорення, відсутність різких зауважень та незгод.

Останнім часом упроваджується поняття дидактичної емоційної взаємодії як видового поняття педагогічної взаємодії та основного способу організації освітнього процесу. Педагогічній взаємодії в освітньому процесі передує емоційне сприйняття учасників один одного. Як буде протікати ця взаємодія також обумовлено емоційними станами учасників. Взаємодію забезпечує наявність емоційного контакту. Емоційний контакт – єдність та співзвучність почуттів людини з переживаннями інших. У дитини потреба в емоційному контакті змінюється протягом вікового розвитку. Молодші школярі мають велику потребу в емоційному контакті, особливо на початку навчання в школі. Роль емоційного контакту під час навчання іноді може перевищувати ділові контакти. Якщо педагог встановив емоційний контакт з учнями, його якості можуть перейматися та копіюватися. Якщо позитивних емоцій немає, вчителя не сприймають як авторитетну особистість. А ставлення до педагога може переноситися на предмет, якій він викладає.

Отже, емоційна дидактична взаємодія – це цілеспрямована емоційна взаємодія в процесі навчання, що являє собою єдність емоційного впливу педагога, його активне сприйняття, засвоєння суб'єктами процесу навчання, їх власну емоційну активність, що виявляється у формі безпосередніх чи опосередкованих впливів педагога на учнів і на самого себе. Результатами дидактичної емоційної взаємодії являються емоційні процеси у вигляді людських переживань, що сприяють формуванню творчої особистості з активною гуманістичною позицією. Взаємодіючі сторони в педагогічному процесі нерівнозначні, провідна роль належить викладачеві, від нього залежить зміст відносин і ефективність освітнього процесу. Викладач повинен не тільки володіти своїми почуттями, але й прогнозувати певний емоційний настрій учнів, а за необхідності вміти створювати в них оптимальний емоційний фон [32, с. 42].

Механізми розвитку емоційного інтелекту

Що стосується практичного аспекту проблеми, то нас цікавить, чи можна розвивати емоційний інтелект, чи можна навчити студентів навичкам постійного розвитку ЕІ, які існують механізми розвитку і чи вплине розвиток емоційного інтелекту учасників педагогічного процесу на підвищення якості освіти. Ми проаналізуємо існуючі наукові підходи щодо практичного вирішення проблеми.

Наш мозок побудовано таким чином, що ми є в першу чергу емоційними істотами, тому наша перша реакція на події, що відбувається з нами, завжди буде емоційною. Ніхто з нас не може контролювати цю частину процесу. Але ми здатні контролювати думки, що виникають після появи емоції, і саме від нас залежить, як ми будемо реагувати на цю емоцію – після того, як зрозуміємо, у чому вона полягає.

Дослідники вважають, що емоційний інтелект є гнучкою навичкою, якій можна та необхідно навчатися. Незважаючи на те, що деякі люди від природи володіють більш високим емоційним інтелектом, ніж інші, його рівень можна підвищити, навіть якщо від народження EQ виявився не значним.

Саме EQ лежить в основі безлічі найважливіших навичок – він впливає майже на все, що людина робить або говорить кожен день. EQ є вкрай важливим для досягнення успіху, дослідники стверджують, що від нього залежить близько 60 відсотків результату будь якої виконуваної роботи. Більшість успішних людей володіють розвиненим емоційним інтелектом. Тому є кілька причин. По-перше, розвиток емоційного інтелекту дозволяє позбутися багатьох страхів і сумнівів, почати діяти і спілкуватися з людьми для досягнення своїх цілей. По-друге, емоційний інтелект дозволяє розуміти мотиви інших людей, «читати як книгу». А це значить – знаходити потрібних людей та ефективно взаємодіяти з ними. По-третє, емоційний інтелект можна розвивати і підвищувати протягом усього життя.

До сфер діяльності, у яких емоційний інтелект є найбільш значущим, можна віднести всі професії, так чи інакше зав'язані на комунікації. А для педагогів розвинутий емоційний інтелект можна вважати необхідною професійно значущою якістю. Очевидно, що педагог, у якого рівень емоційного інтелекту високий, більш адекватно сприймає реальність і набагато ефективніше реагує на неї і взаємодіє з нею. Це стосується майже всіх комунікацій – і міжособистісних і соціальних; суб'єктивних і об'єктивних переживань; абстрактних і конкретних понять. Таким чином, емоційний інтелект стає одним з нових інструментів для управління освітнім процесом, побудови ефективних комунікацій і управління ними, чинником підвищення якості освіти.

Одним з найважливіших результатів розвитку емоційного інтелекту є зменшення негативних емоцій. Розвинений емоційний інтелект дозволяє швидко розібратися з причинами негативних емоцій, після чого тверезо оцінити ситуацію і відреагувати на неї розумно, замість того, щоб відчувати їх довгий час [33].

Залежно від позиції та сфери діяльності фахівця особливе значення будуть набувати ті чи інші групи компетентностей, але більша частина з них все одно стане визначатися емоційною компетентністю. На емоційній компетентності базується розвинений емоційний інтелект. Критерієм сформованості емоційного інтелекту виступає емоційна компетентність педагога, яка містить компоненти, органічно включені в педагогічні ситуації і в контекст професії педагога-дослідника. Отже, необхідно вести мову про компетентності (компоненти), які за змістом будуть відображати сутність емоційної компетентності. А для розвитку емоційного інтелекту необхідно працювати над розвитком кожного компонента (компетентності).

1. Компетентність самоменеджменту. Самоменеджмент (або таймменеджмент) – техніка правильного використання часу. Самоменеджмент допомагає виконувати роботу з меншими витратами, краще організувати працю (отже, одержати кращі результати), зменшити завантаженість роботою і, як результат, зменшити поспіх і стреси. Самоменеджмент – це послідовне і цілеспрямоване використання ефективних методів роботи в повсякденній практиці, з оптимальним використанням своїх ресурсів для досягнення своїх цілей. Тому самоменеджмент важливий не тільки для педагога, але й для будь-якої людини взагалі. Управління собою дозволяє досягати поставлених цілей життя і відчувати, що життя не проходить повз тебе. Самоменеджмент як інструментарій важливий для всіх, хто хоче досягти успіху в житті, незалежно від свого статусу. Але самоменеджмент передбачає не тільки планування свого часу. Це вміння керувати собою, керувати процесом управління в самому широкому сенсі слова – в часі, в просторі, спілкуванні, діловому світі. Бути організованою людиною незалежно від того, чи

відноситься це до навколишнього простору або до особистого часу, означає бути підготовленою людиною. Це дозволяє відчувати себе зібраним, володіти ситуацією, бути готовим використовувати всі наявні можливості і впоратися з будь-якими сюрпризами і несподіванками.

2. Комунікативна компетентність – це здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми. Це сукупність знань, умінь і навичок, що включають: функції спілкування й особливості комунікативного процесу; види спілкування й основні його характеристики; засоби спілкування (вербальні і невербальні); репрезентативні системи і ключі доступу до них; види слухання і техніки його використання; «зворотний зв'язок» (питання і відповіді); психологічні і комунікативні типи партнерів, специфіку взаємодії з ними; форми і методи ділової взаємодії; технології і прийоми впливу на людей; методи генерування ідей і інтеграції персоналу для конструктивної комунікації; самопрезентацію і стратегію успіху [4, с. 374].

3. Мотиваційна компетентність – соціально-суб'єктні мотиви професійної діяльності. До мотиваційної компетентності включається прагнення до саморозвитку, націленість на результат, орієнтація на якість. Пов'язана з внутрішньою мотивацією, інтересами, індивідуальним вибором особистості. Сукупність вмінь і якостей особистості, яка дозволяє розвиватися, шукати нові шляхи вирішення, розуміти причинно-наслідкові зв'язки дій, що здійснюються, і як наслідок, підвищувати якість педагогічної праці [34].

4. Інформаційна компетентність – здатність здійснювати пошук, зберігання, обробку та аналіз інформації з різних джерел та баз даних, представляти її в необхідному форматі з використанням інформаційних, комп'ютерних та мережних технологій.

5. Креативна компетентність – здатність до неординарного і творчого мислення, вміння створювати, творити, придумувати, фантазувати, можливість розкрити свої творчі здібності і таланти, реалізовувати творчий потенціал, розвиток інтересу до творчої діяльності, пошук і поява нових ідей, вміння знаходити не тільки безліч варіантів і шляхів вирішення, а й нестандартне рішення, прояв власної індивідуальності.

6. Компетентність прийняття рішень – вміння виділяти складові частини проблеми і робити правильні висновки на основі наявної інформації; вміння розглядати альтернативи і пропонувати оптимальне рішення.

7. Адаптивна компетентність – вміння здійснювати передбачення на макро, мезо-, мікро- рівнях і підготуватися до будь-яких змін, важливих у рамках даної професії.

Більшість дослідників для підвищення рівня емоційної компетентності пропонують розвивати такі сфери особистості:

- розвиток самосвідомості (розпізнавання власних почуттів);
- розвиток емпатії;
- розвиток самоприйняття;
- розвиток комунікативних навичок, впевненості у собі, вміння вирішувати конфлікти.

Для досягнення навчальних та виховних цілей педагогові дуже важливо вміння знаходити спільну мову з людьми: розуміти чужу реакцію, передбачати, домовлятися і співпрацювати. Нажаль, це виходить далеко не у всіх. Серед виявлених проблем, які цьому не сприяють, найбільш значущими ми вважаємо такі:

- несприйнятливості до невербальних сигналів. Зустрічається приблизно у кожного десятого: це погане відчуття особистого простору співрозмовника, невміння встановити зоровий контакт, невміння розпочати, підтримати або вчасно закінчити розмову, невірне тлумачення виразу обличчя співрозмовника. Для подолання означеної проблеми рекомендується використовувати тренінги та вправи на розвиток невербальної комунікації;

- поведінка, пов'язана з відходом від конфлікту. Люди, які відчувають себе нелюбими, самотніми, обтяженими турботами, абсолютно не схильні до контактів з оточуючими. Вони воліють нудьгувати насамоті, аніж робити спроби вирішувати свої проблеми. Для подолання рекомендується використовувати рольові ігри на розвиток вміння обирати ефективний стиль вирішення конфлікту;

- агресивність. Зазвичай агресивних ніхто не любить – ані діти, ані дорослі. Люди, які обрали агресію як базову (а іноді і єдину) реакцію на все, що відбувається, досить швидко опиняються в ізоляції. Для подолання рекомендується аналізувати причини агресивної поведінки, використовувати тренінгові вправи на нейтралізацію агресії, на розвиток уміння спрямовувати агресію у мирне річище [33].

І викладачам, і студентам звичайно ж, завжди варто пам'ятати, що саме емоції здатні допомогти відкрити нове навіть у тих, про кого, здається, відомо вже все.

На заняттях з педагогічної творчості для розвитку емоційного інтелекту ми рекомендуємо розвивати такі навички:

- 1) самоусвідомленість через аналіз своїх думок і емоцій, свого тіла і поведінки;
- 2) самооцінка через позитивне сприйняття світу і рішучість, а також через прийняття і асертивність (здатність людини не залежати від зовнішніх впливів та оцінок, самостійно регулювати власну поведінку і відповідати за неї);
- 3) мотивація через прагнення до самоактуалізації і детермінації, а також через відкрите сприйняття нового, міцне цілепокладання та об'єктивне переживання невдач;
- 4) адаптивність через усвідомлене співпереживання іншій людині –

емпатію, стресостійкість, прийняття рішень і комунікабельність.

У сучасному світі будь-який керівник, учитель чи підприємець повинен бути творцем — створювати не просто продукт або послугу, а найкращий продукт, найкращу послугу, найкращий урок і найкращі враження. А це практично неможливо без уміння керувати своїми емоціями. Корисним для розвитку емоційного інтелекту педагога є аналіз моделі інтелектуально-емоційного профілю особистості керівника [35].

Емоційний інтелект не існує окремо від інтелекту. Поряд з широко відомою аббревіатурою IQ (англ. Intelligence Quotient – коефіцієнт інтелекту або коефіцієнт розумового розвитку) існує поняття емоційного коефіцієнта EQ (англ. Emotional Quotient). Модель взаємодії двох коефіцієнтів (розроблена російськими вченими в Лабораторії вивчення емоційного інтелекту EQ-factor під керівництвом Н. Коро і В. Шаманської) виступає складовою частиною інтелектуально-емоційного профілю особистості ІЕРР. Згідно з цією моделлю, емоційний інтелект EQ – це своєрідне підґрунтя піраміди особистості в системі координат. Вектори цієї системи є драйверами EQ і формують різні стратегії поведінки в різних сферах життя:

- 1) усвідомленість – «стратегію філософів»;
- 2) самооцінка – «стратегію зірок»;
- 3) мотивація – «стратегію героїв»;
- 4) адаптивність – «стратегію керівників».

Коли емоційний інтелект об'єднується з вектором інтелекту IQ, відбувається формування «стратегії творців» – стратегії, що є ключовою у всіх сферах життя і тим більше в педагогіці.

Саме «стратегія творців» дозволяє настільки реалізувати потенціал людини, що зрештою вона досягає найвищого рівня самореалізації. Тому чим більший обсяг має ця піраміда (за рахунок розвитку драйверів EQ і самого IQ), тим більше можливостей буде у людини впливати на своє життя, життя інших людей і світ у цілому.

Постає питання: як розвивати EQ? Як вже зазначалося, розвиток EQ відбувається через розвиток його основних факторів – драйверів. Отже, доцільно у першу чергу розвивати їх. Для розвитку пропонується використовувати тренінгові вправи. Наведемо приклади.

I. Вправа для розвитку «усвідомленості».

1. Потрібно закрити вуха і сконцентруватися на обстановці навколо, намагаючись побачити всі деталі. Через деякий час картинка стане «яскравішою» і людина помітить те, на що раніше не звертала увагу.

2. Потім необхідно закрити очі і зосередитися на звуках. У звичайній ситуації ми підсвідомо концентруємося на зоні не більше 1,5 метрів навколо себе. «Розширюючи» свій слух, ми починаємо помічати нюанси природних і механічних звуків.

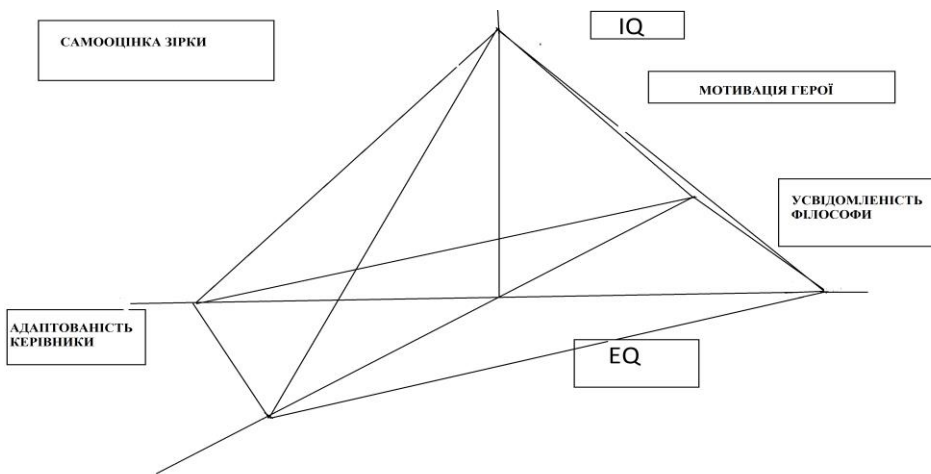


Рис. 1. Модель інтелектуально-емоційного профілю особистості керівника

3. Пропонується закрити очі і вуха разом. Відчутти, як тіло взаємодіє з навколишнім світом — наприклад, дотик до нього вітру або трави, коли людина знімає взуття.

Цю вправу достатньо робити один раз на тиждень, щоб розвинути здатність розпізнавати голосові інтонації співрозмовників, нюанси міміки. Це дозволить більш точно визначати явні та приховані послання співрозмовників і, найголовніше, власну реакцію на ті чи інші процеси, а також розуміти, як ваше тіло реагує на інформацію, як переживає емоції.

II. Для розвитку «адаптивності» підійде просте тренування за «картками емоцій».

Дається завдання зображати гнів, радість, смуток або інтерес — в залежності від того, яку картку людина витягне. Це простий і ефективний спосіб «відпрацювати» свій емоційний прояв. При цьому ефективність учасника як професіонала підвищується в кілька разів.

III. Для розвитку «самооцінки» спочатку варто засвоїти пози сили.

Пози сили — це пози тіла людини, які «запускають» вироблення дофаміну: рівна спина, руки підняті вгору, голова піднята високо. Вироблення цього гормону сприяє кращому запам'ятовуванню інформації.

Одна хвилина такої вправи перед важливими справами дозволить людині почувати себе набагато впевненіше.

IV. Для розвитку «мотивації» пропонується зробити таке.

Необхідно написати десять справ, якими подобається займатися. Потім переформулювати їх так, щоб залишилися тільки дієслова. Знайти саме те дієслово, яке найкращим чином передасть те чи інше заняття. В результаті залишиться 10 дієслів.

За обраними дієсловами створити план на місяць. І протягом цього місяця потрібно буде прожити десять днів під девізом цих слів. Подорожувати або сміятися, навчатися та складати іспити, відвідати музей і дізнаватися нове, стрибати або їздити на велосипеді – варіантів багато.

Тобто треба просто прожити кожен з цих днів на 200% під девізом тих десяти слів-дій, які насправді становлять сутність зростання — того, що людина можете дати світові.

При виконанні таких вправ особистість обов'язково просунетеса до своїх істинних цілей ближче, ніж за останні кілька років, тому що буде займатися найголовнішою справою успішного керівника — реалізацією «стратегії творця».

Також серед практичних аспектів розвитку емоційного інтелекту доцільно проаналізувати методику Р. Калугіна [22; 23]. На думку автора, успіх людини безпосередньо залежить від його емоційного інтелекту (EQ). Емоційний інтелект - це навичка розуміння своїх почуттів і емоцій.

На сьогоднішній день немає загальноприйнятого методу виміру емоційного інтелекту: його можна «виміряти» самотійно, використати якісь тести або оцінити свої успіхи у цьому світі. Проте Калугін Р. пропонує шкалу рівнів емоційного інтелекту, яка складається з 3-х рівнів. Розглянемо критерії кожного рівня.

Пригніченість своїми емоціями. Низька самооцінка, провина і депресія вказують на низький емоційний інтелект. Людина не може розібратися у собі і в причині своїх почуттів. У неї псується настрій, і вона стає не в змозі ефективно взаємодіяти з зовнішнім світом. Це означає повний особистий неуспіх (невдоволення собою) і соціальний неуспіх (нічого не досяг).

Управління емоціями. Дисципліна емоцій вказує на розвинений емоційний інтелект: людина розуміє частину своїх прихованих мотивів і вчиться управляти своїм станом, часом, мотивувати себе. Такий підхід дозволяє ефективно взаємодіяти з зовнішнім світом, досягати деяких цілей і домагатися деяких успіхів.

Спостереження за емоціями. Вміння спостерігати за своїми емоціями означає найвищий емоційний інтелект. Людина перестає бути рабом своїх емоцій (але продовжує їх відчувати). Тут більше немає прихованих мотивів, зате є чітке розуміння себе і своїх намірів. Сумніви більше не встають на шляху. Високий емоційний інтелект означає відсутність «внутрішнього гальмування» для самовираження, отже, успіх стає логічним наслідком будь-яких вчинків людини.

Ми згодні з автором методики [22; 23], що ця шкала дає загальне уявлення про рівні розвитку емоційного інтелекту.

Емоційний інтелект нерідко пов'язують з лідерством. Основна ідея полягає в тому, що лідери - люди з розвиненим емоційним

інтелектом. Тому є декілька підтверджень. По-перше, розвиток емоційного інтелекту дозволяє позбавитися від багатьох страхів і сумнівів, почати діяти і спілкуватися з людьми для досягнення своїх цілей. По-друге, емоційний інтелект дозволяє розуміти мотиви інших людей, «читати їх як книгу». А це означає – знаходити потрібних людей і ефективно взаємодіяти з ними.

У педагогіці силу лідерства використовують і під час виховання, і під час навчання. Педагог завжди керує взаємодією. Для ефективного управління необхідна ініціатива, вона надає керівну роль, керівна роль дозволяє спрямовувати виховний процес у правильному напрямі.

На думку автора, не можна ототожнювати процес розвитку емоційного інтелекту з процесом контролю над емоціями. Контроль може бути корисним проміжним кроком, але не є самоціллю. Контроль – це завжди протистояння, переважання однієї частини особи над іншою. Тому контроль і гармонія – несумісні. Контроль не допомагає стати цілісною особистістю. Стати цілісною особистістю – означає досягти гармонії життя. І в цьому дуже допомагає робота над власними емоціями.

Людина здатна контролювати думки, що виникають після появи емоції, і саме від неї залежить, якою буде реакція на цю емоцію – але вже після того, як зрозуміє, в чому вона полягає.

Р. Калугін пропонує розвивати чотири навички емоційного інтелекту. Їх можна розбити на дві пари: одна утворює внутрішньо-особистісну компетентність, інша – міжособистісну (соціальну) компетентність. Внутрішньоособистісна компетентність формується за рахунок навичок самосприйняття та управління собою, які концентруються переважно на особистості, а не на взаємодіях з іншими людьми. Внутрішньоособистісна компетентність являє собою здатність особистості зберігати сприйнятливості своїх емоцій та управляти деталями і загальними тенденціями своєї поведінки. Соціальна компетентність складається з навичок соціальної сприйнятливості (чуйності, емпатії) та управління відносинами. Соціальна компетентність являє собою здатність зрозуміти настрої, поведінку і мотиви інших людей, з тим щоб поліпшити якість відносин і зв'язків з ними.

Самосприйняття. Єдиний спосіб по-справжньому зрозуміти власні емоції полягає в тому, щоб приділити достатньо часу для усвідомлення і розуміння причин їх виникнення та збереження. Якщо людина має високий рівень самосприйняття, то найчастіше користується правильними можливостями, використовує свої сильні риси для вирішення робочих питань і (що, можливо, найважливіше) не дозволяє емоціям зупиняти або гальмувати себе.

Управління собою. Управління собою проявляється у випадку, коли людина діє – або, навпаки, утримується від дій. Деякі емоції здатні створити відчуття паралізуючого страху, що здатне настільки затуманити мислення, що не можливо знайти вихід із становища.

Соціальна сприйнятливість являє собою здатність точно вловлювати емоції інших людей і розуміти, що насправді з ними відбувається. Слухання і спостереження є двома найважливішими елементами соціальної сприйнятливості. Слід чекати наступного ходу співрозмовника і перестати думати наперед про те, що ми скажемо у відповідь на чергову його репліку.

Управління відносинами. Чим більш слабкий зв'язок з ким-небудь, тим більш складно донести до нього свою думку. Для того, щоб люди слухали вас, необхідно практикуватися в управлінні відносинами і знаходити переваги у кожному зв'язку, навіть не у найявнішому.

Розвиток навичок управління собою. Коли людина розуміє сутність своїх емоцій і здатна свідомо відповідати на них, то у неї з'являється можливість брати під контроль навіть найскладніші ситуації, жваво реагувати на зміни і брати на себе ініціативу тоді, коли це потрібно для досягнення цілей.

Корисною може бути теорія і практика виховання емоційної культури, за О. А. Сергєєвою. Процес виховання емоційної культури розглядається автором як динамічний процес, який передбачає реалізацію системи педагогічних засобів. В якості основних пропонуються такі: емоційна рефлексія і емоційне стимулювання. Емоційна рефлексія розуміється як здатність до самоспостереження, самоаналізу процесу виникнення емоцій і способу емоційного реагування. Це особливий принцип мислення, спрямований на усвідомлення сприйняття власних проявів емоцій, які при цьому виступають як засіб самовираження і самореалізації. Емоційний стимул – це стимул, який найбільшою мірою впливає на емоційну сферу людини, викликаючи в неї почуття у відповідь: емоційний відгук, співпереживання і, як найвищий результат, формування суспільно цінного і особистісно значущого типу поведінки. Вищим проявом емоційної культури є емоційна зрілість, яка передбачає наявність почуття відповідальності за свої переживання перед собою, а тим самим і перед людьми [26].

Висновки. Таким чином, культура в широкому сенсі пов'язана з самореалізацією особистості як у професійній, так і в життєвій сфері. Також культура розглядається як освіта, як передумова та результат освіченості особистості. Ефективність самовизначення особистості в значній мірі залежить від емоційної сфери, культури почуттів та емоцій. Не претендуючи на повноту та завершеність дослідження, ми розглянули важливі, на наш погляд, чинники розвитку емоційної культури особистості, які впливають на підвищення якості освіти. А саме, проаналізували професійні інтереси як складові якості самовизначення особистості, розглянули емоційну креативність та комунікативність як компоненти культури освіти, охарактеризували емоційний інтелект як невід'ємну частину емоційної культури та

запропонували механізми розвитку емоційного інтелекту особистості, які можна використовувати у процесі викладання навчального курсу «Педагогічна творчість», що є складовою професійної підготовки майбутніх учителів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андреева, И. Н. (2009). Концептуальное поле понятия «эмоциональный интеллект». *Вопросы психологии*, 4, 56–66 (Andreieva, I. N. Conceptual field of the concept "emotional intelligence". *Questions of psychology*, 4, 56-66).
2. Асмаковец, Е. С. (2000). Психологические факторы и условия развития эмоциональной гибкости учителя. *Журнал прикладной психологии*, 3, 18–24 (Asmakovets, Ye. S. (2000). Psychological factors and conditions of development of the teacher's emotional flexibility. *Journal of Applied Psychology*, 3, 18-24).
3. Бреслав, Г. М. (2006). *Психология эмоций*. М.: Смысл: Издательский центр «Академия» (Breslav, G. M. (2006). *Psychology of emotions*. М.: "Akademy").
4. Бутенко, Н. Ю. (2006). *Комунікативні процеси у навчанні*. Київ: КНЕУ (Butenko, N. Yu. (2006). *Communicative processes in learning*. К.: KNEU).
5. Вайсбах, Х., Дакс, У. (1998). Эмоциональный интеллект. М.: Лик Пресс (Vaisbah, H., Daks, U. (1998). *Emotional Intelligence*. М.: Lik Press).
6. Вайнцвайг, П. (1990). Десять заповедей творческой личности. Москва (Vaintsvaig, P. (1990). *Ten Commandments of the Creative Personality*. Moscow).
7. Васильев, И. А., Поплужный В. Л., Тихомиров О. К. (1980). *Эмоции и мышление*. М.: Изд-во Московского университета (Vasiliev, I. A., Popluznyi, V. L., Tihomirov, O. K. (1980). *Emotions and thinking*. Moscow: University of Moscow).
8. Вишнякова, Н. Ф. (1995). *Креативная психопедагогика. Психология творческого обучения*. Ч. 1. Минск: НИОРБ «Поли Биг» (Vishniakova, N. F. (1995). *Creative psycho-pedagogy. Psychology of creative learning*. Ch. 1. Minsk: NIORB "Poly Big").
9. Волкова, Н. П. (2006). *Професійно-педагогічна комунікація*. К.: ВЦ «Академія» (Volkova, N. P. (2006). *Professional and pedagogical communication*. К.: VC "Academy").
10. Ворохоб, Ю. А. (2008). Аудиовизуальная культура будущего учителя. *Вестник Московского университета, Серия 20. Педагогическое образование*, 2, 57–65 (Vorohob, Yu. A. (2008). Audiovisual culture of the future teacher. *Bulletin of the Moscow University, Series 20. Pedagogical education*, 2, 57-65).
11. Гинзбург, М. Р. (1994). Психологическое содержание личностного самоопределения. *Вопросы психологии*, 3, 44–50 (Ginzburg, M. P. (1994). Psychological content of personal self-determination. *Questions of psychology*, 3, 44-50).
12. Глазунова, Л. И. Содержание понятия «эмоциональная культура педагога». Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2013/1988.htm> (Glazunova, L. I. Contents of the concept "emotional culture of the teacher". Retrieved from: <http://www.emissia.org/offline/2013/1988.htm>).
13. Добрович, А. Б. (1987). *Воспитателю о психологии и психогигиене общения*. М.: Просвещение (Dobrovich, A. B. (1987). *The tutor on psychology and psychogigine of communication*. М.: Enlightenment).
14. Ермакова, И. В., Поливанова, Н. И., Ривина, И. В. (2004). Учебное взаимодействие педагога с учащимися как фактор их эмоциональной комфортности на уроке. *Психологическая наука и образование*, 1, 63–73 (Yermakova, I. V., Polivanova, N. I., Rivina, I. V. (2004). Educational interaction of the teacher with students as a factor of their emotional comfort at the lesson. *Psychological science and education*, 1, 63-73).
15. Жуганов, А. В. (1991). *Творческая активность личности: содержание, пути формирования и реализации*. Ленинград: Наука (Zhuganov, A. V. (1991). *Creative activity of the person: content, ways of formation and realization*. Leningrad: Science).

16. Изард, К. Э. (1999). *Психология эмоций*. СПб.: Издательство «Питер» (Izard, K. E. (1999). *Psychology of emotions*. St. Petersburg: "Peter".
17. Ильин, Е. П. (2006). *Мотивация и мотивы*. СПб.: Питер (Illin, Ye. P. (2006). *Motivation and motives*. St. Petersburg: Peter).
18. Ильин, Е. П. (2007). *Эмоции и чувства*. СПб.: Питер (Illin, Ye. P. (2007). *Emotions and feelings*. St. Petersburg: Peter).
19. Исаева, Т. Е. (2006). Классификация профессионально личностных компетенций вузовского преподавателя. *Педагогика*, 9, 55–60 (Isaieva, T. Ye. (2006). Classification of professionally personal competences of a university teacher. *Pedagogy*, 9, 55-60).
20. Кант, И. (1966). Критика способности суждения. *Соч. : в 6 т.* М. Т. 5, 464 (Kant, I. (1966). Criticism of the ability to judge. *Works*. М. Т. 5, 464).
21. Калугин, Р. Как развить эмоциональный интеллект EQ. Режим доступа: <https://romankalugin.com/kak-razvit-emocionalnyj-intellekt-eq/>. (Kalugin, R. How to develop the emotional intelligence of EQ. Retrieved from: <https://romankalugin.com/kak-razvit-emocionalnyj-intellekt-eq/>).
22. Калугин, Р. Эмоциональный интеллект. Режим доступа: <https://romankalugin.com/emotsionalnyiy-intellekt/>. (Kalugin, R. The emotional intelligence. Retrieved from: <https://romankalugin.com/emotsionalnyiy-intellekt/>).
23. Крылова, Н. Б. (2007). Развитие культурологического подхода в современной педагогике. *Личность в социокультурном измерении: история и современность*. М.: «Индрик» (с. 132) (Krylova, N. B. (2007). Development of the cultural approach in modern pedagogy. *Personality in the sociocultural dimension: history and modernity*. М.: "Indrik" (p. 132))
24. Поляков, В. А., Чистякова, С. Н. (руков.), Волошин, С. А., Губин, А. В., Журавлев, В. В., Журкина, А. Я., Прыжников Н. С. (1993). Профессиональное самоопределение молодежи. Концепция (сообщение). *Педагогика*, 5, 33–37. (Polyakov, V. A., Chistyakova, S. N. (hands), Voloshin, S. A., Gubin, A. V., Zhuravlev, V. V., Zhurkina, A. Ya., Pryazhnikov N. S. (1993). Professional self-determination of youth. Concept (message). *Pedagogy*, 5, 33-37).
25. Самореалізація особистості – професійна, творча, соціальна. Режим доступа: <http://help-med.info/2015/04/24/samorealizacija-osobistosti-profesijna-tvorcha/>. (Self-realization of the personality - professional, creative, social. Retrieved from: <http://help-med.info/2015/04/24/samorealizacija-osobistosti-profesijna-tvorcha/>).
26. Сергеева, О. А. Эмоциональная культура и ее составляющие. Режим доступа: <http://www.gvw-rgggu.narod.ru/section/section1/stati2009/sergeeva.htm>. (Sergeyeva, O. A. Emotional culture and its components. Retrieved from: <http://www.gvw-rgggu.narod.ru/section/section1/stati2009/sergeeva.htm>.)
27. Творча самореалізація як наукова проблема. (Довідник школяра). Режим доступу: <http://lessons.com.ua/tvorcha-samorealizaciya-osobistosti-yak-naukova-problema/2/>. (Creative self-realization as a scientific problem. (Directory of schoolboys). Retrieved from: <http://lessons.com.ua/tvorcha-samorealizaciya-osobistosti-yak-naukova-problema/2/>.)
28. Тулякова, М. Н. (1998). *Педагогические условия профессионального самоопределения творческой личности* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Сумы. (Tulyakova, M. N. (1998). *Pedagogical conditions of professional self-determination of creative personality* (PhD thesis). Sumy.
29. Яшенкова, О. В. (2010). *Основы теории мовної комунікації*. К.: ВЦ «Академія». (Yashenkova, O. V. (2010). *Fundamentals of the theory of linguistic communication*. К.: VC "Academy").
30. Яковлева, Е. Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития. Режим доступа: <http://www.voppsv.ru/iournals>

all/issues/1997/974/974020.htm. (Yakovleva, E. L. Emotional mechanisms of personal and creative development. Retrieved from: [http://www.voppsv.ru/iournals all/issues/1997/974/974020.htm](http://www.voppsv.ru/iournals/all/issues/1997/974/974020.htm)).

31. Якобсон, П. М. (1976). Чувства, их развитие и воспитание. М.: «Знание». (Jacobson, P.M. (1976). Feelings, their development and upbringing. М.: "Knowledge").

32. Якубовська, О. М., Гапійчук, І. М. (2001). Основи дидактичної емоційної взаємодії. Вінниця: Велес. (Yakubovskaya, O. M., Gapiyчук, I. M. (2001). Basics of didactic emotional interaction. Vinnitsa: Veles).

33. Развитие эмоционального интеллекта. Режим доступа: <http://psychok.net/prakticheskie-metody/19-razvitie-emotsionalnogo-intellekta>. (Development of emotional intelligence. Retrieved from: <http://psychok.net/prakticheskie-metody/19-razvitie-emotsionalnogo-intellekta>).

34. Полукаров, В. В., Довженко, О. В. Формирование и оценка мотивационной компетенции будущих журналистов при обучении в ВУЗе. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-i-otsenka-motivatsionnoy-kompetentsii-buduschih-zhurnalistov-pri-obuchenii-v-vuze>. (Polukarov, V. V., Dovzhenko, O. V. Formation and evaluation of motivational competence of future journalists when studying in higher educational institutions. Retrieved from: <http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-i-otsenka-motivatsionnoy-kompetentsii-buduschih-zhurnalistov-pri-obuchenii-v-vuze>.)

35. Шиманська, В. Как развить эмоциональный интеллект? 4 практических шага. Режим доступа: <https://rb.ru/opinion/eq/> (Shimanska, V. How to develop emotional intelligence? 4 practical steps. Retrieved from: <https://rb.ru/opinion/eq/>).

M. A. Boichenko

ORCID ID 0000-0002-0543-8832

DOI 10.24139/978-966-698-251-8/035-070

INNOVATIVE APPROACHES TO ENSURING QUALITY OF EDUCATIONAL SERVICES FOR GIFTED SCHOOLCHILDREN IN THE USA, CANADA AND THE UK

The chapter highlights the peculiarities of ensuring quality of educational services for gifted schoolchildren in the United States, Canada and the United Kingdom. The definition of the basic concepts of the study – “quality” and “quality assurance” are given. Such constituents of quality assurance as quality of teaching staff, quality of curriculum and introduction of procedural innovations are considered.

Key words: *quality, quality assurance, gifted schoolchildren, quality of teaching staff, quality of curriculum, procedural innovations, USA, Canada, UK.*

М. А. Бойченко

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ ДЛЯ ОБДАРОВАНИХ ШКОЛЯРІВ У США, КАНАДІ ТА ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

У розділі висвітлено особливості забезпечення якості освітніх послуг для обдарованих школярів у США, Канаді та Великій Британії. Схарактеризовано базові поняття дослідження – «якість» та «забезпечення якості». Окреслено такі складові забезпечення якості, як якість викладацького складу, якість курикулуму та запровадження інновацій у навчальний процес.

Ключові слова: *якість, забезпечення якості, обдаровані школярі, якість викладацького складу, якість курикулуму, інновації в навчальному процесі, США, Канада, Велика Британія.*

Introduction. Gifted children and youth, as the most demanding category of students, require educational services of high quality. That is why the problem of ensuring quality of educational services for gifted schoolchildren in the USA, Canada and the UK nowadays is urgent. Taking into account the fact, that countries under investigation have rich positive experience of providing high quality educational services for gifted schoolchildren, we consider it important in the frames of our study to highlight positive conceptual ideas of this experience in order to extrapolate it in Ukraine in the practice of secondary schools.

Analysis of relevant research. Gifted services provision in Ukraine and abroad have become the issue of special interest of such native researchers as V. Alfimov, O. Antonova, I. Babenko, O. Bevz, O. Bocharova, A. Chichiuk, L. Chukhno, M. Drobotenko, M. Halchenko, Yu. Hotsuliak, M. Kabanets, I. Kholod, Ya. Kulchytska, M. Milenina, A. Sahalakova, A. Sbruieva, M. Sbruiev, V. Stryzhalkovska, P. Tadeiev, N. Telychko, V. Volyk and others.

Aim of the study is to highlight innovative approaches to ensuring quality of educational services for gifted schoolchildren in the USA, Canada and the UK and consider the possibilities of the use of progressive conceptual ideas of foreign experience in practice of Ukrainian secondary schools.

Research methods – *terminological analysis* with the help of which the essence of the approaches to ensuring quality of educational services for gifted schoolchildren in different countries is defined; *comparative analysis* aimed at defining common features and differences in ensuring quality of educational services for gifted schoolchildren in the USA, Canada and the UK and finding the ways of using foreign experience in Ukrainian secondary schools.

Research results. Considering the problem of ensuring quality of educational services for gifted schoolchildren in the USA, Canada and the UK first of all we'd like to reveal the essence of the main concepts of the study – “quality” and “quality assurance”.

The term “quality” is used in the modern theory of education in the broad and narrow sense. In a broad sense, the quality of education is seen as a balanced correspondence of the process, the result and the educational system itself with the purpose, needs and social norms (standards) of education [1].

In the narrow sense it is considered as a list of requirements for the person, educational environment and education system, which implements them at certain stages of human learning, to which a certain set of indicators corresponds [1].

According to the law of Ukraine “On higher education” (2014, with amendments from 28.09.2017), the quality of education is the compliance of the results of training with the requirements established by law, relevant standard of higher education and/or the contract on the provision of educational services. Correspondently, the quality of educational activities refers to the level of organization of educational process in the institution of higher education, which corresponds to the standards of higher education, provides for the acquisition of high-quality higher education and promotes creation of new knowledge [2].

In the report of the European Union it is stressed, that education of high quality is considered as one of the main indicators of life quality, the tool of social and cultural harmony of economical development [11].

As an integrity of educational qualities that determine its ability to meet the needs of a particular individual and society as a whole, the state, in accordance with the purpose of education, quality of education is considered as a social category. Furthermore, the quality of education is a multidimensional model of social norms and requirements for a person, an educational environment in which it develops, and a system of education that implements them at all stages of human learning [1].

Ukrainian researcher S. Ilienкова relates the approach to understanding education quality with such a succession of acquiring knowledge: a knowledge carrier → knowledge transfer → a recipient of knowledge → promoting the methodology of knowledge transfer → fundamental knowledge → the demand for gained knowledge → obtaining new knowledge.

The quality of education, in the opinion of the scientist, is determined primarily by the quality of the bearer of knowledge (teacher, faculty and staff), which transmits this knowledge through various teaching methods. Depending on the knowledge gained, students can: a) pass the competitive exams on entry; b) go through competitive selection when applying for a job; c) more successfully master the disciplines based on the knowledge of the basic disciplines studied at the preliminary stages of the educational process [3].

Based on the above mentioned, the researcher identifies the following blocks of quality indicators: 1) quality of teaching staff; 2) state of the material and technical base of the education institution; 3) motivation of the teaching staff; 4) quality of curriculum; 5) quality of students; 6) quality of the infrastructure; 7) quality of knowledge; 8) innovative activity of administration; 9) introduction of procedural innovations; 10) demand of graduates; 11) competitiveness of graduates in the labor market; 12) achievements of graduates [3].

Thus, it should be stressed that “quality” is a multidimensional concept that has a lot of definitions in the native and foreign scientific discourse. At the same time the process of *quality assurance* is considered as complex and multifaceted, which covers, except the planning stage, the stages of the search and decision-making on improvement and the stage of their implementation. The most important characteristics of the quality assurance process are cyclicity and focus on improvement.

According to Finnish national agency for education [14], quality assurance and successful transfer of good work-based learning practices comprise both quality assurance and assessment of the effectiveness of a single transfer and as part of an organization’s operating environment.

Related to quality assurance process in general one way to design, assure, implement and measure the quality of assurance process, is by setting requirements related to the organization’s objectives. These requirements are transformed into specific “quality indicators” which have to be measured permanently by the organization through specific assessment of processes in the form of internal and external audits or reviews. The results of these measurements could create so-called “non-conformances” (Figure 1).

It should be noted that all the indicators of quality assurance process are relevant in the field of gifted education in the studied countries. So, our further task is to highlight the peculiarities of quality assurance process in gifted education services provision.

As it has been mentioned, quality of education (in our case gifted education) has a number of constituents. In the frames of our study we’d like to focus attention on such constituents as quality of teaching staff, quality of curriculum and introduction of procedural innovations.

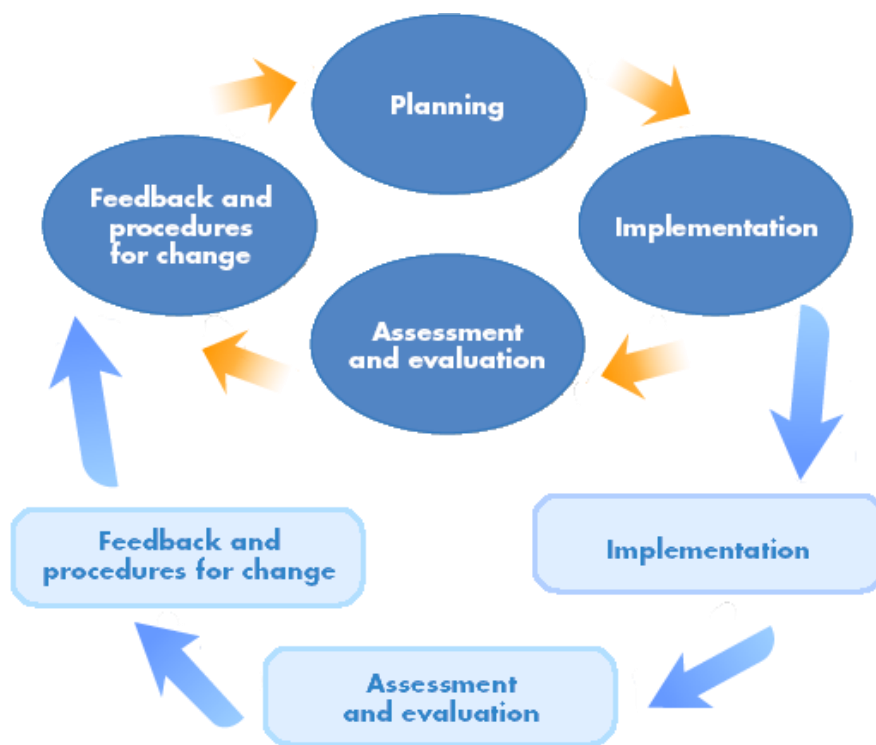


Figure 1. Quality assurance process [14]

Quality of teaching staff. Considering the first of the outlined constituents – quality of teaching staff – we’d like to stress that effectiveness of providing educational services to students enabling their potential to be fully disclosed depends on the proper qualification of the teaching staff working with this category of children and youth. In this context, we agree with J. Freeman about the need for special training for GT teachers, since the efficiency of teaching gifted and talented children and youth depends on the teacher’s knowledge of the subject, the methods of teaching it, and excellent communication skills. Teachers also have to make productive use of traditional learning technologies in combination with innovative ones for the development of their students’ creativity, self-discipline and leadership skills [17, p. 17].

At the same time, gifted and talented children and youth often do not receive proper attention from teachers in regular classes of comprehensive secondary schools, as the latter pay more attention to disadvantaged students. Instead, a teacher who has special training for work with gifted and talented understands how much the lack of teacher’s attention negatively affects the ability and motivation to study.

The analysis of scientific-pedagogical literature on the problem of gifted and talented education makes it possible to state that in the USA, Canada and the UK with gifted students work different categories of teachers, in particular:

- a general education teacher – works in ordinary classes of general education schools;

- a special education teacher – works with children and youth with special educational needs/disabilities, including gifted ones;
- a gifted education teacher – works with gifted and talented children and youth [49].

It should be noted that a gifted education teacher can work not only in a general education school as a regular teacher or his assistant who provides educational services for the specified category of students but also in other educational environments. Thus, in particular, a gifted education teacher can act as the coordinator of special programs for gifted students, enabling such students to join a special class with in-depth study of a particular discipline for 2–6 hours a week (special pull-out gifted education programs), as well as work in specialized schools and classes for gifted. In addition, college teachers, who offer advanced placement, should also have special education to work with gifted students.

In addition to the traditional duties of primary and secondary school teachers, a gifted education teacher performs a number of specific functions, including:

- planning lessons and training tasks so that students can work at the level that suits their abilities;
- studying and introducing innovative methods of teaching GT students;
- collection of teaching materials and resources, invitation of special guests for improvement of classroom achievements;
- educational work with students and their parents about opportunities and difficulties related to outstanding abilities and talents;
- encouraging students to develop discipline, responsibility, productivity, creativity and leadership skills;
- assisting in choosing a future profession and a higher education institution (for GT teachers who work in secondary schools) [25].

In addition to educational, GT teachers should direct their efforts at meeting a whole range of other needs, most notably through:

- developing a curriculum that takes into account cognitive, physical, emotional and social needs of gifted students;
- developing individual tasks of different levels, corresponding to the abilities of this category of students;
- showing flexibility, which allows turning unpredictable circumstances into learning opportunities;
- encouraging students to carry out individual projects that are relevant to their interests;
- allowing GT students to outperform their classmates in carrying out educational tasks, as well as encouraging the development of research skills;
- providing curriculum, which involves interaction between the teacher and the students and students with each other;

- studying the real world and familiarizing students with urgent social problems, encouraging expression of their own thoughts and discussions;
- expanding students' learning opportunities through the involvement of other teachers;
- encouraging GT students to interact with students from other classes and schools;
- conducting extracurricular activities in the intellectual sphere;
- encouraging students to identify ambitious individual goals;
- taking into account in the educational process the proposals expressed by the parents of gifted and talented students;
- lack of pressure and exaggerated expectations from GT students;
- providing advice in case of need;
- recognition of the fact that students, gifted in a certain area, may have serious problems in another;
- avoiding the practice of loading students, who have coped with tasks earlier, with additional work in class/homework;
- giving GT students great opportunities for socializing with each other and with school mates;
- acquaintance with additional teaching aids that students can use for their own needs;
- showing respect for the diversity of students and recognition of the uniqueness of each of them, regardless of intellectual abilities [25].

It is indisputable that the quality of providing educational services to students directly depends on the competence and level of professional development of the teacher. Extremely relevant in this context is the definition of criteria for assessing professional competence and the level of professional development of teachers who work with gifted students. It should be emphasized that these criteria are defined, first of all, by professional organizations in the field of education of gifted children and youth, as well as some scholars who are leading specialists in this field.

Taking into account the fact that gifted students need not only early recognition of their uniqueness, but also individual academic, motivational and emotional support, extremely high demands are put to a teacher who works with this category of students. Thus, according to the requirements established by the National Association for Gifted Children (USA), teachers who work by the programs for gifted students or who coordinate these programs must be aware of the theoretical basis of giftedness, relevant research on the problem, strategies for curriculum development, and have practical skills to work with gifted students, necessary to provide such children with high-quality educational services.

It should be stressed that in order to teach gifted children in the United States, teachers must have, in addition to the necessary skills, which will be discussed below, the corresponding document on higher education. Of course,

taking into account decentralization of the educational system, the requirements for the educational qualification of teachers working with gifted students vary widely between states. In some states, educators must have a degree in education in the relevant specialty, while others have a corresponding license. In general, a future teacher who intends to work with gifted schoolchildren must obtain a bachelor's degree in a specialty or a bachelor's degree in primary or secondary education. Upon receiving a bachelor's degree, a future teacher has the choice: to study according to the special program, which allows getting a certificate that allows working with gifted students, or acquiring a master's degree in the field of gifted and talented education. The term of study in both cases is 1–2 years. In addition, teachers who already work with gifted students in schools have to attend Master's in special education every two years [26]. As in the United States, in Canada the requirements for the educational qualification level of teachers working with gifted students vary from province to province. However, we can conclude that in Canada, like in the UK, there are almost no separate programs for GT teachers' training, since gifted and talented are referred to the category of children with special educational needs, and therefore most of the programs implemented by Canadian universities prepare teachers to work with students with special educational needs. As for educational qualification requirements, for example, in Alberta, teachers should have a Bachelor of Education degree specializing in special education or a diploma of non-teaching qualifications and a teacher's certificate [29].

Consequently, we can state that in the USA, Canada and the UK there are different requirements for the educational qualification of teachers who work with gifted students. In the United States, most states require a teacher to have an education document and special training for work with gifted students, while in Canada and, especially, in the UK, teachers do not have such a narrow specialization as the education of gifted students.

The National Association for Gifted Children (USA) has developed Gifted Education (Pre-K-12) Program Standards, Teacher Preparation Standards, and Gifted and Talented Education Standards for All Teachers. In particular, according to the latter, all teachers must:

- 1) have knowledge necessary to identify gifted students, regardless of their ethnic/racial affiliation, social status, etc.;

- 2) be aware of academic differences, peculiarities of development and cognitive/behavioral features of gifted and talented students and determine their academic and socio-emotional needs;

- 3) develop and implement adequate strategies for evaluating gifted and talented students, implement a differentiated approach to teaching, select content of academic disciplines and educational tasks (including those involving the use of critical and creative thinking) and promote their further development through participation in higher level programs [28].

The standards of professional training for GT teachers include the following sections:

1) *Theoretical foundations* – understanding education of gifted and talented as a discipline that is constantly evolving and changing; theoretical approaches, laws, principles on which it is based;

2) *Development and characteristics of students* – recognition of the uniqueness of each student and showing respect for individual characteristics;

3) *Individual academic differences* – awareness of the influence of giftedness on the individual learning style, as well as the influence of language, culture and family environment on academic and social behavior, attitudes, values and interests of students;

4) *Teaching strategies* – possession of a teaching methodology that provides a differentiated approach to gifted and talented students; providing such students with opportunities to disclose the potential and adapt the learning environment to the requirements of a gifted person;

5) *Learning environment and social interaction* – providing teachers with a learning environment for gifted and talented students, contributing to their cultural understanding, safety and emotional well-being, positive social interaction and active involvement in the educational process. In addition, the environment should be culturally diverse, and teachers working with gifted students should teach their students to live harmoniously and productively in a culturally diverse world;

6) *Language and communication* – teachers' awareness of the role of language and communication in the development of talents and the conditions under which this development accelerates or stops. Teachers should use effective methods aimed at developing skills for writing and oral communication in gifted and talented students. Teachers must have assistive technologies to support and encourage the communication of persons with special needs, taking into account their level of language proficiency, as well as cultural and linguistic differences. Teachers working with gifted students should use communicative strategies and resources to facilitate the acquisition of learning material by those studying English;

7) *Planning of educational activities* – planning curriculum and learning activities are at the center of gifted and talented education. Teachers should develop long-term plans covering both general and special curriculum, and systematically identify short-term goals that take into account the capabilities and needs of talented individuals, learning environment, cultural and linguistic factors. Understanding these factors, as well as the effects of giftedness, should become a guide for the teacher in selecting, adapting and developing educational materials and using differentiated teaching strategies. Curriculum should be modified taking into account the results of the systematic assessment by the teachers of the individual progress of each gifted student. Teachers should also facilitate the process of learning gifted and

talented children through the creation of a collaborative context that involves the involvement of parents, professional colleagues and, if necessary, staff from other agencies. When teaching gifted students, teachers should use the technology of individualized learning;

8) *Evaluation* is an integral part of the decision making process and training of teachers who will work with gifted and talented students, as knowledge of various types of assessment is needed both in identifying gifted learners and in determining progress in their learning. The results of the assessment should be used to reconcile teaching methods with the needs and capabilities of the students and to stimulate the progress of the learning activities. Teachers should be aware of the peculiarities of identifying gifted and talented individuals, legal policies and ethical principles of measurement and evaluation, as well as the theory and practice of interpreting the results. They should also be aware of the advantages and disadvantages of different types of evaluation. In order to ensure the use of unbiased and fair models for identifying and measuring progress in academic achievement, teachers should apply alternative assessment methods, including outcome-based evaluation, portfolio methodology and computer simulation;

9) *Professional activity and ethics* – taking into account in the work with gifted and talented students the standards of professional activity and code of professional ethics. Teachers have to adhere to the principle of “life-long learning”, which involves continuous professional development and self-improvement;

10) *Cooperation* – effective cooperation with families educating GT children, other educators and providers of relevant services. Such cooperation allows expanding the offer of educational services and attracting gifted and talented students to meaningful learning activities and interaction [28].

Thus, the standards of teacher training, developed by the National Association for Gifted Children, place high demands on the future teachers as well as on all pedagogical staff who work in general education institutions.

Unlike the United States, in the UK, considering the fact that gifted and talented education is a component of education for students with special educational needs, there are no special professional standards for teachers who work with gifted students. However, in the Professional Standards for Teachers (UK) [35], in the section “Achievement and Diversity”, it is noted that teachers, regardless of qualifications, should have the necessary competences to organize personalized learning for students with special educational needs and limited opportunities, as well as ensuring equal conditions for all students in education and inclusion. As in the UK, in Canada special professional standards for teachers working with gifted students are not developed. In addition, each province has its own professional standards for teachers, but in spite of such diversity, compulsory for all Canadian teachers is the availability of the necessary knowledge and skills to meet the needs of all students, including gifted ones [44].

It is common knowledge that gifted students need special attention from teachers to maximize the disclosure of their potential, development of abilities and talents. That is why professional development of teachers who work with gifted students in general education institutions in the countries under investigation is paid a lot of attention. Professional competencies of teachers are formulated in professional standards, but it should be noted that only in the United States there are special standards for teachers working with gifted children and youth. In the UK and Canada, gifted and talented education is a component of special education, and therefore professional competences are defined more widely than in American regulations.

Thus, in professional standards, developed by the Training and Development Agency for Schools (UK), have been identified professional attributes, professional knowledge and understanding and professional skills, formulated separately for the teachers with different qualification levels [35]. In particular, in paragraphs 18–20 (Achievement and Diversity) requirements for teachers are formulated separately for each qualification level. They include:

- knowledge of the peculiarities of children and youth development and awareness of the influence of individual, age, social, religious, ethnic, cultural, linguistic characteristics on the achievement and welfare of students;
- ability to provide personalized educational services to students, including non-native speakers of English, students with special educational needs (to which in the UK belong gifted students – M.B.) and students with disabilities, and ensuring equality and inclusion in class;
- knowledge and understanding of the role of colleagues who provide special educational services (for example, teachers working with gifted and talented students) [35].

In the professional standards developed by the National Association for Gifted and Talented (USA) it is emphasized that all teachers working with gifted and talented children and youth should be able to:

- recognize educational differences, peculiarities of development, cognitive/affective characteristics of gifted and talented students, including representatives of different cultures and linguistic minorities, and to identify their educational and socio-emotional needs;
- modify the educational process taking into account the needs of GT persons for the development of their creativity, ensuring acceleration and in-depth study of separate educational subjects, etc.;
- select, adapt and use practice-oriented teaching methodology for increasing the efficiency of the learning process of gifted and talented students [23].

It should be emphasized that the mandatory requirement in all countries under study is the continuous professional development of teachers, including those working with gifted and talented students. For example, mentioned above National Association for Gifted and Talented has developed

the standards for professional development of teachers, which are provided in section 6 of the “Pre-K to Grade 12 Gifted Programming Standards” [30].

In the preface to this section, it is stated that special training is important for all pedagogical staff involved in the development and implementation of special programs and educational services for gifted students. Professional development is a conscious increase in qualifications and an integral part of the professional activity of the teacher. Forms of professional development are diverse and include workshops and courses organized by educational districts; courses organized by higher education institutions; scientific and practical conferences; self-study; external consultants presentations. All of them should be based on a systematic assessment of needs and professional reflection. A prerequisite for ensuring high quality educational programs and educational services for gifted students is high professionalism of GT teachers, as well as awareness and experience of administrators, coordinators, curriculum specialists, teachers working in general, special education and gifted education involved in the development of special curricula and additional services for this category of students. Considering the fact that gifted and talented students spend most of their time in general education classes, educators in the field of general education need be involved in professional development in gifted education that will enable them to distinguish talent characteristics in different students, to understand school and district policy regarding identification of gifted and talented, to master high-quality, scientifically-based methods of differentiation of learning that stimulates students. Additional services for gifted and talented students are provided under the guidance of professionals with gifted educational experience.

Table 1 describes the standards of professional development for teachers working with gifted students, developed by the National Association for Gifted and Talented.

Based on the results of an inspection of the quality of provision of the educational services to gifted and talented students in the UK schools, the OfSTED in its report “Providence for Gifted and Talented Pupils” outlines the characteristics that a GT teacher should have, in particular:

- a) high level of knowledge of the subject;
- b) the ability to plan class and homework in such a way as to accelerate, deepen and broaden the boundaries of studying the subject;
- c) the ability to invent and organize unusual projects and apply non-standard approaches that keep the students’ attention and shape their desire to study a particular topic;
- d) the ability to use tasks that help to develop sustainability, stimulate self-learning through research, and at the same time, the ability to adequately assess the students’ knowledge and skills to perform the specified tasks independently;
- e) the ability to apply such resources, which stimulate the student to produce complex ideas;

- f) high professionalism in determining the expectations of students, creation of a favourable for research activity climate in classroom; the ability to set guidance questions, and assess student progress during the lesson;
- g) the ability to manage time and resources;
- h) confidence in testing new ideas, the ability to take risks and respond to challenges, one of which is development of higher-order thinking among students [31].

Table 1

GT Teachers' Professional Development Standards [23]

Students results	Professional activity of the teacher
<p>6.1. Talent development. Students develop their gifts and talents as a result of interaction with teachers, whose training meets national standards in the field of gifted education</p>	<p>6.1.1. Teachers systematically participate in a long, based on research professional development that takes into account the principles of gifted education, the characteristics of gifted and talented students, assessment, curriculum planning and learning activities, learning environments and programming</p>
	<p>6.1.2. The district provides professional development for teachers, aimed at acquiring skills to create a supportive learning environment, the use of educational activities that help students demonstrate a variety of characteristics and behavior that are associated with giftedness</p>
	<p>6.1.3. Teachers are involved in long-term professional development programs devoted to such key issues as anti-intellectualism, equality of access to educational services for gifted</p>
	<p>6.1.4. The administration of the education institution is the provider of human and material resources necessary for professional development in the field of gifted and talented education (for example, provides free time, funding necessary for continuous education, support of mentors or other specialists, organizes webinars)</p>
	<p>6.1.5. Teachers use knowledge gained through sharing experiences with other organizations or from publications on this issue to improve the learning of gifted and talented students</p>
<p>6.2. Socio-emotional development. Gifted and talented students socialize and develop emotionally thanks to the teachers who participate in the professional development provided by the national standards in the</p>	<p>6.2.1. Teachers are involved in long-term professional development programs in order to be able to meet the social and emotional needs of gifted and talented students</p>

field of gifted education and the National Staff Development Standards	
<p>6.3. Life-long learning. Students develop their gifts and talents as a result of interaction with teachers involved in long-term professional development and opportunities for lifelong learning</p>	6.3.1. Teachers evaluate their own pedagogical activity and continue their education within the programs of development of the staff of the district, professional organizations and higher education institutions
	6.3.2. Teachers take part in long-term programs of professional development, and their influence on their pedagogical activity and educational activity of students is estimated
	6.3.3. The most common forms of professional development for teachers are on-line courses, on-line and electronic communities, individual workshops, discussion of the books, etc.
	6.3.4. Teachers outline the areas of professional development in the teaching of gifted and talented students in their professional development plans
<p>6.4. Ethics. Students develop their gifts and talents as a result of interaction with educators guided by the ethical code in their activities</p>	6.4.1. Teachers teach gifted and talented students, taking into account their cultural and individual characteristics
	6.4.2. The activities of teachers are subject to the norms, rules and standards of the ethical code

It should also be noted that in the United States on the basis of the national standards have been developed state standards that regulate provision of the educational services to gifted students and define the competences and responsibilities of GT teachers. In this context, the responsibilities of GT teachers formulated by the California Department of Education are worthy of attention, namely:

- timely identification of schoolchildren, including representatives of linguistic, ethnic minorities and socially vulnerable groups of the population, in order to enable them to study in a special GT program;
- development of a differentiated curriculum and learning opportunities in partnership with gifted students and parents;
- provision of differentiated services to students including enrichment/expansion/consolidation of the curriculum, acceleration, individual tasks and projects;
- setting the goals of teaching gifted students that meet the state standards of educational content;
- flexible grouping according to the abilities within a classroom or school in order to give students with common interests or abilities the opportunity to work in small/large group;

- providing opportunities for self-study;
- monitoring and evaluating the progress of GT students and providing students and their parents with information about its results;
- participation in professional development aimed at improving knowledge of the problem of giftedness and skills of working with this category of students [5].

Despite the fact that at the legislative level not all the countries under investigation have been defined the requirements for teachers working with gifted students, the question “What is GT teacher” is quite common in foreign scientific-pedagogical studies, devoted to the solution of this problem. The most comprehensive, in our opinion, are the requirements for teachers working with gifted students, formulated by Israeli researcher H. David, covering such components as: 1) personal characteristics; 2) professional competence; 3) knowledge in the field of gifted and talented education; 4) managerial competence [8].

Personal characteristics include the following requirements for a teacher:

- a positive attitude towards high achievements, creativity, productivity and leadership;
- satisfaction from training of demanding, innovative and inventive schoolchildren;
- the ability to recognize lack of answer to some questions;
- a steady desire to learn, develop, enrich themselves in the professional and personal fields.

Professional competence implies that the teacher:

- has a high level of knowledge of the subject that teaches;
- has a high level of motivation for finding new, advanced teaching materials and training opportunities;
- uses a variety of teaching methods and technologies;
- is able to build curricula based on the number of gifted students and their individual learning needs;
- is capable of defining clear goals and objectives for gifted students to achieve concrete results;
- has the ability and desire to help gifted students to find information resources;
- acts as the most important member of the team to create a product of educational activities of gifted students;
- has the ability and desire to evaluate the process and the results of educational activities of gifted students.

Such constituent as *knowledge in the field of gifted and talented education*, concerns:

- the ability to identify unusual abilities;

- sufficient knowledge to recommend certain students to undergo identification procedures for giftedness or, conversely, to refuse parents of some students from such procedures when they are unnecessary or even harmful to the child;

- the ability and desire to bring gifted students to special programs for gifted, proposed by different providers of educational services;

- the ability to distinguish between cognitive abilities, various learning styles and appropriately plan the educational process;

- enough knowledge of the nature of giftedness and underachievement, the problems which gifted students face, professional orientation of the gifted, etc.

Managerial competence provides the ability:

- to organize enrichment of educational activities for students and teachers;

- to coordinate current activities of school as a whole and class in particular in order to provide gifted students with the opportunity to reach their own individual level of educational achievements and learn at their own pace;

- to coordinate the schedule of studies with extracurricular activities, community responsibilities, etc.;

- to enable gifted students to attend regular classes in parallel with acceleration/enrichment classes;

- to use new, innovative teaching methods, teaching materials, human resources to meet the needs of gifted students;

- to build cooperative relationships in teamwork within all available educational programs for gifted students [8].

Similar are the requirements for the competence of teachers working with gifted students, formulated by American researcher R. Jenkins-Friedman, covering *managerial-facilitation skills* (collaboration with parents, documentation, preparation of plans); *pedagogical and research skills* (conducting training sessions, observing the class, writing scientific articles); *social counseling skills* (professional socialization, rapid integration of information and exchange of views); *organizational skills* (holding meetings, writing grants, organizing long-term group interactions); *interactive skills* (counseling colleagues, organization and presentation of the material) [20]. Despite a somewhat generalized view of the above mentioned components of the teacher's competence, we can state that for the teacher who works with gifted schoolchildren, have been put forward extremely high demands. As the scientist notes, teachers working with gifted and talented are usually responsible for performing one or more roles, in particular:

- organizing curriculum enrichment for students and teachers of an education institution;

- collecting and disseminating information about innovative teaching methods, teaching materials, resource teachers and special opportunities for gifted pupils;
- coordinating regular classroom activities so that gifted students can work at such pace and at the level that best suits their abilities;
- integrating traditional curriculum and special programs for gifted students;
- counseling students, parents and teachers for problems of underachievement, choosing a profession or institution of higher education and other problems faced by gifted schoolchildren;
- increasing students' motivation for high academic achievements, creativity, productivity or leadership qualities [20].

Interesting in this context are the views of the parents of GT students on the personal qualities and professional competences of teachers working with gifted students, summarized by Ch. Drummond – parents' representative to the Board of Directors of the California Association for the Gifted.

The main requirement put forward by the gifted students' parents to their teachers is the availability of sufficient theoretical knowledge on the problems of giftedness and the specific needs of this category of students. Teachers should be able to recognize the characteristics of gifted, respond adequately to various manifestations of their behavior and build learning process accordingly. Teachers should also be aware that often gifted students may have violations of psycho-physical development, behavioral disorders and learning difficulties, etc. In addition to training, it is equally important from the point of view of the parents' community, to meet social and emotional needs of the schoolchildren. It is indisputable that gifted children are extremely sensitive and therefore need an individual approach. For example, hearing impaired students are encouraged to use headphones when performing tasks so that any sounds do not prevent such students from concentrating. Emotional and psychological sensitivity also manifests itself in extremely painful reactions to world news: wars, catastrophes, etc. Ordinary children do not usually understand such painful reactions and a child can become a laughingstock, so often GT teachers are the ones with whom the student discusses his/her problems and directs the child's frustration from his own inability to help, in a constructive way [10].

Another, not less important, requirement is to provide pedagogical support for talented students, based on their abilities, interests and needs, which include: accelerated learning; the opportunity to study at its own pace; grouping according to abilities, etc.

Summing up, we can state that in the USA, Canada and the UK there are different requirements for the educational-qualification level and the range of functional duties of teachers who work with gifted students. The main difference is that in Canada and the United Kingdom gifted students have regular teachers who have a Bachelor/Master degree in Education or a

Bachelor/Master degree in a particular specialty, including those with special educational needs to which in the studied countries belong gifted. In the United States, in most of the states, educators who work with gifted students require special education. American universities offer a wide range of professional training programs for teachers who work with gifted and talented students. As for the professional competence and personal qualities of a GT teacher, foreign scholars are unanimous, believing that such a teacher should have not only a high level of knowledge of the subject, but also be fully aware of the problems of giftedness, have a high level of motivation for a professional activity, leadership qualities, as well as the ability and desire to reveal the potential of each gifted student.

Quality of curriculum. Accepting the opinion of the leading British scholar in the field of gifted and talented education J. Freeman, we emphasize that in working with this category of students teachers often face two problems – how to identify gifted students and how to teach them [17, p. 17]. As a result of a study of international experience commissioned by OfSTED, the scientist states that in today's conditions there is a shift from the identification of giftedness with the help of IQ tests to a more holistic assessment of the potential of gifted personality. Taking into account the fact that gifted children and youth need special attention and support in both learning and extra-curricular activities on the basis of prior identification, the logic of presentation in this section will be deployed as follows: 1) highlighting the peculiarities of gifted student identification in the United States, Canada and the United Kingdom; 2) pedagogical support of gifted students in the countries under study within formal education.

One of the most important issues regarding the best possible disclosure of potential and meeting the needs of gifted and talented students is to identify this category of students, which includes the assessment of their abilities, talents and interests, since the indisputable fact is that different types of giftedness imply the use of different forms of learning organization.

As American researchers in the field of gifted and talented J. Feldhuisen and F. Jarwan emphasize, the concepts of the nature of giftedness and talent and the manifestation of giftedness and talent should be based on the definition and evaluation of giftedness, since the latter are not merely the results of academic achievements or ratings; these are, first of all, indicators of a set of abilities that represent interactive components of the personality behavior that develop throughout their lives, but most fully – during childhood and adolescence [12].

As a rule, identification of gifted pupils begins with general tests to assess mental abilities, the level of intelligence or achievements in order to determine the overall level of advance development. The first signs of giftedness which can be seen by parents or teachers are not only early learning of reading or arithmetic, vocabulary development, logical thinking

and substantiation of judgments, but also the presence of personal or social problems in a complex with a progressive development (problems in interactions with peers, passivity to lessons, low academic performance, inattentiveness, and behavioral problems). In this case, the assessment of giftedness allows developing an alternative individual curriculum that involves the use of teaching methods that most fully contribute to the disclosure of giftedness potential.

Usually, in the countries under study students are not informed of the results of the process of giftedness identification, since education institutions generally avoid labeling for students (both in the positive and negative sense). Scientists believe that definition of a child as gifted in a group of peers mistakenly indicates lack of abilities or talents in other children, which can cause a negative reaction on their part and cause a deterioration of the relationships in the team. On the other hand, a child who is aware of his giftedness may make less effort to study at school [12, p. 3].

The next step after establishing the fact of giftedness is to determine the level of his abilities, talents or achievements. As US researchers J. Achter, D. Lubinski and C. P. Benbow rightly point out, children cannot be equally gifted in all areas, each showing unique achievements, abilities, or talents [4]. In this context, it should be stressed that the efforts of educators should be aimed at the development of specific abilities or talents, rather than development of giftedness in general. J. Feldhusen proposes to assess the level of abilities and/or talents in areas such as academic, artistic, vocational, and interpersonal-social [13].

In the United States, the most common methods for identifying gifted students used by different states are: behavior diary (7 states); analysis of current progress (8 states); assessment scales (9 states); creativity tests (9 states); nominations (13 states); analysis of educational achievements (17 states); IQ tests (16 states) [22]. As each state determines the number of criteria and qualitative indicators by which the student is recognized as gifted, approaches to the identification of gifted students vary significantly.

Researchers from the National Association for Gifted Children also offered a number of methods for identifying gifted students, divided into objective and subjective.

Objective methods include: *testing* (both measuring the level of intelligence in general and the level of educational achievements on specific subjects); *performance analysis* (current estimates, results of standardized tests, etc.).

Subjective identification methods include: *nomination* (by a person who considers himself gifted, peers, teachers, school administration, parents) – allows identifying a significant number of students who can receive special educational services as gifted. Within this method, various questionnaires and lists of gifted characteristics are proposed that are offered to students, parents, teachers and school administration; *teacher observation and*

assessment scales (in this case, teachers monitor the behavior and training of students, assess their level of motivation to study, etc.); *portfolio and achievement results* are popular identification methods, since they reflect the attitude of gifted children and youth to their own educational and creative activities (both academic and creative portfolios are used in American schools); *studying the educational profile of a student*, which must include an analysis of the dynamics of academic achievement [27].

It should be noted that the process of identification of gifted students in secondary schools in the USA takes place in several stages.

1. *A general survey or a search for gifted students* (in some sources, *talent search*). The purpose of this stage is to determine the contingent of students who may apply for special educational services for the gifted. The process of identification at this stage involves examining all students of the school or students of a certain parallel, including students of the language minorities and students with special needs or disabilities. The main methods of identification used in the first stage are the analysis of the results of standardized tests at the state and district levels, as well as special tests for the development of intellectual and other abilities. A holistic process of examination also involves studying the views of teachers, parents and schoolchildren on the potential giftedness of certain students. As the American researcher M. Coleman emphasizes, the survey process involves a broader contingent of students than the actual identification process and usually lasts during the school year. All identified gifted students must go through the next stage of identification [7].

2. *Identification of students eligible for special educational services as gifted*. In this context it should be noted that American federal law regulates provision of special educational services to gifted students who are funded by the state or local authorities. American comprehensive schools have introduced a range of programs for gifted students, and supply and volume of additional educational services for gifted students may vary significantly depending on the state.

The main goal of the second stage is to identify students who will benefit from formal identification and special educational services. At this stage, there is a search for indicators that would show the need for special educational services. As a result of such identification, the student may receive the following characteristics: requires/does not require special educational services for gifted students; is a potential contender for receiving the specified services; requires prior provision of special services in order to identify the feasibility of such services in the future. In addition, it may be established that the student is gifted in a field in which the school is not able to provide special educational services.

3. *Harmonization of the offer of special services with the needs of gifted students*. The education institution should carry out an internal audit of educational services for gifted both within and among ordinary classes and for

planning the best services for the best possible disclosure of the potential of each student, for example, differentiated training in ordinary classes, different types of acceleration in training, grouping into clusters, specialized classes, independent work, etc. We consider it expedient to emphasize that in American schools there are different types of specialized classes, the most common of which are two: *pull-out*, when gifted students from different classes are grouped into classes for the study of certain disciplines that are the subject of their specialization; and *self-contained*, with a small number of students (no more than ten) who are given increased attention.

In this context, we note that the process of coordinating the offer of special educational services with the needs of gifted pupils may be complicated by more complex educational needs, in particular: the student is a representative of language minorities, a student has limited opportunities, a student is disadvantaged, etc. In addition, American schools also have a distribution of students for the degree of giftedness: weak, moderately and highly gifted students who also need different educational services. In all the above mentioned cases, internal monitoring of the effectiveness of the coordination of special educational services with the needs of gifted schoolchildren is carried out [7].

It should be noted that the above mentioned identification methods are aimed at identifying all children and youth of school age who are gifted in a certain area, regardless of their ethnic origin, financial situation, limited possibilities, etc., in order to provide them with special educational services and pedagogical support within the secondary educational establishments for the most complete disclosure of their intellectual, creative and leadership potential.

It should be stressed that in the countries under study, pedagogical support and special educational services for gifted children and youth are provided both within formal and informal education.

Within formal education in the United States, Canada, and the United Kingdom, the most common forms of pedagogical support are acceleration, enrichment, ability grouping, pull-out programs, curriculum compacting and summer programs. Further we'll describe these forms of pedagogical support in more detail.

According to the American researcher A. Tannenbaum, *accelerated learning* is the oldest form of pedagogical support for gifted students [47], since the first empirical studies on its effectiveness appear in the early 20ies of the XX century and continue to this day. According to C. Pressey's definition, acceleration means "successful mastering of the curriculum at a faster pace or at an earlier age" [34, p. 2]. It should be noted that given definition is so generalized that it can cover a wide range of types of accelerated learning of gifted students. The most common types of acceleration, identified by American, British and Canadian scholars, are presented in Table 2.

Table 2

Types of acceleration, defined by American, British and Canadian researchers

	Types of acceleration	Researchers
Refer to content of curriculum	Subject matter acceleration/partial acceleration	W. T. Southern, E. D. Jones (USA); L. Kanevsky (Canada); K. B. Rogers (USA)
	Curriculum compacting	W. T. Southern, E. D. Jones (USA); L. Kanevsky (Canada); K. B. Rogers (USA)
	Mentoring	W. T. Southern, E. D. Jones (USA); L. Kanevsky (Canada); K. B. Rogers (USA)
	Extra-curricular programs	W. T. Southern, E. D. Jones (USA); L. Kanevsky (Canada)
	Correspondence courses	W. T. Southern, E. D. Jones (USA); L. Kanevsky (Canada)
	Concurrent/dual enrollment	W. T. Southern, E. D. Jones (USA); L. Kanevsky (Canada); K. B. Rogers (USA)
	Advanced placement	W. T. Southern, E. D. Jones (USA); L. Kanevsky (Canada); K. B. Rogers (USA)
	Credit by examination	W. T. Southern, E. D. Jones (USA); L. Kanevsky (Canada); K. B. Rogers (USA)
	Acceleration in college	W. T. Southern, E. D. Jones (USA); L. Kanevsky (Canada)
	International Baccalaureate Programs	L. Kanevsky (Canada)
Refer to terms of study	Early admission to kindergarten	W. T. Southern, E. D. Jones (USA); L. Kanevsky (Canada)
	Early admission to first grade	W. T. Southern, E. D. Jones (USA); L. Kanevsky (Canada); K. B. Rogers (USA)
	Grade-skipping	W. T. Southern, E. D. Jones (USA); L. Kanevsky (Canada); K. B. Rogers (USA)
	Continuous progress	W. T. Southern, E. D. Jones (USA); L. Kanevsky (Canada)
	Self-paced instruction	W. T. Southern, E. D. Jones (USA); L. Kanevsky (Canada)
	Combined classes	W. T. Southern, E. D. Jones (USA); L. Kanevsky (Canada)
	Telescoping curriculum	W. T. Southern, E. D. Jones (USA); L. Kanevsky (Canada); K. B. Rogers (USA)
	Early graduation	W. T. Southern, E. D. Jones (USA); L. Kanevsky (Canada)

Early entrance to middle school, high school, or college	W. T. Southern, E. D. Jones (USA); L. Kanevsky (Canada) K. B. Rogers (USA)
Nongraded classrooms	K. B. Rogers (USA)

Compiled by the author on the basis of original sources [21; 38; 43]

Before turning to the consideration of the next most widespread form of pedagogical support for gifted students in the USA, Canada and the UK – curriculum enrichment – we consider it useful to note that traditionally in foreign scientific-pedagogical discourse there was a clear boundary between acceleration in education and curriculum enrichment. If the acceleration in the course of study involved students learning the program material in a shorter time or faster pace, the enrichment involved introducing students to educational material that went beyond the traditional curriculum, for example, at resource centers or during visits to resource teachers. However, in later studies, it is noted that acceleration and enrichment are two sides of the coin, because students learn material faster than the curriculum provides, in order to free time for additional classes, such as visits to resource centers or resource teachers, meetings with experienced specialists in a particular field, excursions. Another option for combining acceleration and enrichment may be to provide students with learning material from the course of the upper classes as enrichment. The options outlined above may also be combined. However, from the point of view of quantitative and qualitative approaches to the provision of educational services, acceleration and enrichment are not always interrelated. It is indisputable that acceleration means the same as enrichment when it comes to learning more complex material. However, from the point of view of a qualitative approach (for example, introducing students to learning material that differs from the program for qualitative features, but not the level of complexity), it becomes apparent that acceleration and enrichment are not merely different organizational forms of the same phenomenon. In this sense, we can talk about acceleration without enrichment or vice versa. In practice, the combination of these approaches is most effective [48].

Leading British researcher in the field of gifted and talented education J. Freeman sees the main goal of curriculum enrichment in “expanding the educational boundaries and stimulating the emergence of new ideas in gifted and talented students” [15].

We’d like to emphasize that curriculum enrichment in the countries under study takes place both in the educational process of general education institutions and in extra-curricular activities of students. Within the educational process of general education institutions the enrichment of the curriculum is carried out both during the lessons on schedule and during additional lessons. Another kind of curriculum enrichment is a special

program for gifted and talented students, in which the latter take part in extra-curricular time, such as master classes, summer schools, excursions, etc.

Thus, curriculum enrichment allows gifted and talented students to develop their abilities and talents by working at a pace that best suits their individual peculiarities, abilities and needs, as well as absorb more learning material from the subject they are engaging with.

Procedural innovations. Considering such constituent of GT education quality assurance as procedural innovations we'd like to focus attention at the use of ICT in gifted education services provision and implementation of STEM-education in the USA, Canada and the UK.

Highlighting the peculiarities of the organization of STEM education in the United States, Canada, and the United Kingdom involves, first of all, clarification of the essence of the phenomenon under study. The term "STEM" is an acronym indicating the first letters of such disciplines as Science, Technology, Engineering, and Mathematics.

Today's definition of the term was proposed by the National Science Foundation (NSF) (USA) to designate the named disciplines instead of the acronym SMET. For the first time, the term STEM was found in the text of the NSF project called STEMTEC (Science, Technology, Engineering, and Math Teacher Education Collaborative) in 1997.

In modern conditions STEM is synonymous with such concepts as:

- eSTEM (environmental STEM);
- METALS (STEAM + Logic), where the acronym STEAM stands for the first letters of disciplines such as Science, Technology, Engineering, Art, Mathematics, and Logic;
- MINT is a less commonly used term with the same meaning that is most often used in Germany for such disciplines as Mathematics, Informatics, Natural Sciences and Technology;
- STREM – covers Science, Technology, Robotics, Engineering and Mathematics;
- STREM – similar to the previous acronym, but instead of math, the letter M stands for Multimedia;
- STREAM – includes Science, Technology, Robotics, Engineering, Art, and Mathematics;
- STEAM – unlike previous acronyms, where the letter A is used to designate Art and M – Mathematics, in this case AM is Applied Mathematics;
- GEMS (Girls in Engineering, Math, and Science) – stands for the involvement of girls in Engineering, Math and Science;
- STEMM – is used to refer to the Science, Technology, Engineering, Mathematics, and Medicine;
- AMSEE – includes Applied Mathematics, Science, Engineering and Entrepreneurship [39].

According to the American scientists H. B. Gonzales and J. J. Kuenzi, the concept “STEM education” covers the teaching and learning processes in the Science, Technology, Engineering and Mathematics. STEM education includes activities at all levels of education – from preschool to doctoral, both formal and informal [18].

It should be noted that in Canada the acronym STEM was not immediately introduced into the scientific circulation of government agencies and education institutions. One of the most complete documents related to STEM was the federal government’s “Science and Technology Development Strategy: Mobilizing Science and Technology to Canada’s Advantage” (2007), in which the importance of this innovation for the Canadian society was stressed, but it was not named [24].

Although the majority of scholars attribute the emergence of the STEM education phenomenon in the United States with the launch of the artificial Soviet satellite in 1957, American researchers H. B. Gonzales and J. J. Kuenzi insist that the federal government’s attention to natural sciences and technological literacy is much longer and roots the first congress. For example, in his first address, President George Washington urged members of the Congress to develop such a branch of knowledge as Science for the sake of the Republic’s development.

After the World War II, there was an increase in interest in STEM education as a pledge of national prosperity and power of the state. As it has been already noted, the launch of the artificial Soviet satellite in 1957 has been the impetus for government action in the search for “the best and most intelligent”, which in the future will form a new generation of leaders and innovators in the field of Science and Engineering (S&E). According to American researchers [33], this event marked the beginning of a new era of unprecedented scientific and technological growth of the Nation, which resulted in the creation of new businesses and opening of new jobs, increasing national security and quality of life for citizens. The main goal of the government was to achieve high results in areas such as STEM education and the development of talent along with Research and Development (R&D).

The periodic reinforcement of the US government’s attention to STEM education in the second half of the XX century is due to the constant struggle of the country for world championship. In modern conditions, US educational policy-makers consider STEM literacy, along with STEM-professionalism, the leading competences of human capital in the XXI century economy.

Although recent reports have highlighted the unsatisfactory state of STEM education in the United States and the global challenges that require immediate improvement of its quality, statistics is not so pessimistic. For example, over the last decade, the number of children and youth choosing to study S&E has risen to 35 %, the number of Hispanics/Latin-Americans, American Indians/indigenous population of Alaska and African Americans

(whose number in S&E was always smaller) rose to 65 %, 55 %, and 50 % respectively [18]. Nevertheless, there is concern among American educational policy-makers and practitioners about the difference in educational outcomes among different demographic groups, the quality of STEM teachers' professional training, position of American students in international STEM rankings, involvement of foreign students and development of STEM education in other countries, as well as the ability of the US system of STEM education to meet the internal need for STEM specialists, etc.

A similar situation is observed in Great Britain. As stated in the report "SET for Growth: Business priorities for Science, Engineering and Technology" [6]. STEM education serves as a foundation for innovation and technological advancement. Indeed, Engineering and Science are the most significant segments of the UK economy [6]. However, as noted in the report, the lack of qualified specialists in these areas threatens the country's ability to develop. That is why the growing need for STEM specialists is recognized as a priority by the UKCES Labor Market Audit Authority. The Sector Skills Council for Science, Engineering, and Manufacturing Technologies has identified the required number of technical specialists (19200) with 3 level and higher qualifications in the field of natural sciences, engineering and production, which should be reached by 2016 [40].

Consequently, there is no coincidence that under current conditions in the UK there is a significant increase in the interest and investments in STEM-education by a wide range of stakeholders: government, charitable organizations, affiliates, industry and scientific community. Various organizations are focusing their efforts on bringing young people to the STEM industry by offering a wide range of educational proposals, covering a number of curriculum enrichment programs by the STEM component at schools and colleges, the opportunities for professional development of teachers and development of teaching resources.

In 2006 Ministry of Education and Skills (UK) published the STEM Program Report, which identified the need for better coordination of the efforts of stakeholder organizations involved in STEM education. As a result, the "STEM Cohesion Program" was created and implemented to achieve the stated goal. The program covers 11 action programs (APs) that are relevant to the key areas of activity in STEM education. For coordination of each AP was assigned a certain organization whose function was to combine existing resources and develop new projects in this direction, as well as to introduce appropriate programs for teacher development and measures to expand/enrich the curriculum with STEM disciplines [9].

The initial goal of the program was to establish a partnership between STEM stakeholders. In the second year of project implementation, taking into account previous results, the emphasis was shifted to direct work with schools and colleges in order to prove the need for STEM education and the use of available opportunities. In 2009, the National

STEM Center was created, which accumulates the largest in the country number of STEM resources for teachers, and also coordinates the cooperation of STEM partners. In 2010, the official opening of the center and electronic library with open educational resources took place, which became a complement to the stationary library. Under current conditions, the National STEM Center provides centralized support to schools and colleges in the field of STEM both at place and through the website [9].

In this context it should be noted that, despite the common goal, each AP significantly differs in terms of content and procedural characteristics. First of all, not all programs started to operate at the same time. In particular, the contract with the organization coordinating the AP10 (practical work in the field of natural sciences) was signed only in the spring of 2009, while most other programs were introduced in the fall of 2008, and the National Center for Excellence in Teaching of Mathematics – AP2 Coordinator – two years before the creation of the “STEM Cohesion Program” in order to ensure the continuous professional development of mathematics teachers. Accordingly, AP2 events have already been clearly developed at the time of the creation of the outlined program.

There are also differences in the scope of the responsibilities of the coordinating organizations of the various action programs for providing services/developing new resources. For example, within AP8 (career development), there was an urgent need for resource development, because they were not available by that time.

It is indisputable that despite the fact that the governments of the countries under investigation proclaimed the need to attract all students to STEM education, the preference, nevertheless, is given to gifted and talented.

In particular, in the United States there is a number of special STEM education programs for gifted and talented children and youth. At the same time, according to NSF experts, the standards of educational achievements for talented and gifted should be increased, which will allow them to satisfy fully their needs and disclose the potential.

It should be noted that in modern conditions in the United States there are about 100 state secondary schools specializing in STEM disciplines. In these schools, peer groups with a common interest in STEM are created; students learn advanced STEM content; students are given the opportunity to engage in research activities and make discoveries; they can try themselves at real workplaces in the field of STEM; students are introduced to role models of STEM-professions. Such education institutions include charter schools, magnet schools, boarding schools, and pull-out programs. In the indicated education institutions, there are about 47,000 students, most of them – high school students [32].

Among the first STEM-oriented schools prominent places occupy Stuyvesant High School (founded in 1904) and the Bronx High School of Science (founded in 1938) located in New York. Among modern schools

should be named High Tech High, founded in 2000 in San Diego; Illinois Mathematics and Science Academy, founded in 1985 in Aurora, Illinois and Thomas Jefferson High School for Science and Technology, founded in 1985 in Alexandria, Virginia. Other most effective STEM-oriented schools include North Springs Charter High School (Atlanta), New Orleans Charter Science and Math High School (New Orleans), Delta High School (Washington) and Metro Early College High School (Ohio). Over the last few years there has been an increase in the number of STEM-oriented schools. Some of these schools have entrance exams; others provide open access to learning [32].

There is a number of national STEM initiatives in Canada, the most significant of which are Collaborative Research and Training Experience (CREATE) of the Natural Sciences and Engineering Research Council (NSERC) and the Digital Economy Priority Research Area of the Social Sciences and Humanities Research Council. At the national level financial STEM initiatives include the Fulbright Canada STEM Award with the support of Canada Fulbright Foundation for Educational Exchanges between Canada and the United States, together with the Ministry of Foreign Affairs and International Trade of Canada, the country's six leading research universities and Federal Economic Development Agency for Southern Ontario which invests in youth STEM initiatives. In addition, successfully operates the innovative network "Partners in Research" (PIR), which unites Canadian teachers of elementary and secondary schools in their aspiration to provide innovative educational services in the field of human health sciences, natural sciences, technology, engineering and mathematics. Another national organization supporting STEM initiatives for children and youth in all provinces and territories of Canada is Actua. The goal of this organization is to build literacy for children and young people in the natural sciences and create a dynamic, competitive and diversified workforce for Canada to become a global leader in science literacy and innovation. Each year Actua involves 225,000 children and youth from all over Canada, regardless of their location, socioeconomic situation, ability, or gender. Actua provides educational services, support and resources to the network of local communities offering STEM education programs [24, p. 252].

In the context of our research, in order to find out the content-procedural peculiarities of gifted students' development through STEM education, we consider it expedient to analyze the activities of the most effective STEM-oriented schools in the United States, Canada and the United Kingdom.

Charter School High Tech High (USA). In 2000 a group of leaders in civil and high-tech production founded a new state-owned San Diego charter school, which enables students from diverse ethnic, racial and socio-economic communities to involve in in-depth study of STEM disciplines, in particular they are prepared for the future professional activity in high-tech production. Since 2000, the project has been expanded through the addition of a number of schools (5 senior, 3 junior secondary

and 1 primary) in Southern California, covering 3,500 students. High Tech High uses innovative technology and resources, has modern laboratories. There are specially equipped classrooms in the school where high-tech work places are modeled, where students are gathered in small groups to jointly address a particular research problem. Students carry out independent innovative, practical-oriented projects, ranging from submarine construction to the study of the San Diego ecology and the creation of documentary films on how the drug moves in the human body.

High Tech High provides students training in local business firms and research institutions where they learn web design, video editing, mobile technology analysis. The education institution also provides gifted students with the opportunity to watch STEM practitioners at their workplace while studying at a high school and find mentors and role models in their area of interest.

Until recently, all graduates of High Tech High have entered higher education institutions. More than 30 % of graduates continue to study STEM in a higher education institution (17 % of graduates within the country). The activities of the mentioned institution are also aimed at overcoming inequities in educational achievements among ethnic and racial minorities, in particular African American college students – High Tech High graduates significantly outperform their African-American peers based on their initial achievements in Science and Mathematics, as well as on the frequency of advanced courses in mathematics, chemistry and physics [46].

Boarding school Illinois Mathematics and Science Academy (USA). In 1985, the Illinois Mathematics and Science Academy (IMSA), a state-run boarding school, was established in the state of Illinois, which encompasses training of 650 high school students. Since then, about 4,000 graduates have received degrees in the field of STEM education, and graduates have triple degrees in STEM education compared with nationwide data.

In 2009 Intel called the IMSA the National Star Innovation School for its consistently high academic achievements in the natural sciences. Although the institution is funded from the state budget, it also receives grants from various funds, local authorities and federal grants.

The IMSA provides an opportunity for its students, carefully selected among the 9th grade graduates through entrance exams, to study advanced STEM courses; to carry out laboratory experiments; to solve problems, to create innovative technologies and to conduct scientific research outside the classroom. About half of IMSA's teaching staff have doctoral degrees.

IMSA students have the opportunity to independently acquire STEM knowledge and plan their own learning process. Their first task after joining the academy is to develop, in conjunction with teachers and mentors, a personalized curriculum that covers the courses and activities that they will perform. Within the student's research program, an annual independent course, IMSA students work with consultants who are STEM specialists at an

education institution or at work. One day a week during the academic year students are engaged in independent research work, which they publish and present to the school community as a result. The subjects of students' studies of previous years included: magnetic properties of nanoparticles, child mortality rates, mercury contamination of Lake Michigan, models for predicting outbreaks of influenza. The mentioned projects are aimed at solving problems of neurology, economics, elementary particle physics; many have received national and international rewards [32].

Thomas Jefferson High School for Science and Technology (USA). In 1985 Fairfax County Public School System and representatives of local business structures established Thomas Jefferson High School for Science and Technology, which is run by the mentioned district authority, and serves as the Governor's School for Science and Technology in Northern Virginia. This institution accepts about 1800 pupils from 9–12 grades for learning through highly competitive testing, which is based on identifying the most capable and most interested students in the study of Mathematics and Natural Sciences, who at the same time show intellectual curiosity, motivation and integrity.

As one of the best schools, according to national ratings, Thomas Jefferson High School for Science and Technology provides students with effective training and enables them to engage in 13 modern research laboratories. Students work with mentors who are representatives of the faculty of the higher education institution, industry and management structures, and help them to participate in research projects on astrophysics, neurology, microelectronics, etc. Every year the students of this educational establishment are among the finalists of the prestigious competition for gifted and talented children and youth – Intel Talent Search, conducted by Intel Corporation. Students also publish a scientific journal called TEKNOS, where they publish the results of research projects of their colleagues and classmates.

For example, for the academic year 2008–2009, 99 % of the students at Thomas Jefferson High School for Science and Technology chose to study advanced (university) courses and they all received 3 or more points during the respective exam. Every third senior student has the National Merit Semifinalist award, which indicates that the student is in the 0.5 % of the country's top students [45].

In the UK in modern conditions more than 600 secondary schools have introduced STEM curriculum. One of the most vivid examples is the experience of *Regent High School (London)*, which attaches great importance to the teaching of such STEM disciplines as Science, Technology, Engineering, and Mathematics. In order to increase students' interest in the study of the outlined disciplines, education institution provides a number of opportunities for enriching the STEM curriculum, in particular: teaching under the guidance of teachers-enthusiasts, interviews with leading

scientists and study tours to key objects that help to enrich knowledge of the specified disciplines [36].

In particular, within the above-mentioned areas of STEM-curriculum enrichment, Regent High School students are invited to communicate with leading British scholars within the National Science and Engineering Week. The pupils had the opportunity to discuss and ask questions to the Nobel Prize winner Sir T. Hunt and the representative of the British National Oncology Research Institute, Professor J. Cooper. This opportunity was provided to school students by the Francis Creek Institute, which unites six most successful academic institutions in the country – Medical Research Council, Cancer Research UK, Wellcome Trust, University College London (UCL), Imperial College London and King's College London and is a provider of educational programs to Somers Town [36].

The next way to increase the motivation of the Regent High School students to study STEM disciplines is participation in the Rolls Royce Science Prize – annual award for Science teachers. In particular, in 2017 a team of teachers and schoolchildren worked on the creation and production of a radio-controlled model of racing car. The result of the many-month work of this team was 9th place among 2000 participants who took part in the prestigious Rolls Royce Science Prize competition and a £ 6,000 grant from the said institution for the development of STEM resources. Participation in the contest, according to teachers and students, has become a wonderful experience and has allowed GT students disclosing their potential. In the following years, the school plans to execute an even more complicated project for participation in this competition.

As it has been noted above, the Regent High School students' interest in studying STEM disciplines is of great importance in learning excursions. Thus, senior gifted and talented students traveled to Hastings, where they became acquainted with the landscape, examined the rocks and fossils, and also learned about the geological processes that led to their formation. The schoolchildren visited places that best illustrate the development of geology and paleo-environment that formed Kent over the past 145 million years. Thus, the tour helped to deepen knowledge of the subjects that are studied in the upper grades of this school.

Consequently, we can state that the leading direction in the development of STEM education in secondary schools in the UK is to enrich curriculum of the relevant disciplines, which not only allows increasing interest and motivation for learning of all students, but also to reveal gifted and talented potential.

In Canada the brightest is an example of British Columbia, which introduced a series of STEM initiatives aimed at providing educational services for children and youth aged 5–18, including: GEERing Up!, UBC, Vancouver; EUREKA! Science Program, Thompson Rivers University, Kamloops; Science AL! VE, Simon Fraser University, Burnaby, and the

University of Victoria's Science Venture program, Victoria, BC Canada. These programs contribute to increasing the interest of children and youth in Science and Engineering and help teachers familiarize students with the basics of scientific activity at a secondary school. Within these programs, workshops are held at schools, summer camps and social events are organized, which, on the one hand, can be enjoyable and entertaining, and, on the one hand, help involve into stimulating practical problem-solving activities. Gifted students have the opportunity to study in-depth subjects of the Natural Sciences and Mathematics and Engineering cycle, which are not foreseen by the school curriculum, to conduct practical, interactive discoveries that increase their interest and self-confidence. The purpose of the above mentioned programs is to increase access to research activities for all, without exception, children and youth regardless of gender, cultural or ethnic origin; increasing enthusiasm; to present positive role models that help overcome the stereotypes associated with perceptions of researchers [24].

Thus, an overview of the content-procedural peculiarities of gifted students' learning through STEM education in the United States, Canada, and the United Kingdom makes it clear that this innovative direction in providing educational services is quite promising as it allows gifted students to disclose their potential as fully as possible.

It should be noted that the most common form of pedagogical support of gifted and talented school children in the USA, UK and Canada is mentoring. In Greek mythology Mentor was the tutor of Telemachus – Odysseus's son, who provided support and advice in difficult circumstances. Nowadays the word "mentor" is interpreted as "teacher, tutor". In foreign scientific-pedagogical literature under the mentoring is meant providing special pedagogical support to pupils whose needs cannot be met in traditional schools.

Mentoring is not a new phenomenon in the development of Western society. So, Socrates was the mentor of Plato, and S. Freud – of C. G. Jung. For a long time this form of leadership was inherent to business and artistic fields, as well as vocational education. In modern conditions the British government notes the need for the introduction of mentoring in secondary schools throughout the country [16, p. 7].

It should be stressed that in recent years more and more popular in the developed English-speaking countries becomes mentoring with the help of ICT, particularly the Internet. This form of mentoring has received a number of names – "telementoring", "virtual mentoring", "e-mentoring", "iMentoring" and so forth [41, p. 51].

American researchers P. B. Single and S. B. Muller under telementoring understand the interaction of older experienced person (the mentor) and a less knowledgeable person (the protégé) via means of electronic communication for the purpose of gaining knowledge,

developing skills, building confidence and cultural understanding of the less experienced person to achieve his/her best results [42].

The common goal of all telementoring programs is to provide individual academic, motivational and emotional support to students by means of ICT. Extremely important in telementoring is the opportunity to work under the guidance of an experienced mentor for gifted and talented who come from rural areas and families with low income, since such persons generally have difficulty in obtaining support from a traditional mentor.

For interaction of gifted and talented children and youth with qualified mentors in the world a number of organizations have created web sites covering all the aspects of developing and organizing mentoring programs, in particular: National Mentoring Partnership (<http://www.mentoring.org>), Ask an Expert (<http://www.askanexpert.com>), International Telemotor Program (<http://www.telemotor.org>), Letting Education Achieve Dreams (<http://www.uhv.edu/lead/mentoring.htm>), etc. Types of telementoring range from single answers to the questions to joint projects, covering teachers, gifted and talented pupils/students and their mentors. Telementoring allows the volunteer mentors to use limited time effectively. Usually telementoring includes three types of programs:

- *“Ask an Expert”*, which provides the consultations of mentors-experts in certain fields on certain issues; on some sites pupils/students’ and the mentors’ answers are in the public domain;
- *Pair mentoring*, providing consolidation of a mentor for a pupil/student. In this case there is a long term interaction between a mentor and a student, directed at the achievement of educational goals and social development. The mentor acts as a role model and provides educational information through the transmission of text, audio and video messages;
- *Group mentoring* that involves the work of one expert or a group of experts with a group of students by means of medium technology. The duration of the process of group mentoring may be different [16; 37].

American researcher D. Siegle argues that telementoring has a number of unique advantages over traditional mentoring, in particular: telementoring is a means of students’ communication with thousands of professionals that is impossible and impractical in terms of traditional “one to one” interaction of a mentor with a protégé; telementoring allows to select a mentor who matches the student’s needs most closely, despite geographical boundaries; telementoring creates conditions for consistent, regular, convenient for all the participants of the process of interaction of mentors and students, and also provides for the creation of an archive of communications, which can be viewed at any time; telementoring addresses the issues of planning time, since the email can be sent at any time; telementoring provides an opportunity for pupils/students to work on long-term projects under the guidance of mentors and see the results of their influence [41, p. 51].

According to the organizers of International Telementor Program, mentors can be people who have knowledge and experience in a particular field and are open to cooperation, have a desire to educate future generations of leaders, possessing written communication skills, have access to the Internet, have a desire to work with young people [19]. On its website ITP presents requirements to be met by an effective mentor, particularly a mentor interacts with students sending at least two messages relating to the project, using the secure transfer of electronic messages on the ITP website; develops interest and skills of his protégé and gives him/her the opportunity to get acquainted with the future profession; supports the pupils/students' confidence in the future; is good at solving problems and teaches his students to overcome obstacles; works closely with the teacher to achieve maximum results in the implementation of the project and personal self-development; exchanges experiences with colleagues and encourages them to cooperate. ITP brings to the mentors the following requirements: to use the ITP system of electronic communications for organizing mentoring process; to send messages to the student/learner at least twice a week; to conduct a survey at the end of each project, etc.

Conclusions. Summarizing mentioned above we'd like to conclude that innovative approaches to GT education quality assurance in the USA, Canada and the UK ensure providing better support for gifted and talented youth. Highlighted in the frames of this section aspects of GT education quality assurance, in particular: quality of teaching staff, quality of curriculum and introduction of procedural innovations, allow understanding realization mechanisms of the studied phenomenon and highlighting the best practices of GT education quality assurance for their creative implementation in Ukraine, at which will be directed our further research.

REFERENCES

1. Білокопитов, В. І. (2012). *Діяльність європейських організацій із забезпечення якості вищої освіти в контексті Болонського процесу* (Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Суми.
2. Закон України «Про вищу освіту». (2014). *Відомості Верховної Ради (ВВР)*, 37–38, 2004.
3. Ільєнкова, С. *Показники якості освіти*. Режим доступу: http://debaty.org/ua/article/edu_ukr/analiz_edu/290.html
4. Achter, J. A., Lubinski, D., Benbow C. P. (1996). Multipotentiality among the intellectually gifted: It was never there and already its vanishing. *Journal of Counseling Psychology*, 43 (1), 65–76.
5. California Department of Education. (2005). *Gifted and Talented Education Program Resource Guide*. 56 p.
6. CBI. (2010). *SET for growth: Business priorities for science, engineering and technology*. Retrieved from: http://educationandskills.cbi.org.uk/uploaded/SET_for_growth.pdf.
7. Coleman, M. R. (2003). The Identification of Students Who Are Gifted. *ERIC EC Digest #E644*.

8. David, H. (2011). The importance of teacher's attitude in nurturing and educating gifted children. *Gifted and Talented International*, 26 (1) and 26 (2), 71–80.
9. DFE (Department for Education). (2010). *The STEM Cohesion Program: final report*. Research Report DFE-RR147.
10. Drummond, Ch. (2008). GR-ATE expectations: what parents expect of teachers. In M. W. Gosfield (Ed.), *Expert approaches to support gifted learners: professional perspectives, best practices, and positive solutions* (pp. 244–251). California Association for the Gifted.
11. European Association for Quality Assurance in Higher Education. (2009). *Guidelines for External Reviews of Quality Assurance Agencies in the European Higher Education Area*.
12. Feldhusen, J., Jarwan, F. (2002). Identification of gifted and talented youth for educational programs. In Kurt A. Heller (Ed.), *International handbook of giftedness and talent*, (pp. 272–282).
13. Feldhusen, J. E. (1999). Talent identification and development in education : the basic tenets. In S. Kline, K. T. Hegeman (Eds.), *Gifted Education in the 21st Century*, (pp. 89–100). New York: Winslow Press.
14. Finnish national agency for education. *Quality assurance of the transfer process of good work-based learning practices*. Retrieved from: http://www.oph.fi/english/education_development/quality_assurance_and_evaluation/wbl-toi/quality_assurance_of_the_transfer_process
15. Freeman, J. (1998). *Educating the Very Able: current international research*. London: HMSO.
16. Freeman, J. (2001). Mentoring gifted pupils. *Educating Able Children*, 5, 6–12.
17. Freeman, J. (2004). Teaching the gifted and talented. *Education Today*, 54, 17–21.
18. Gonzales, H. B., Kuenzi J. J. (2012). *Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Education: A Primer: CRS Report for Congress*.
19. *International Telementor Program*. Retrieved from: <http://www.telementor.org>.
20. Jenkins-Friedman, R. Professional Training for Teachers of the Gifted and Talented. *ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children Reston VA*. Retrieved from: <http://www.vtaide.com/png/ERIC/gifted-profTrg.htm>.
21. Kanevsky, L. (2011). A Survey of Educational Acceleration Practices in Canada. *Canadian Journal of Education*, Vol. 34, No 3, 153–180.
22. Kaufman, S. B. (2012). Who is currently identified as gifted in the United States? *Psychology today*, 04 January 2012. Retrieved from: <https://www.psychologytoday.com/blog/beautiful-minds/201201/who-is-currently-identified-gifted-in-the-united-states>.
23. *Knowledge and Skill Standards in Gifted Education for All Teachers*. National Association for Gifted and Talented. Retrieved from: <http://www.nagc.org/resources-publications/resources/national-standards-gifted-and-talented-education/knowledge-and#sthash.Cq156tSV.dpuf>.
24. Krug, D. H. (2012). Stem education and sustainability in Canada and the United States. *2nd International STEM in Education Conference*. Retrieved from: http://stem2012.bnu.edu.cn/data/long%20paper/stem2012_87.pdf.
25. *Learn How to Become a Gifted Education Teacher*. Retrieved from: <https://www.alleducationschools.com/secondary-education/gifted-education-teacher/>.
26. *Master's in special education program guide. Job profile: special education teacher, gifted and talented*. Retrieved from: <http://www.masters-in-special-education.com/job-profile/gifted-and-talented/>.

27. National Association for gifted children. *Identification*. Retrieved from: <http://www.nagc.org/resources-publications/gifted-education-practices/identification>
28. National Association for gifted children. *Knowledge and Skill Standards in Gifted Education for All Teachers*. Retrieved from: <http://www.nagc.org/resources-publications/resources/national-standards-gifted-and-talented-education/knowledge-and>
29. *Occinfo: occupation and educational programs. Occupation profile: Special needs teacher*. Alberta learning information centre. Alberta. Retrieved from: <http://occinfo.alis.alberta.ca/occinfopreview/info/browse-occupations/occupation-profile.html?id=71002784>.
30. *Pre-K to Grade 12 Gifted Programming Standards*. National Association for Gifted and Talented. Retrieved from: <http://www.nagc.org/resources-publications/resources/national-standards-gifted-and-talented-education/pre-k-grade-12>
31. Ofsted. (2001). *Providing for gifted and talented pupils: An evaluation of Excellence in Cities and other grant-funded programmes*. London: Office for Standards in Education.
32. *Prepare and inspire: K-12 education in Science, Technology, Engineering, and Math (STEM) for America's future: report to the President*. (2010). Executive Office of the President; President's Council of Advisors on Science and Technology.
33. *Preparing the next generation of STEM innovators: Identifying and Developing our Nation's Human Capital*. (2010). National Science Foundation.
34. Pressey, S. L. (1949). *Educational acceleration: Appraisal of basic problems*. Columbus: Ohio State University.
35. *Professional Standards for Teachers. Why sit still in your career?* (2007). Training and Development Agency for Schools. London.
36. Regent High School. (2017). *STEM*. Retrieved from: <http://www.regenthighschool.org.uk/Learning/STEM/>
37. Riel, M. *Tele-mentoring over the net*. Retrieved from: http://edc.techleaders.org/LNT99/notes_slides/presentations/rieltues/telement.htm
38. Rogers, K. B. *The relationship of grouping practices to the education of the gifted and talented learner (RBDM 9102)*. (1991). Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
39. Science, technology, engineering, and mathematics. *Wikipedia*. Retrieved from: https://en.wikipedia.org/wiki/Science,_technology,_engineering,_and_mathematics.
40. Semta. (2010). *Skills and the future of UK science, engineering and manufacturing technologies: The 2010 realities, expected developments and key priorities*. Retrieved from: <http://www.semta.org.uk/pdf/Semta%20UKSector%20Skills%20Assessment%20FebPubl ish%202010.pdf>
41. Siegle, D. (2003). Mentors on the net : Extending learning through. *Gifted child today*, 26, No 4, 51–63.
42. Single, P. B., Muller C. B. (1999). Electronic mentoring: Issues to advance research and practice. *Proceedings of the Annual Meeting of the International Mentoring Association*, (pp. 234–250). Atlanta, GA.
43. Southern, W. T., Jones, E. D. (2004). Types of Acceleration: Dimensions and Issues. In N. Colangelo, S. Assouline, G. Gross (Eds.), *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students: The Templeton National Report on Acceleration, Vol. II*. West Conshohocken, PA: John Templeton Foundation.
44. *Standards for the Education, Competence and Professional Conduct of Educators in BC*. Retrieved from: <https://www.bcteacherregulation.ca/Standards/StandardsDevelopment.aspx>.
45. STEM Rankings Best High Schools. *U.S. News Rankings*. Retrieved from: <http://www.usnews.com/education/best-high-schools/national-rankings/stem/>.

46. Subotnik, R. F., Robert, H., Rickoff, R. and Almarode, J. (2010). Specialized Public High Schools of Science, Mathematics and Technology and the STEM Pipeline: What Do We Know Now and What Will We Know in 5 Years? *Roeper Review*, 32, 7–16.

47. Tannenbaum, A. (2000). A history of giftedness in school and society. In K. Heller, F. Mönks, R. Sternberg, R. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent*, (pp. 23–53).

48. Wieczerkowski, W., Cropley, A., Prado, T. M. (2000). Nurturing talents/gifts in Mathematics. In K. Heller, F. Mönks, R. Sternberg, R. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent*, (pp. 413–425).

49. What is a special education teacher? What does a special education teacher do? Retrieved from: <https://www.sokanu.com/careers/special-education-teacher/>.

ВИКОРИСТАННЯ ЗДОБУТКІВ РИТОРИКИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

У дослідженні розглянуто проблему підвищення якості професійної діяльності викладачів вищих навчальних закладів засобами риторики. Досліджено питання змісту та структури риторичної культури. На основі узагальнення існуючих теорій запропоновано авторський варіант дефініції риторичної культури викладача вищого навчального закладу. У публікації здійснено аналіз праць з красномовства та виявлено якості, необхідні для ефективної діяльності в галузі публічного мовлення, які можна вважати елементами риторичної культури. Доводиться думка щодо необхідності розвитку зазначених складових риторичної культури у викладачів вищих навчальних закладів.

Ключові слова: викладач, риторична культура, структурні компоненти, професійна діяльність, вищий навчальний заклад.

D. V. Budyanskiy USAGE OF RHETORIC'S ACQUISITIONS IN PROFESSIONAL TEACHERS' PRACTICE IN HIGH SCHOOL

The issue of improvement professional teachers' practice in high school due to rhetoric's means is investigated.

The question of the content and structure of rhetorical culture is examined. The author gives the own version of the definition of the rhetorical culture of the teacher of the university on the basis of generalization of the existing theories. The author conducts an analysis of researches on the eloquence and identifies the qualities which are needed for effective action in the field of public speech and which can be considered as rhetorical elements of culture. The idea of the need for the development of these components of the rhetorical culture of the teachers of higher educational institutions with the aim of improving the quality of professional activity are proved.

Key words: rhetorical culture, speaker, rhetoric, eloquence, speech, appearance of the speaker.

Постановка проблеми. Наразі одним із найактуальніших дослідницьких напрямів у сучасній педагогічній науці є пошук, вивчення і розробка засобів, методів, технологій підвищення ефективності усіх ланок освіти. На думку багатьох вітчизняних і зарубіжних учених ефективним інструментом розв'язання цієї складної задачі є *риторизація* освітнього процесу (використання здобутків риторики у професійній діяльності педагогів, підвищення рівня їх риторичної культури, повернення цієї дисципліни до навчальних програм середньої і вищої школи) [6; 9; 14; 20; 26].

Слід зазначити, що головне завдання риторики з давніх часів полягало у вихованні гармонійної, інтелектуально і духовно розвиненої, соціально-активної особистості, яка володіє культурою мислення та мистецтвом слова, що слугує досягненню суспільно-корисних цілей. Підтвердження цієї думки знаходимо у працях сучасних науковців.

Зокрема, Н. Голуб вважає, що риторика відіграє важливу роль в освітньому процесі, перш за все, як ефективний інструмент утвердження «...духовної та етичної моралі українського народу» [7, с. 4], патріотичного виховання, організації системної мисленнєво-мовленнєвої діяльності (логос), підвищення рівня україномовного спілкування. Людина, яка володіє риторичними знаннями та вміннями, успішно входить у соціум, реалізується у професійній сфері, постійно вдосконалюється як особистість і як фахівець.

Риторика є необхідною умовою підвищення освітнього і культурного рівня, запорукою якісно нової організації суспільних відносин і засобом утвердження пріоритету високої мовної культури в усіх сферах суспільного життя [6].

Фундатор сучасного українського красномовства Г. Сагач стверджує, що «риторика – найоптимальніший шлях особистісного розвитку людини» [26, с. 18].

Представлена вище загальна мета риторики як навчальної дисципліни конкретизується у таких завданнях:

- розвиток здатності до винайдення, стилістичної та композиційної обробки ідей;
- формування умінь створення та виголошення перед аудиторією текстів різних видів (інформаційних, агітаційних, епідейктичних, наукових тощо);
- формування умінь аналізу та оцінки публічного мовлення й риторичних текстів усіх жанрів;
- формування навичок ведення діалогу, дискусії, диспуту відповідно до принципів риторичної етики тощо [9].

Таким чином, сьогодні підвищення якості вищої освіти не можливе без ґрунтового вивчення сутності, значення, ролі, місця і значного потенціалу риторикознавчих дисциплін («Риторика», «Ораторське мистецтво», «Основи красномовства» тощо).

Аналіз актуальних досліджень. Наразі актуальні питання риторичної освіти активно вивчаються багатьма дослідниками України та зарубіжжя. Проблема використання здобутків риторики в освітньому процесі досліджувалася у таких напрямках:

- теоретичні засади риторики як науки і закони ефективності мовленнєвої діяльності (О. Волков, А. Капська, А. Михальська, О. Мурашов, Ю. Рождественський, Г. Сагач, І. Шведова, О. Юніна);
- риторико-мовленнєвий компонент у структурі педагогічної діяльності (В. Артемов, М. Вашуленко, Ф. Гоноболін, І. Зязюн, Л. Мацько, А. Первушина, Г. Сагач, Л. Ткаченко, О. Штепа);
- розкриття суті та структури риторичної діяльності, її основних етапів (В. Аннушкін, Н. Безменова, С. Гурвич, Н. Михайличенко);
- система риторичних умінь фахівця (С. Абрамович, С. Іванова, М. Львов, Є. Ножин);

- риторичні вміння майбутніх соціальних педагогів (А. Первушина);

- актуальні проблеми сучасної риторичної освіти (В. Аннушкін, Н. Грудцина, Н. Іпполітова, Т. Ладиженська, М. Львов, О. Марченко, А. Михальська, О. Мурашов, О. Юніна);

- питання розвитку педагогічної творчості і риторичних умінь у процесі професійно-педагогічної діяльності (В. Абрамян, Д. Александров, Н. Бабич, Д. Вагапова, І. Зязюн, М. Кохтев, Х. Леммерман, П. Сопер, В. Шейнов та інші);

- питання мовної підготовки майбутніх педагогів (Г. Васильєва, Л. Головата, В. Кан-Калік, В. Костомаров, М. Петров, В. Полторацька, В. Ряховський, І. Синиця, В. Скалкін, І. Страхов та інші);

- формування риторичної культури студентів-гуманітаріїв (Я. Білоусова, А. Уварова), фахівців дошкільних навчальних закладів (В. Тарасова), майбутніх викладачів-гуманітаріїв ВНЗ (О. Кісенко), сучасних педагогів (Д. Гусєв, Т. Кобзева, Л. Колесникова, О. Марченко), педагогічні умови риторичної підготовки у вищому навчальному закладі (Н. Голуб) та інші.

Проте роль, місце та напрямки використання риторики у системі професійної діяльності викладача вищої школи не достатньо досліджені у педагогічній науці.

У зв'язку з цим **метою дослідження** є розгляд сучасних підходів до розуміння змісту поняття «риторика» та визначення шляхів використання цієї дисципліни у процесі розвитку риторичної культури викладачів вищих навчальних закладів.

Для досягнення поставленої мети у дослідженні був застосований комплекс теоретичних **методів**: системно-структурний аналіз філософської, психологічної, педагогічної та методичної літератури; класифікація, систематизація та узагальнення фактичного матеріалу; емпіричні – вивчення сучасного педагогічного досвіду (аналіз документації та навчальних програм вузів, бесіда, анкетування); спостереження за процесом навчання.

Виклад основного матеріалу. Зміст риторики, сформований у працях фундаторів красномовства (Аристотеля, Демосфена, Цицерона, Квінтіліана та ін.) [17], активно досліджується сучасними педагогами-риторами. Основні підходи до тлумачення змісту риторики науковцями представлені у таблиці 1.

На основі аналізу праць вітчизняних і зарубіжних дослідників ми приходимо до розуміння риторики як системної, комплексної дисципліни, що інтегрує здобутки суміжних соціально-гуманітарних галузей: філософії, логіки, етики та естетики, психології та педагогіки, теорії соціальних комунікацій, мовознавства, акторської майстерності тощо [2].

Зміст категорії «риторика» у сучасних дослідженнях

Автор	Визначення поняття риторики
Н. Голуб	Риторика – прикладна наука, «...що базуючись на засадах філософії, етики, лінгвістики, логіки, психології і культури, навчає мистецтву переконання, аргументації, мислення, мовлення, прикрашання і керування суспільними процесами, через стиль мовлення формує життя; сприяючи удосконаленню мовлення окремої людини, формує високу загальну й мовленнєву культуру і впливає на мовленнєву організацію всього суспільства» [6, с.33].
О. Зарецька	Риторика є «...культурною основою знання і соціальної діяльності, вона дозволяє людині бути громадянином правового суспільства і визначати форму думок і напрямів дійсності в майбутньому. Одночасно вона з'єднує людство з історією культури» [11, с. 3-4].
Л. Мацько, О. Мацько	Риторика – це текстотворча наука, яка базується на законах мислення і мовлення, механізмах продукування усного й писемного тексту [17].
Н. Онуфрієнко	«Риторика є наукою про закони ефективної організації мисленнєво-мовленнєвої діяльності, норми і правила цивілізованого, якісного, переконливого мовлення за різних ситуацій навчального, життєвого і професійного спілкування покликана бути надійним орієнтиром у бурхливому просторі мовленнєвої стихії» [20, с. 6].
Г. Сагач	Риторика – це універсальна теоретико-прикладна наука філософсько-дидактичного спрямування, яка вивчає закони управління мисленнєво-мовленнєвою діяльністю [26].
О. Юніна	Наука про закони управління мисленнєво-мовленнєвою діяльністю [30].

Сьогодні риторика як наука і навчальна дисципліна тяжіє до спеціалізації. У науково-методичній літературі активно досліджуються такі розгалуження риторики як судова, ділова, політична, педагогічна, мас-медіа риторика та інші.

Цей процес є закономірним, оскільки комунікація у певному середовищі (віковому, соціальному, професійному) має свою специфіку, яка детермінує характер практичних рекомендацій щодо застосування риторики засобів. Проте сучасні роди та види красномовства спираються на засади класичної риторики: закономірності, принципи, основоположні категорії (логос, етос, пафос, топос), риторичний канон (інвенція, диспозиція, елокуція, меморія, акція), які були сформовані ще за часів античності [17; 20; 27].

На думку Г. Сагач, розвиток риторики культури у студентів педвишів та студентів гуманітарних спеціальностей інших вишів – це «...один із найважливіших аспектів підготовки випускників вищої

школи до професійної діяльності, де ораторське мистецтво має стати інструментом перетворення особистості...» [26, с. 1–2].

Аналогічних поглядів дотримується О. Залюбівська, яка вважає, що головна мета риторики у вищій школі полягає у формуванні риторичної культури майбутніх спеціалістів різного профілю, яка є необхідною умовою їх професійного становлення [9].

Отже, риторика відіграє провідну роль у системі розвитку риторичної культури сучасних студентів та викладачів.

На основі аналізу наукових праць і власного науково-викладацького досвіду визначимо основні *напрями* використання здобутків риторики в освітньому процесі в цілому, і, зокрема, в процесі розвитку риторичної культури викладача вищої школи:

1. Створення національної школи риторики, в основі якої ідеї «...основоположників ораторської прози Єпіфанія Славинецького, Симеона Полоцького, Стефана Яворського, Гавриїла Бужинського, Феофілакта Лопатинського, Феофана Прокоповича, Петра Могили...» [26, с. 7], Іоанікія Галятовського; праці визначних педагогів-практиків II-ої половини XIX-поч. XX ст.: Г. Ващенко, В. Сухомлиського, А. Макаренка, К. Ушинського; сучасних дослідників: Н. Голуб, І. Зязюна, Й. Капської, Л. Мацько, Г. Онуфрієнко, Г. Сагач та інших, а також найкращі європейські та світові здобутки теорії і практики красномовства [32; 33; 34; 35; 36].

2. Формування креативної, риторичної особистості педагога та студента (учня), здатного реалізувати свої права і свободи в усіх сферах переконуючої комунікації [26].

3. Впровадження «Риторики» як обов'язкової навчальної дисципліни у середніх та вищих навчальних закладах різного профілю: педагогічних, юридичних, гуманітарних, політехнічних тощо. Удосконалення змісту риторики як навчальної дисципліни шляхом використання здобутків сучасного красномовства, використання інноваційних технологій.

4. Впровадження спеціально розробленого курсу (спецкурсу) з сучасного академічного красномовства для викладачів вищих навчальних закладів.

5. Залучення широкого кола викладачів та науковців до вивчення риторико-педагогічних проблем, збільшення кількості і підвищення якості монографій, статей, наукових робіт, навчально-методичних посібників риторичного спрямування. За останні роки вийшли друком посібники з різноманітних аспектів педагогічної риторики таких авторів як С. Абрамович, В. Герман, В. Василенко, З. Куньч, П. Лісовський, Л. Грицаєнко, М. Чікарькова та ін. Вагомий внесок у розвиток теоретико-методичної бази сучасної риторики здійснили також такі дослідники як Я. Білоусова, Н. Голуб, В. Вандишева, Ю. Єлісовенко, О. Залюбівська, Л. Мацько, О. Мацько, В. Молдован, Г. Онуфрієнко, Г. Сагач, А. Первушина,

М. Препотенської, О. Тарасова, А. Ткаченко, Л. Ткаченко, М. Требіна та ін. Як бачимо, наразі відбувається активізація дослідницького інтересу до риторикознавчих проблем.

6. Створення у вищих навчальних закладах кафедр риторики, «...логіки, еристики, теорії і практики аргументації, педагогічної майстерності, педагогічної творчості театральної педагогіки та інших...» [26, с. 28].

Наскільки нам відомо, на сьогодні в українських вищих навчальних закладах не існує жодної кафедри риторики. Закордонний досвід показує, що подібні науково-навчальні підрозділи існують у багатьох вищих навчальних закладах Європи та Америки. Їх діяльність є ефективним інструментом комунікативно-творчого вдосконалення студентів та викладачів.

7. Поглиблення та інтенсифікація співпраці із зарубіжними дослідниками (участь у міжнародних конференціях, форумах, семінарах, публікації у зарубіжних виданнях, вивчення і використання зарубіжного досвіду).

8. Запровадження сучасних форм і методів вдосконалення риторичної майстерності (відкриті лекції, публічні виступи, майстер-класи, дебати, тренінги тощо).

Оскільки риторика має прикладний (практичний) характер, то і викладання цієї дисципліни у сучасних навчальних закладах повинно відбуватися у діяльнісному режимі, тобто пріоритетними в цьому процесі мають бути активні форми навчання.

9. Розробка і впровадження спеціалізованих мультимедійних технологій: відеокурси, Інтернет-ресурси; форуми, соціальні мережі, хмарні технології тощо.

10 Об'єднання зусиль вітчизняних риторів у напрямку підвищення якості викладання риторичних дисциплін у вищій школі (проведення конференцій та «круглих столів», в перспективі створення риторичної асоціації). На сьогодні у багатьох країнах світу існують риторичні асоціації. Серед них: Національна асоціація по вивченню комунікації (National Communication Association) (США), Всесвітній інститут дебатів (США), Центр вивчення риторики у суспільстві (Вірджинія, США) [34], Центр досліджень у галузі риторики, філософії та історії ідей (Париж, Франція), Риторичне товариство Греції (Афіни), Риторичне товариство Європи (Ольборг, Данія), Інститут європейської риторики (Німеччина), а також інші дослідницькі, навчальні і культурно-освітні інституції (асоціації, організації, установи, товариства, наукові центри, групи), які ґрунтовно досліджують та популяризують здобутки риторики у суспільстві.

11. Залучення студентів та викладачів до позанавчальної діяльності риторично-творчого характеру (конкурси ораторів, читців, публічні дебати тощо), а також до різноманітних форм інформальної освіти.

У межах нашого дослідження риторика розглядається як ефективний засіб формування важливих професійно-особистісних якостей викладача: в першу чергу культури мислення (логічність, оригінальність, гнучкість, критичність, чіткість та ясність), бо саме вона є фундаментом красномовства, культури мовлення (виразність, образність, доцільність, правильність, лаконічність, змістовність), культури спілкування (толерантність, відповідальність, діалогічність) та сценічної культури (артистизм, природність поведінки перед аудиторією, індивідуальний ораторський імідж) [2].

На наш погляд, цей перелік потрібно доповнити ще однією надважливою якістю сучасного викладача вищої школи – *риторичною культурою* [3].

У багатьох сучасних науково-педагогічних дослідженнях термін «риторична культура» використовується як синонім понять: «мовленнєва майстерність», складовими якої є логічна, психолого-педагогічна культура, техніка мовлення (Л. Граудіна, Н. Безменова, Н. Михайличенко), «риторична (ораторська) грамотність» (Д. Александров, Ю. Рождественський), «комунікативна культура», «комунікативна компетентність» (Р. Онуфрієнко, Н. Іпполітова і ін.), «професійно-виконавська культура», «педагогічна майстерність» (І. Зязюн, А. Капська, Г. Сагач, Н. Тарасевич), «мовно-публіцистична культура» (В. Гамрецький), «культура публічної мови» (Ю. Ковальов), «культура мовленнєвого продукування та виконання» (А. Васильєва), «мовленнєва культура» (О. Залюбівська).

Зокрема, О. Залюбівська трактує поняття «риторична культура» у вузькому сенсі як культуру публічного мовлення, і широкому – як культуру риторичної діяльності у всіх її формах, родах, видах і жанрах (усна і письмова мова: монолог, діалог; побутова, ділова, наукова мова). У результаті об'єднання світоглядного, ціннісного, гносеологічного, імперативного, технологічного і творчого підходів О. Залюбівська пропонує таке визначення розглядуваного поняття: риторична культура є складним, багатовимірним утворенням, інтегративною характеристикою особистості, яка включає сукупність риторичних компетенцій, ціннісно-орієнтованих норм риторичної діяльності та індивідуально-творчого стилю реалізації [10].

Використовуючи аналогічний підхід, Я. Білоусова розглядає риторичну культуру, по-перше, як якісну характеристику особистості, показник її духовного розвитку, сформованості риторичних здібностей, знань, умінь і навичок, а по-друге, як категорію, яка реалізується в усіх видах професійної діяльності, сприяє формуванню багатогранних відносин, забезпечує самопізнання, саморозвиток, самовиховання через володіння риторичним досвідом, здобутим людством [1].

О. Юніна вважає, що цінність риторичної культури як філософсько-культурологічного феномену полягає в тому, що «...вона

здатна актуалізувати в суб'єкті такі людські якості, завдяки яким він стає духовною особистістю та яскраво вираженою індивідуальністю» [30, с. 2]. У процесі розвитку власної риторичної культури людина оволодіває мистецтвом спілкування та взаєморозуміння, вдосконалює такі життєво важливі якості як самостійність, гнучкість, глибина і критичність мислення, відкритість світу, уміння керувати негативними емоціями, естетичний смак та мовленнєву шляхетність.

За визначенням О. Марченко риторична культура – це гуманістична культура, переведена у форму мовленнєвої діяльності, спрямованої на пошук істини, вдосконалення і духовне збагачення особистості [16].

Ми погоджуємося з науковцями [8;9;26;30], які розглядають риторичну культуру як складову професійної культури педагога. Зокрема, Д. Гусев стверджує, що ефективність освітнього процесу значною мірою залежить від рівня риторичної культури викладача, яка на ряду з логічною, психолого-педагогічною, комунікативною культурою, володінням спеціальними психолого-педагогічними техніками і методиками складає фундамент професійної майстерності педагога [8].

Водночас, на нашу думку, поняття «риторична культура» за своїм змістом відповідає такій категорії ораторського мистецтва, як «риторичний ідеал», що являє собою парадигму риторичних, естетичних та етичних положень, характерних для певного суспільно-культурного середовища. Рівень реалізації риторичного (а в нашому випадку – педагогічно-риторичного) ідеалу визначається за допомогою таких категорій як риторична стратегія (організуючий принцип мовленнєвої поведінки), риторична тактика (спосіб здійснення риторичної стратегії) та риторичний стиль (специфічна система риторичних прийомів, форм і засобів, спрямована на реалізацію певної риторичної тактики і стратегії) [2].

Для сучасного українського риторичного ідеалу, який увібрав у себе найкращі здобутки античної риторики, візантійсько-слов'янської філософії, західноєвропейської культури, вітчизняного красномовства, ідеї видатних українських письменників, педагогів, науковців, християнські морально-етичні принципи характерні такі риси: істинність, системність, чіткість (логос), гуманність, моральна спрямованість (етос), образність, емоційність (пафос), духовність, шляхетність, гармонія (міра у виборі і застосуванні риторичних засобів) тощо [27].

На основі узагальнення думок вітчизняних і зарубіжних науковців, досліджень риторичного ідеалу, а також власного досвіду викладання дисциплін «Ораторське мистецтво», «Основи педагогічної творчості», «Педагогіки» у СумДПУ ім. А. С. Макаренка, ми розглядаємо риторичну культуру як високий рівень мисленнєво-мовленнєвої професійно-педагогічної діяльності викладача, спрямованої на гармонійний розвиток особистості студента.

Отже, на нашу думку, **риторична культура** – це важливе динамічне системне особистісне утворення, яке характеризує досягнення викладача в засвоєнні риторичних знань і вмінь, а також готовність застосовувати їх у процесі професійно-мовної взаємодії, через яку відбувається реалізація цілей і завдань вищої освіти [3].

З огляду на подане вище визначення, риторичну культуру в навчально-педагогічному аспекті можна представити як сукупність риторичних знань, умінь і навичок, що сприяють успішному здійсненню мовленнєвої діяльності у різних її видах.

Розглянемо докладніше структурні компоненти риторичної культури викладача ВНЗ.

Визначаючи риторичну культуру як сукупність вербальних і невербальних засобів трансляції оратором своїх думок у їх етичній, естетичній та інтелектуальній єдності, М. Препотенська, виділяє такі її складові: доброзичливе ставлення до співрозмовників, слухачів, адекватна кінесика, культура та техніка мовлення, актуальність теми спілкування, логічність викладу, образність, новизна інформації, єдність форми і змісту, позитивна енергетика, впевненість, харизматичність оратора [24].

У структурі риторичної культури особистості О. Залюбівська виділяє п'ять основних компонентів:

- 1) мотиваційно-ціннісний: ставлення до риторичної діяльності, сформованість риторичних цінностей;
- 2) інтелектуально-творчий: рівень риторичних знань, наявність умінь текстотворення, здатність до рефлексії;
- 3) мовностилістичний: знання і дотримання норм літературної мови;
- 4) психолого-педагогічний: впевненість у собі, почуття задоволення від риторичної творчості, адекватна самооцінка;
- 5) виконавсько-артистичний: виразність інтонацій, володіння невербальними засобами, гармонізуюча взаємодія з аудиторією [10].

Такий підхід до структурування досліджуваного нами феномену вбачається нам найбільш вдалим, оскільки охоплює різні сторони професійно-педагогічної діяльності викладача. З огляду на це, вказані структурні компоненти беремо за основу, проте, вважаємо, що їх зміст і кількість потребує певних уточнень.

Із метою уточнення змісту структурних компонентів риторичної культури викладача ВНЗ ми провели опитування серед студентів Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка. Проведене дослідження дало можливість виявити такі важливі, на думку студентів, характеристики педагога-оратора:

- уміння створити сприятливу, комфортну, емоційно-позитивну, творчу обстановку на заняттях;

- здатність чітко, аргументовано, цікаво, доступно, оригінально викладати навчальний матеріал у тісному зв'язку з явищами життя та в контексті вирішення актуальних проблем сучасності;
- спілкування на суб'єкт-суб'єктному рівні;
- уміння вести діалог з аудиторією з елементами сократівської бесіди, здатність до імпровізації;
- чіткість мовлення, приємний голос, доречна міміка та жестикуляція;
- артистизм;
- почуття гумору;
- естетика зовнішнього вигляду, чарівність, інтелігентність.

На основі класифікацій творчих здібностей педагога, аналізу представлених досліджень та результатів опитування студентів ми пропонуємо своє бачення структури риторичної культури викладача ВНЗ:

1) мотиваційно-ціннісний компонент:

- мотивація на досягнення успіху, активність, ініціативність, відповідальність, задоволеність професійною діяльністю;
- потреба в самовдосконаленні та самовираженні, постійному підвищенні рівня риторичної культури засобами ораторського мистецтва;
- потреба у вдосконаленні знань з фаху, а також з риторики, педагогіки, психології, театральної педагогіки, філософії, світової культури, моралі і етики тощо;
- ставлення до риторичної діяльності;
- усвідомлення суспільної необхідності та особистісної значущості риторичної культури, необхідності риторичної самоосвіти;
- толерантність, повага до слухача;

2) інтелектуально-творчий компонент:

- науково-теоретичні знання з риторики: історичні аспекти розвитку красномовства, особливості національного риторичного ідеалу, методи та технології створення риторичного продукту;
- високий рівень знань зі, спеціальності, педагогіки, світової та національної культури;
- наявність необхідних якостей мислення (критичності, креативності, швидкості, логічності, асоціативності);

3) мовностилістичний компонент:

- володіння нормами літературної мови, обсяг активного словника, орфоепія, використання риторичних виразних засобів;
- володіння вербальними засобами комунікації: технікою (дихання, голос, дикція) та логікою мовлення (логічні наголоси, паузи, інтонації, підтекст, словесна дія, «надзавдання», кінострічка уяви);
- діалогічність мовлення;

4) психолого-педагогічний компонент:

- впевненість у собі, почуття задоволення від риторичної творчості, відкритість, адекватна самооцінка;
- авторитет оратора;
- уміння керувати своїм психофізичним станом (емоціями, настроєм);
- відсутність психо-фізичного напруження, страху перед аудиторією;
- здатність до рефлексії та емпатії;
- емоційна гнучкість;
- розвинена увага та уява;
- почуття гумору;

5) виконавсько-артистичний компонент:

- майстерність публічного виступу (володіння технікою організації контакту, утримання уваги аудиторії, управління педагогічним спілкуванням, полемічні вміння, використання ораторських прийомів);
- вміння виразно проявляти емоції, передавати власну оцінку певної інформації, факту, втілювати внутрішнє переживання в тілесній природі;
- володіння засобами педагогічної режисури;
- володіння невербальними засобами комунікації: пластикою тіла, мімікою, жестикуляцією, поставою, мізансценою;
- вміння імпровізувати;
- ораторський імідж (зовнішній вигляд, манера виступу, авторські ораторські прийоми) [3].

Також вважаємо, що для більш повного розкриття сутності риторичної культури необхідне введення до її структури і естетико-культурологічного компоненту.

На наш погляд, цей компонент риторичної культури викладача ВНЗ в свою чергу складається з таких елементів:

- високий рівень естетичного виховання;
- знання з етики та естетики, світового та вітчизняного мистецтва, в тому числі і ораторського;
- «почуття форми» як інтегративна здатність естетичного сприйняття (емпатія, асоціативні зв'язки мислення і уяви в сприйнятті форми і мовленнєвому продукуванні);
- естетичні потреби, зокрема, у гарному мовленні;
- гармонійно-діалогічний стиль спілкування з аудиторією;
- володіння навичками виразного читання.

Отже, риторична культура викладача – це комплекс інтелектуальних, морально-естетичних, емоційно-чуттєвих та артистично-виконавських якостей, які виражаються у формі оригінального продукту мисленнєво-мовленнєвої діяльності,

спрямованої на досягнення істини і гармонійний розвиток особистості студента. Широка ерудиція, мисленнєво-мовленнєва культура, яскрава індивідуальність, уміння мислити вголос перед аудиторією, оригінально висловлювати свої думки, спілкуватись, емоційне наповнення слова, толерантність у спілкуванні сприяють формуванню міжособової аттракції між викладачем та студентами, яка трансформується в інтерес до дисципліни, яку він викладає.

Одним із дієвих шляхів розвитку цієї інтегративної, професійно-необхідної якості сучасного викладача, на наш погляд, є ґрунтовне дослідження і використання у практичній діяльності досвіду визначних педагогів-ораторів України і зарубіжжя.

Скарбницю вітчизняного академічного красномовства складають праці і ораторська діяльність таких майстрів педагогічного слова як Феофан Прокопович, Іоанікій Галятовський, Василь Домбровський, Михайло Драгоманов, Микола Костомаров, Василь Сухомлинський, Антон Макаренко.

Одним із найвидатніших педагогів-риторів сучасності без сумніву можна вважати засновника вітчизняної школи педагогічної майстерності, академіка Івана Андрійовича Зязюна. В одному інтерв'ю він, зокрема, зазначив: «Основна сила вчителя – слово. Часто треба сказати слово, як актор зі сцени, правдиво й переконливо» [4, с. 10].

Ця теза є відлунням думки іншого видатного вітчизняного педагога А.Макаренка, праці якого здійснили значний вплив на становлення І.Зязюна як педагога, викладача та науковця. Антон Семенович був переконаний, що правильно сказане дітям слово має величезне значення. У слові педагога повинні виявлятися його воля, культура, особистість. Тож майстерності володіння словом потрібно вчитися [15].

Ще з часів античності одним із дієвих способів вдосконалення майстерності публічного мовлення було визначення «ораторського ідеалу», тобто певного взірця, який би був творчим орієнтиром для молодого оратора. Сучасному викладачеві у своєму професійному зростанні також допомагають приклади знаних і заслужених колег, які зробили вагомий внесок не лише у розвиток педагогіки як науки, але й у вдосконалення викладацької діяльності. У зв'язку з цим, дослідження риторико-викладацької діяльності І. Зязюна нам уявляється актуальним напрямком наукових пошуків.

Наразі наукові, навчально-методичні, публіцистичні, літературно-біографічні праці видатного вченого активно вивчаються багатьма дослідниками (О. Гнізділова, Н. Ничкало, О. Отич, Н. Тарасевич, І. Юрас та ін.). У публікаціях Л. Мацько, О.Семенов приділено увагу окремим аспектам комунікативно-творчої діяльності вченого.

Проте, риторична культура І.Зязюна наразі недостатньо досліджена у науковій літературі. Тому у цьому розділі ми також

з'ясуємо етапи, умови, фактори розвитку, сутнісні характеристики та головні елементи риторичної культури видатного науковця і педагога.

З дитинства І. Зязюн був закоханий в театральне мистецтво: виступав на сцені, читав вірші, співав пісні, грав у виставах. Перші уроки публічних виступів та акторської майстерності він отримав у школі та на сцені сільського будинку культури: «Учителі брали на себе додаткові зобов'язання працювати з учнями вечорами у різних гуртках, зокрема... «Театральні зустрічі», «Уроки красномовства» тощо. Доповіді на цих спільних зібраннях учителів і учнів ... розвивали здібності психологічного впливу на аудиторію. Особливо яскраві враження залишились від виступів на сцені у театральних виставах. Я грав з моїми однолітками уривки з творів М. Гоголя, М. Кропивницького, І. Карпенка-Карого, Л. Українки» [12, с. 11].

Багато педагогів залишили помітний слід в серці і в пам'яті Івана Андрійовича та сприяли вибору професії. У старших класах зразком для наслідування був учитель математики і класний керівник І. Ярошенко. Про нього академік згадує з повагою: «Він залишився для мене зіркою першої величини... Блискучий дидактик, неперевершений психолог, актор вищого ґатунку, музикант і співак. Баритон з великими вокальними можливостями. Завжди підтягнутий, ошатний, вродливий поставою і психологічною духовністю...» [12, с. 13–14].

У Київському університеті ім. Т. Шевченка зразком педагогічної майстерності, чесності і порядності як людини і ученого для Івана Андрійовича був доктор філософських наук П. Копнін, акторська і лекторська майстерність якого викликала у студентів захоплення і бажання наслідувати його чесноти [12].

З теплотою і вдячністю І. Зязюн згадує і професора В. Шинкарука. Доктора філософських наук, професора, блискучого лектора і науковця В. О. Кудіна шанував як рідного батька: «Мій кумир-професор, мій улюблений лектор – В. О. Кудін. Мені хотілося його наслідувати, продовжувати його педагогічний і науковий досвід з естетики» [12, с. 49].

Вдосконаленню акторських та ораторських здібностей, розвитку техніки мовлення І. Зязюна під час навчання в університеті сприяли заняття в студії художнього слова під керівництвом О. Скрипниченка. Педагог помітив музичні, акторські здібності талановитого студента, його відчуття народного гумору і уміння створювати характерні комічні образи і запропонував виконувати зі сцени гумористичні твори, а згодом допоміг створити сольний концерт за творами О. Вишні, В. Чечвянського, О. Ковіньки, І. Котляревського, С. Руданського [12].

Цінними для сучасного педагога-оратора є роздуми Івана Андрійовича щодо функцій конференсьє під час проведення святкового заходу (цей сценічний жанр близький до публічної

ораторської творчості): «Основне завдання конферансьє полягало в тому, щоб узяти на себе відповідальність за ритм концерту, за створення атмосфери довірливості між виконавцями і глядацьким залом, за створення в залі специфічної атмосфери психологічної заразливості, про яку свого часу сказав К. С. Станіславський як про закономірність сценічного успіху» [12, с. 50]. По суті, аналогічні завдання стоять і перед лектором. Без належної (режисерської, драматургічної, темпо-ритмічної) організації процесу читання лекції, сприятливої, комфортної психо-емоційної атмосфери, продуктивної діалогічної взаємодії між викладачем та студентом неможливо досягти високої результативності цього методу навчання.

В університеті І. Зязюн ознайомився з працями К. Станіславського, Д. Карнегі та інших видатних теоретиків театрального та ораторського мистецтва.

Фундаментальні положення, ключові ідеї та методичні напрацювання театральної педагогіки вплинули на особистісне та професійне становлення Івана Андрійовича.

У науково-дослідницькій, методичній та викладацькій діяльності Івана Зязюна отримали оригінальну інтерпретацію і ґрунтовну розробку ідеї розвитку творчих здібностей (уяви, уваги, емоційної пам'яті, емпатії тощо), акторської техніки (володіння голосом, жестикуляцією, пластикою тіла, природність сценічної поведінки тощо) засобами театральної педагогіки [22].

Отже, становлення І. Зязюна як педагога-оратора, викладача-ритора відбувалося під впливом таких чинників:

- вроджені артистичні здібності;
- сценічно-творча та викладацька діяльність;
- вплив педагогів-наставників (шкільних учителів та викладачів ВНЗ);
- праці видатних педагогів-майстрів, представників театрального та ораторського мистецтва.

Педагогічний артистизм та риторична культура Івана Андрійовича найбільш яскраво втілитись у його викладацькій діяльності, зокрема в процесі читання лекцій.

На думку І. Зязюна, лекція – це унікальний мистецький твір, який несе в собі неповторні риси і характеристики її автора [12]. Для того, щоб залучити студентство до активної взаємодії, спільного пошуку наукових істин, необхідно активізувати роботу думки, постійно підтримувати увагу аудиторії. Сприяють цьому розмірковування вголос, діалогічність викладу, вміння невимушено вести бесіду, переконувати, навіювати [28].

Як лектор Іван Андрійович Зязюн, перш за все, вирізнявся енциклопедичними знаннями і колосальною ерудицією, умінням виразити думку у влучному слові, яке зацікавлювало, переконувало,

заохочувало, спонукало до дії. За спогадами одного із студентів: «...він з першої лекції свого авторського курсу риторики захопив усіх науковою ерудицією, блискучою логікою мислення, вразив розповідями про психотерапію, сугестопедію, скорив володінням технікою гіпнозу, демонструванням на заняттях психологічних дослідів» [31, с. 6].

Характерною рисою публічних виступів І. Зязюна (лекцій, доповідей, офіційних промов) було уміння розглянути проблему як у вузько-конкретному аспекті так і у філософсько-світоглядному контексті. Завдяки цьому у слухачів формувалась цілісна картина певного наукового об'єкта.

Органічне поєднання філософських, естетичних і педагогічних категорій, виражене в літературно-художній формі, можна аргументовано вважати дієвим риторичним чинником, який забезпечував глибоке сприйняття і засвоєння матеріалу, здійснював вагомий вплив на інтелектуальну, емоційно-почуттєву і вольову сфери слухачів [28].

Створенню комфортної, продуктивної психо-емоційної атмосфери в аудиторії сприяли доречно використані гумористичні елементи: «Блискучим знавцем української мови показав себе ректор, говорив нею образно, з народним гумором, а на щомісячних зустрічах зі студентством міг при нагоді докинути дотепне дошкульне слівце, що сприймалося аудиторією зі сміхом і без образ» [31, с. 5].

Сучасники відзначали філігранну техніку мовлення виданого педагога-оратора (чіткість вимови, багата інтонаційна палітра, приємний (світлий) тембр, володіння голосом та професійним диханням тощо) [28]. Цей надважливий аспект риторичної культури був результатом систематичної, копіткої праці над розвитком голосового апарату (використання здобутків театральної педагогіки, акторського тренажу, методів і прийомів системи К. Станіславського), а також колосального досвіду викладацької діяльності, виступів на конференціях, участі у різноманітних заходах тощо.

Вплив академічного мовлення була також посилений доречним використанням невербальних засобів комунікації, неповторною манерою виступу: «Лекції Івана Андрійовича були особливими: впевненою ходою педагог крокував до сцени, якусь мить його проникливі очі пильно вдивлялися в слухачів, насичуючи всіх і кожного неймовірною, «зязюнівською», харизмою, а далі лунала перша фраза, й аудиторію підкоряла жива енергетика мудрості. Щоб продемонструвати силу педагогічного впливу, І. А. Зязюн удавався до техніки навіювання в стані бадьорості. ... зал усотував кожную думку, кожную фразу, вкотре пересвідчувався в професійній значущості позитивних емоцій, високого артистизму» [29, с. 88].

Отже, лекції та доповіді І. Зязюна, насичені «...філософсько-креативною енергетикою наукового пошуку, дослідницької

насолоди» [5, с. 17], можна не вагаючись віднести до скарбниці вітчизняного академічного красномовства.

Таким чином, на основі аналізу наукових праць, присвячених дослідженню біографії і науково-викладацької діяльності Івана Андрійовича Зязюна [4; 5; 19; 21; 28; 29; 31], нечисельних відеоматеріалів, розміщених у мережі Інтернет, праць самого вченого [12; 13; 22], а також власних спостережень (авторові публікації пощастило двічі поспілкуватися з Іваном Андрійовичем під час роботи над кандидатською дисертацією) визначимо головні складові риторичної культури видатного майстра педагогічного слова:

- інтелігентність,
- аргументованість, доказовість положень винесених на обговорення [19];
- термінологічна точність;
- простота, лаконічність, доступність викладу;
- «живе» спілкування з аудиторією [5];
- толерантне, істинно гуманістичне ставлення до співрозмовників [5];
- мовне чуття, як внутрішнє прагнення до краси спілкування;
- чіткість вимови, виразність, емоційність, інтонаційне багатство і гнучкість, приємний характерний тембр голосу, артистизм [18];
- чітка структура ораторського виступу;
- демонстрація власного бачення проблеми і шляхів її розв'язання;
- використання прийомів привернення і утримання уваги аудиторії (незвичний початок, риторичні запитання, доречне використання логічних та психологічних пауз, діалогічність мовлення, роздуми вголос тощо) [28];
- риторичні тропи та фігури (метафори, гіперболи, епітети, риторичні порівняння, риторичні запитання: «Що таке талановитий учитель? Чи кожен може бути ним? Як стати справжнім учителем?») [12; 28];
- використання здобутків української усної народної творчості (прислів'я, приказки, крилаті вислови тощо) [18];
- діалогічність мовлення (навіть в процесі використання монологічних словесних методів, зокрема, таких як лекція і доповідь) [28];
- авторські неологізми («педагогічна чарівність», «інтелектуальна чарівність», «розум таланту» [12], «краса педагогічної дії», «олюднення Людини», «колективний театр естетичної досконалості») [18];
- афористичність висловлювання:
- «... педагог – основна виробнича сила суспільства!»;
- «Педагогіка – це мистецтво!» [12];
- «Від викладача залежить усе: успіх учня, його щастя, його майбутнє» [4, с. 10].

На основі узагальнення представлених у публікації матеріалів можемо стверджувати, що І. А. Зязюн володів високорозвиненою риторичною культурою та являв собою зразок «елітарної (вишуканої) мовленнєвої особистості» [28].

«Живе», естетичне, емоційне, виважене слово видатного вченого, представника вітчизняного академічного красномовства і людини з великої літери залишило глибокий слід у вітчизняному науково-освітньому просторі і в душах та пам'яті тих, хто мав щасливу нагоду чути його.

Таким чином, на основі узагальнення представлених у дослідженні матеріалів ми доходимо **висновку**, що у сучасному світі володіння мовленнєвою майстерністю є одним із найважливіших чинників досягнення успіху у багатьох галузях суспільного життя, особливо в гуманітарній сфері. Насамперед ця вимога стосується викладачів вищих навчальних закладів (науково-педагогічних працівників).

У зв'язку з цим актуальності набуває проблема використання в освітньому процесі значного теоретико-методичного потенціалу риторики – комплексної дисципліни, спрямованої на етичне, естетичне, морально-патріотичне виховання особистості, розвиток творчих здібностей та професійно-необхідних якостей, зокрема риторичної культури.

Сьогодні у ВНЗ України необхідно готувати риторично освічену особистість, здатну до культурного, гуманного, доброзичливого, діалогічного спілкування. Тому одним із найважливіших завдань сучасної освіти має бути підвищення якості мовлення педагога як однієї з провідних складових його професійного успіху. У зв'язку з цим, риторика має зайняти належне місце у змісті вищої педагогічної освіти.

Одним з найважливіших елементів професійної діяльності сучасного педагога є риторична культура – складне, багатоаспектне поняття, яке на практиці реалізується шляхом виконання чотирьох основних завдань вмілого промовця – інформувати, переконувати, спонукати до дії, викликати почуття естетичного задоволення.

Дослідження змісту та структури риторичної культури є необхідним етапом у розробці системи науково-методичного забезпечення процесу розвитку цього комплексного вміння викладачів вищих навчальних закладів.

Ця актуальна проблема потребує **подальших пошуків** у таких напрямках: історія дослідження риторичних якостей педагога, вивчення цінного досвіду видатних педагогів-ораторів, визначення умов, розробка технологій, методів, прийомів, способів, засобів розвитку риторичної культури викладачів вищих навчальних закладів.

На думку всесвітньовідомого науковця, доктора філософії Хосе Луїса Раміреса риторика – це, насамперед, мистецтво самовираження, яке необхідне для формування сучасного громадянина. У зв'язку з

цим, риторика повинна зайняти одну із провідних позицій у системі освіти, оскільки від неї залежить вираження усього людського, включно з науковою діяльністю [25].

Отже, на часі подальші наукові розвідки в цьому напрямі з метою осучаснення змісту риторики відповідно до запитів сьогодення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білоусова, Я. В. (2004). *Формування риторичної культури студентів гуманітарних факультетів у навчально-виховному процесі* (автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04). Київ (Bilousova, Ya. V. *Formation of rhetorical culture of students of the humanities faculties in the educational process* (PhD thesis). Kyiv).

2. Будянський В. І., Будянський, Д. В. (2012). *Риторика – мистецтво красномовства*. Суми (Budyanskiy, V. I., Budyanskiy, D.V. *Rhetoric is the art of eloquence*. Sumy)

3. Будянський, Д. В. (2016). Суть і структура риторичної культури викладача вищого навчального закладу. *Теорія та методика навчання та виховання ХНАДУ*, 39. 12–22. (Budyanskiy, D.V. (2016). *The Origins of the Idea of the Development of Rhetorical Culture of the Teacher in the History of Educational Thought*. *Teoriya ta metodyka navchannya ta vyhovannya HNADU*, 39. 12–22.)

4. Галата, С. (2012). Іван Зязюн: «Майбутніх академіків слід шукати в дитячій пісочниці». *Освіта України*. 31. 10. (Galata, S. (2012). Ivan Zyazun: "Future academicians should be found in a children's sandbox". *Osvita Ukrainy*. 31. 10).

5. Гнізділова, О. (2015). Життєвий шлях та наукова діяльність академіка Івана Андрійовича Зязюна. *Витоки педагогічної майстерності*, 16. 13–19. (Gnizdilova O. (2015) *Life way and scientific activity of Academician Ivan Andreevich Zyazyun*. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti*, 16, 13–19.)

6. Голуб, Н. Б. (2008) *Риторика у вищій школі*. Черкаси. (Holub, N. B. (2008) *Rhetoric in high school*. Cherkasy).

7. Голуб, Н. Б. (2009). *Теоретико-методичні засади навчання риторики у вищих педагогічних навчальних закладах* (автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02). Київ. (Holub, N. B. (2009). *Theoretical and methodological principles of teaching rhetoric in higher pedagogical educational institutions* (PhD thesis). Kyiv).

8. Гусев, Д. А. (2015). К вопросу о риторической культуре преподавателя высшей школы. *Современное образование*. 2. 141–176. (Husev, D. A. (2015). On the question of the rhetorical culture of the teacher of higher education. *Sovremennoe obrazovanye*, 2, 141–176.)

9. Залюбівська, О. Б. (2001). Про впровадження риторики в сучасну українську освіту. *Вісник Вінницького політехнічного університету*, 3. 106–111. (Zaliubivska, O. B. (2001). On introduction of rhetoric in modern Ukrainian education. *Visnyk Vinnytskoho politekhnichnoho universytetu*, 3, 106–111.)

10. Залюбівська, О. Б. (2012). Риторична культура у колі суміжних понять (до питання визначення риторичної культури). *Вісник Вінницького політехнічного інституту*, 6, 42-47. (Zaliubivska, O. B. (2012). Rhetorical culture in a circle of related concepts (to the question of determining the rhetorical culture). *Visnyk Vinnytskoho politekhnichnoho instytutu*, 6, 42-47).

11. Зарецкая, Е. Н. (1998). *Риторика: Теория и практика речевой коммуникации*. Москва. (Zaretskaia, E. N. (1998). *Rhetoric: Theory and Practice of Speech Communication*. Moscow).

12. Зязюн, І. А. (2000). *Педагогіка добра: ідеали і реалії*. Київ. (Ziazun, I. A., (2000). *Pedagogy of kindness: ideals and realities*. Kyiv.)

13. Зязюн, І. А., Сагач, Г. М. (1977). *Краса педагогічної дії*. Київ. (Ziazun, I. A., Sahach, H. M. (1977). *The beauty of pedagogical action*. Kyiv).
14. Куньч, З. Й. (2011). *Українська риторика: історія становлення і розвитку*. Львів. (Kunch, Z. Y. (2011). *Ukrainian rhetoric: the history of formation and development*. Lviv.)
15. Макаренко, А. С. (1958). *Некоторые выводы из педагогического опыта* (сс. 227– 250). Москва. (Makarenko, A. S. (1958) *Some conclusions from the pedagogical experience* (pp. 227– 250). Moscow).
16. Марченко, О. Й. (2001). *TRIVіальна Риторика. Логос, етос, пафос*. Санкт-Петербург. (Marchenko, O. Y. (2001). *TRIVial Rhetoric. Logos, ethos, pathos*. Saint Petersburg)
17. Мацько, Л. І. (2003). *Риторика*. Київ. (Matsko, L. I. (2003). *Rhetoric*. Kyiv)
18. Мацько, Л., Семенов, О. (2008). Іван Зязюн: Моя неповторність... від батька-матері, учителів, від самостійного пізнання людської психології. *Українська література в загальноосвітній школі*, 3, 12– 16. (Matsko, L., Semenov, O. (2008) Ivan Zyazun: My uniqueness ... from father-mother, teachers, from self-knowledge of human psychology. *Ukrainska literatura v zahalnoosvitnii shkoli*, 3, 12– 16.)
19. Ничкало, Н. (2013). Українська наукова школа педагогічної майстерності – скарбниця сьогодення й майбутнього. *Рідна школа*, 3, 3–11. (Nychkalo, N. (2013). The Ukrainian scientific school of pedagogical mastery is a treasury of the present and the future. *Ridna shkola*, 3, 3–11.)
20. Онуфрієнко, Г. М. (2008). *Риторика*. Київ. (Onufriienko, H. M. (2008). *Rhetoric*. Kyiv).
21. Отич, О. М. (2015). Іван Зязюн – організатор вищої педагогічної освіти в Україні. *Витоки педагогічної майстерності*, 15, 13– 18. (Otych, O. M. (2015). Ivan Zyazun is the organizer of higher pedagogical education in Ukraine. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti*, 15, 13– 18.)
22. Зязюн, І. А. (2008). *Педагогічна майстерність*. Київ. (Ziazun, I. A. (Ed.) (2008). *Pedagogical skill*. Kyiv.)
23. Первушина, А. В. (2002). *Формування риторичних умінь у майбутніх соціальних педагогів* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Тернопіль. (Pervushyna, A. V. (2002). *Formation of rhetorical skills in future social educators* (PhD thesis). Ternopil.)
24. Препотенська, М.П. (2011). *Риторика. 10 ключових тем*. Київ. (Prepotenska, M.P. (2011). *Rhetoric. 10 key topics*. Kyiv).
25. Рамірес, Хосе Луїс. (2008). *Поновлення риторики як основи громадянства і освіти*. Львів. (Ramires, Khose Luis. (2008). *Rhetoric renewal as the basis of citizenship and education*. Lviv)
26. Сагач, Г. М. (1993). *Риторика як наука в системі професійної підготовки вчителя* (автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01). Київ. (Sahach, H. M. (1993) *Rhetoric as a science in the system of teacher training* (DSc thesis abstract). Kyiv).
27. Сагач, Г. М. (2000). *Риторика*. Київ. (Sahach, H. M. (2000). *Rhetoric*. Kyiv.)
28. Семенов, О. М. (2013). Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна: лінгвоаксіологічний аспект. *Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна* (сс.153–160). (Semenov, O. M. (2013). Pedagogical skill of academician Ivan Zyazyun: lingua-axiological aspect. *Pedahohichna maisternist akademika Ivana Ziaziuna* (pp.153–160).)
29. Тарасевич, Н., Король, Н. (2009). Лицар педагогічної майстерності (Про видатного ректора і навчителя вчителів Івана Андрійовича Зязюна). *Рідний край*, 2, 85–91. (Tarasevych, N., Korol, N. (2009). Knight of pedagogical skill (About the outstanding rector and teacher of teachers Ivan Andreevich Zyazyun). *Ridnyi kraj*, 2, 85–91)

30. Юнина, Е. А. (1998). *Риторическая культура и ее современные проблемы* (дис. ... доктора филос. наук: 09.00.13. Пермь. (Yunyuna, E. A. (1998). *Rhetorical culture and its modern problems* (DSc thesis: 09.00.13). Permian).

31. Юрас, І. І. (2008). Великий українець – філософ і педагог Іван Андрійович Зязюн. *Постметодика*, 1 (87), 5–7. (Iuras, I. I. (2008). Great Ukrainian philosopher and teacher Ivan Andreevich Zyazun. *Postmetodyka*, 1 (87), 5–7).

32. Culture and Rhetoric Ivo Strecker Stephen Tyler Series: Studies in Rhetoric and Culture Copyright Date: 2009 Edition: NED – New edition, 1 Published by: Berghahn Books Pages.

33. Hymes, D. H. (1971). *On communicative competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

34. *International Rhetoric Culture Project*. Retrieved from: <http://www.rhetoricculture.org/outline.htm>.

35. Kenneth, Burke. (1996). *Rhetoric, subjectivity, postmodernism*. Literature, culture, theory.

36. Ivo, Strecker, Stephen, Tyler (2009). *Culture& rhetoric*. NY. BerghahnBooks.

Н. В. Коваленко

ORCID ID 0000-0003-2854-2461

DOI 10.24139/978-966-698-251-8/091-123

ПРОЕКТНО-ТРЕНІНГОВИЙ ПІДХІД У ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ ТА НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ

У дослідженні висвітлено теоретичні положення проектно-тренінгового підходу. Подано концепцію побудови наскрізної системи завдань педагогічних практик у контексті майбутньої професійної діяльності. Обґрунтовано змістові лінії навчальної (пропедевтичної) та виробничих педагогічних практик, їх розвиток на різних етапах університетського навчання. Розглянуто можливості підвищення ефективності навчальної педагогічної практики за умови організації її як спільного проекту школи і університету, висвітлено зміст, етапи здійснення проекту, передбачувані продукти. Проаналізовано методичку організації студентського педагогічного дослідження на принципах проектно-тренінгового підходу.

Ключові слова: професійна компетентність, професійна ідентифікація майбутнього вчителя, професійна педагогічна підготовка, практична педагогічна підготовка, навчальна педагогічна практика, педагогічний проект, виховні заходи, технологія формування готовності студентів до навчальної практики.

N. V. Kovalenko

PROJECT-TRAINING APPROACH IN ORGANIZATION OF STUDENTS' TEACHING PRACTICE AND RESEARCH ACTIVITY

The study highlights the theoretical positions of the project-training approach. The conception of building a cross-cutting system of tasks of pedagogical practices in the context of the future professional activity is presented. The content lines of educational (propaedeutic) and production pedagogical practices, their development at different stages of the university studies are substantiated. The possibilities of increasing the efficiency of educational pedagogical practice are considered, provided that it is organized as a joint project of the school and university, the content, stages of the project implementation, and predictable products are highlighted. The methodology of organization of student pedagogical research on the principles of the project-training approach is analyzed.

Key words: professional competence, professional identity of the future teachers, teacher education, practical teacher training, academic teaching practice, pedagogical project, educational activities, technology of formation of students' readiness to academic practice.

Постановка проблеми. Національна вища освіта стала на шлях докорінної модернізації з метою підвищення її якості та внеску в інтелектуально-інноваційний потенціал країни, прискорення європейської інтеграції в контексті Болонського процесу та Лісабонської стратегії. Педагогічні університети спрямовані на підвищення якості педагогічної освіти та готовності до формування конкурентоспроможного покоління в умовах євроінтеграції та глобалізації.

Стратегічними напрямами сучасного розвитку вищої освіти України є пошук нових, модернізація існуючих підходів до організації освітнього процесу вишу. Одним із перспективних підходів, який інтегрується з компетентнісним, діяльнісним, студентоорієнтованим, контекстним є проектно-тренінговий підхід. Його положення

актуалізують важливість у професійній педагогічній підготовці такої організації навчального процесу, яка була б орієнтована на самостійне дослідження і створення освітнього продукту, інтенсифікацію часу на засвоєння знань та формування умінь у тренінгових формах. Його сутність розкривається у інтеграції двох складових: проектної та тренінгової.

У системі професійної підготовки майбутнього вчителя педагогічна практика стає середовищем наближення теоретичної підготовки та майбутньої професійної діяльності, критеріальною характеристикою якості університетського навчання, джерелом професійних знань, формує професійні уміння. Важливою умовою ефективності практичної підготовки майбутнього вчителя є цілісність, неперервність, наступність системи практик, визначеність єдиних змістових ліній та розвиток їх протягом усіх років навчання.

Сучасне інформаційне суспільство визначає нові підходи до наукових досліджень. Відкриті інформаційні ресурси, бібліотеки повнотекстових документів, віртуальні довідки вносять особливості в проведення наукових пошуків, одночасно розширюючи можливості ґрунтовного дослідження та закладаючи ризики некоректного використання молодими дослідниками доступних матеріалів, компілювання без аналізу.

Тому в організації курсового педагогічного дослідження, становленні наукової культури майбутнього вчителя виникають такі потреби: створення творчого середовища наукового індивідуально-групового пошуку задля стимулювання прагнення учасників самостійно досліджувати, генерувати ідеї; забезпечення систематично організованого покрокового засвоєння методологічних знань та формування відповідних умінь, що стане підґрунтям самостійності дослідження; комплексного формування науково-методологічної та інформаційно-пошукової складових дослідницької компетентності майбутнього вчителя; розроблення системи критеріїв оцінювання, які відображають пріоритети і відповідно спрямовують діяльність студентів.

Аналіз актуальних досліджень. Методологічні основи вищої педагогічної освіти висвітлено у дослідженнях А. Алексюка, О. Антонової, В. Бондаря, С. Вітвіцької, О. Дубасенюк, М. Євтуха, І. Зязюна, Г. Іванюк, Л. Кондрашової, В. Лугового, А.Сбруєвой, А.Троцько та інших.

Дидактичні основи методу проектів у педагогіці заклав Дж. Дьюї. Розробляли цей метод зарубіжні дослідники В. Кілпатрік, Е. Коллінгс та ін. У 20–30-ті роки ХХ ст. з'явилися праці П. Блонського, Л. Левіна, П. Мудрова, Л.Скаткіна, С. Шацького та ін. У педагогічних дослідженнях широко розглядають загальні теоретичні питання проектування та організації проектної діяльності учнів загальноосвітньої школи (В. Беспалько, О. Заир-Бек, І. Єрмаков, О. Коберник, Г. Селевко, В. Сидоренко та ін.). Концептуальні положення тренінгу розкриті в

роботах зарубіжних і вітчизняних дослідників: Д. Лі, К. Льюїс, Р. Баклі, Д. Кейпл, Г. Паркер, Р. Кропп, І. Вачкова, С. Дерябо, О. Євтіхов, К. Фопель, Н. Хрящева та інші.

Місію педагогічної практики у системі професійної педагогічної підготовки розвинуто у дослідженнях О. Абдулліної, Г. Коджаспірова, В. Кан-Каліка, С. Кульневич, О. Савченко, С. Сисоєвої, П. Решетнікова та ін. Змістові та організаційні засади практичної підготовки майбутнього вчителя обґрунтовано в дослідженнях Г. Коджаспірова, В. Сластьоніна. Проблеми практичної підготовки майбутніх учителів в Україні та за кордоном вивчали О. Лавріненко, Н. Казакова та ін.

Проблему розвитку дослідницьких умінь майбутніх учителів вивчали такі науковці, як С. Балашова, В. Борисов, В. Загвязинський, М. Фалько, Т. Шамова, О. Чашечникова. Дослідницька компетентність, як ключова в системі професійної компетентності вчителя розглядається дослідниками (В. Болотовим, І. Зимнею, А. Хуторським та ін.). Філософські аспекти, завдання, форми, особливості організації науково-дослідної роботи студентів у вищих навчальних закладах подані в працях В. Андрущенко, С. Гончаренко, Н. Дем'яненко, Г. Кловак, О. Крушельницької, В. Курила, О. Микитка, Н. Пузирьової та ін.

Аналіз досліджень названих вище науковців дає підстави для висновків про те, що сучасна вища освіта ґрунтується на принципах ряду актуальних підходів, зокрема компетентнісного, діяльнісного, студентоцентрованого тощо. Активно впроваджуються принципи проектного та тренінгового підходів. Поряд з ґрунтовним висвітленням сутності педагогічних підходів до організації навчання, педагогічної практики, науково-дослідної роботи студентів, подальшого вивчення потребує дослідження ефективної організації системи педагогічної підготовки студентів на принципах інтегрованого проектно-тренінгового підходу з метою формування підґрунтя професійної компетентності майбутнього вчителя.

Поряд із ґрунтовним висвітленням проблем практичної підготовки майбутніх учителів подальшого вивчення потребує дослідження побудови системної, послідовної реалізації практичних завдань формування компетентного вчителя.

У педагогічній літературі описані особливості організації різних форм науково-дослідної роботи студентів, подані рекомендації до організації роботи студентів, розроблені критерії оцінювання освітніх результатів. Проте недостатньо дослідженим залишається вивчення педагогічного потенціалу тренінгових форм організації наукового пошуку майбутніх учителів з педагогічної проблематики у системі науково-дослідної роботи.

Виходячи з наведених міркувань, ставимо за **мету**:

- схарактеризувати сутність проектно-тренінгового підходу, його принципів до організації навчальної педагогічної практики та

науково-дослідної роботи студентів;

- дослідити значення у професійному становленні майбутніх учителів системи педагогічних практик, обґрунтувати взаємозалежність завдань практик і завдань навчальних дисциплін, висвітлити розвиток змістових ліній, принципів та технологій їх організації, системи оцінювання навчальної (пропедевтичної) та виробничої практик;

- визначити значення навчальної педагогічної практики у професійному становленні майбутніх учителів, обґрунтувати взаємозалежність завдань практики і завдань навчальної дисципліни «Педагогіка», шляхи оволодіння майбутнім учителем підґрунтям професійної компетентності у процесі навчальної педагогічної практики, принципи та технології підготовки студентів до здійснення завдань практики, висвітлити можливості досягнення означених завдань за умов організації практики як спільного проекту школи і університету;

- довести ефективність проектно-тренінгового підходу в організації та проведенні студентського наукового дослідження, обґрунтувати необхідність пошуку нових, модернізації існуючих форм організації курсового дослідження у вищій школі, які б забезпечували високу теоретичну та практичну підготовку студентів, обґрунтоване впровадження інноваційного педагогічного досвіду, розвиток професійної позиції майбутнього вчителя.

Для реалізації мети й поставлених завдань на різних етапах наукового пошуку комплексно застосовано такі **методи**: *теоретичні* (аналіз, синтез, порівняння, систематизація та узагальнення наукових джерел) з метою з'ясування проблеми дослідження, теоретичного обґрунтування педагогічних умов ефективної організації практики як проекту; моделювання процесу реалізації змісту практики); *емпіричні* (анкетування, опитування, бесіди, спостереження, ретроспективний аналіз власної педагогічної практики, експертні оцінки, аналіз продуктів навчально-пізнавальної діяльності студентів, вивчення та узагальнення педагогічного досвіду) для з'ясування стану сформованості готовності студентів до практики, ефективних форм професійного зростання майбутніх вчителів; *експериментальні* – педагогічний експеримент для перевірки ефективності організації навчальної практики як спільного проекту школи і університету.

1. Теоретичні засади проектно-тренінгового підходу в педагогічній підготовці майбутніх учителів

Слово «проект» у перекладі з латинської мови означає «кинутий уперед». У педагогічній літературі даються різні визначення поняття «навчальний проект». В. Мартинюк оперує поняттям «студентський навчальний проект» і визначає його як «технологізований спосіб організації цілеспрямованої самоосвітньої діяльності студентів під

гнучким керівництвом викладача, що спрямовується на вирішення дослідницьких або соціально-значущих життєвих проблем і передбачає одержання конкретного результату у вигляді матеріалізованого або ідеального продукту цієї діяльності» [32, с. 16].

Навчальний педагогічний проект нами розглянуто як педагогічну технологію, яка ґрунтується на дослідженні педагогічної проблеми, новаторстві, спільному творенні, кінцевим результатом має змодельовану майбутніми вчителями, на основі набутих знань умінь, складову професійної педагогічної діяльності (принцип, форма, метод, прийом, засіб навчання / виховання в дії [18, с. 13].

Робота над проектом може реалізовуватися в активних та інтерактивних методах. Тому що саме за такої організації активізується навчально-пізнавальна діяльність студентів. Активні і інтерактивні методи спонукають учасників проектування до активної розумової і практичної діяльності в процесі оволодіння матеріалом. Активні методи навчання дозволяють успішно формувати: здатність адаптуватися в групі; вміння встановлювати особисті контакти, обмінюватися інформацією; готовність прийняти на себе відповідальність за діяльність групи; здатність висувати й формулювати ідеї, проекти; готовність йти на виправданий ризик і приймати нестандартні рішення; вміння уникати повторення помилок і прорахунків; здатність ясно і переконливо викладати свої думки, бути небагатослівним, але зрозумілим; здатність передбачати наслідки кроків, що робляться; вміння ефективно управляти своєю діяльністю і часом [56, с. 268].

Інтерактивні методи (від англ. Interaction – взаємодія, вплив один надруга) – методи навчання, засновані на взаємодії учасників навчального процесу між собою. Інтерактивне навчання – це «навчання, побудоване на взаємодії учня з навчальним оточенням, навчальним середовищем, яке служить областю набуття досвіду»; «навчання, яке засноване на психології людських взаємин і взаємодій»; «навчання, що розуміється як спільний процес пізнання, де знання видобувається в спільної діяльності через діалог, полілог» [56, с. 17].

У навчальному процесі вищої педагогічної школи широко використовуються дискусії, мозкові штурми, рольові ігри, коучингові практики з ораторського мистецтва, заняття з формування емпатії, активного слухання.

Для проектів, розробка яких ґрунтується засвоєнні знань та формуванні умінь, вартою уваги стає інтеграція роботи над проектом і тренінгових форм організації взаємодії студентів. Тренінгові заняття дозволяють оптимізувати час опанування знаннями та відпрацювання відповідних умінь, зумовлюють прогресивні зміни у професійній позиції майбутніх учителів. Вважаючи проектно-тренінгову технологію ефективною у формуванні інноваційної поведінки студентів, О. Фомічова зазначає, що вона ґрунтується на проектному методі навчання, який

передбачає розробку студентами інноваційних проектів у професійній діяльності, допоміжними до нього визначено активні та інтерактивні методи, які є базою будь-яких тренінгів [60, с. 273].

Поряд із тим навчальна дисципліна «Педагогіка» містить важливу практикоорієнтовану складову формування професійної компетентності майбутнього вчителя. Окрім узагальнення теоретичного матеріалу сучасних освітніх концепцій, принципів, форм, методів педагогічного процесу, студенти в рамках вивчення дисципліни мають оволодіти вміннями реалізовувати принципи, методи навчання, виховання та розвитку учнів, сформувані навички практичного керівництва навчанням, вихованням, саморозвитком учнів тощо. Поставлені завдання актуалізують залучення до навчального процесу у вищій школі широкого кола активних і інтерактивних методів, методів моделювання, які наближують навчальний процес до виробничого середовища. Н. Сеньовська зазначає, що спеціальні професійні вміння майбутні учителі формують не стільки під час опрацювання конкретних тем навчальної програми, скільки в процесі соціальної взаємодії (з одногрупниками, викладачами, а в період проходження педагогічної практики – з колегами, учнями, їхніми батьками, методистами) [49, с. 202].

У дослідженні Р. Баклі та Д. Кейпла тренінг розглянуто як сплановані та систематичні зусилля щодо модифікації або розвитку знань (умінь) і настанов людини шляхом навчання з метою досягнення ефективного виконання одного чи декількох видів діяльності [3, с. 48].

Термін «тренінг» (з англ. train, training – інтерпретується як навчання, виховання, тренування, дресирування, спеціальний режим [54, с. 112].

О. Главник та Г. Бевз узагальнюючи різні підходи до сутності тренінгу наводять такі його характеристики: «тренінг - це: група, яка допомагає стати кожному її учаснику більш компетентним; процес, під час якого учасники вступають у взаємодію; процес, у центрі якого є проблема та її розуміння учасниками групи, а не компетентність ведучого щодо зазначеної проблеми; навчання, під час якого активність учасників вища, ніж активність ведучого; навчання, яке доставляє учасникам задоволення, активізує їх. стимулює інтерес та пізнання; навчання, результат якого досягається у взаємодії всіх учасників тренінгу; можливість відкриття учасниками в собі нових можливостей, відчуття, того, що вони знають та вміють більше, ніж до цих пір думали про себе; можливість відкриття інших людей, навчання через взаємодію з ними, розуміння того, на що здатні люди, від яких раніше не очікувалося цікавих відкриттів; можливість в безпечних, з одного боку дещо штучно створених, аз іншого боку, наближених до реальності умовах взаємодії з іншими людьми досягнути бажаних змін» [57, с. 9].

Широкого застосування в освітньому процесі вищої школи тренінгові технології набули у рамках вивчення психології, соціально-педагогічної роботи, теорії управління, економіки, медицини тощо.

І. Вачков визначення тренінгу подає як «сукупність активних методів практичної психології, що використовуються з метою формування навичок самопізнання і саморозвитку» [7, с. 24]. Ю. Ємельянов розглядає тренінг як групу методів, спрямованих на розвиток здібностей до навчання та оволодіння будь-яким складним видом діяльності [11, с. 82]. Досліджуючи проблеми розвитку професійної компетентності фахівців, А. Семенова розкриває сутність тренінгу як організаційної форми навчально-виховної роботи, яка, спираючись на досвід і знання її учасників, забезпечує ефективне використання різних педагогічних методів за рахунок створення позитивної емоційної атмосфери у групі, та спрямовується на отримання сформованих навичок і життєвих компетенцій [48, с. 33]. С. Сисоєва, визначає тренінг як технологію, що дозволяє відпрацьовувати вміння і навички виконання простих та складних видів професійної діяльності, наочно демонструє наслідки прийнятих рішень, реалізує можливість перевірки альтернативних зв'язків, дозволяє одночасно використовувати методи ігрової діяльності, збільшуючи ефективність проведення практичних занять [51, с. 129].

Л. Штефан розглядає навчальний тренінг як інтенсивну форму групової роботи, в якій акцент робиться не стільки на передачу інформації, скільки на отримання особистісного досвіду професійної діяльності [63, с. 23].

Організаційні засади тренінгових занять як засобу засвоєння студентами інтерактивних технологій у процесі вивчення методики математики досліджує О. Комар [26]; тренінг як перспективну форму організації навчання (на матеріалі лабораторно-практичних занять із педагогіки) розробляє Н. Сеньовська [49].

Тренінгові технології активно використовуються в педагогічному процесі загальноосвітніх закладів, роботі шкільних практичних психологів, досвіді роботи методичних об'єднань з метою професійного розвитку колективу.

У педагогічній теорії та практиці представлені концептуальні положення тренінгу, їх види, структура, етапи та методи здійснення завдань тренінгу, методику його проведення. Проте детального вивчення потребує питання ефективного впровадження тренінгових технологій у процесі виконання педагогічних проектів у системі педагогічної підготовки майбутніх учителів.

Педагогічні тренінгові заняття нами розглядаються як форма організації спільної роботи студентів із засвоєння знань та формування умінь педагогічної діяльності; як інтенсивна форма навчання, що поєднує налаштування учасників тренінгу, короткі

теоретичні блоки, блоки практичного відпрацювання навичок на основі активних та інтерактивних методів, рефлексію.

С. Максименко, О. Главник та Г. Бевз зауважують, що тренінг сприяє інтенсифікації навчання, результат якого досягається завдяки власній активній роботі його учасників. Знання не подаються в готовому вигляді, а стають продуктом активної діяльності самих учасників. У центрі уваги – самостійне навчання учасників та інтенсивна їх взаємодія. Відповідальність за результативність навчального процесу несуть в однаковій мірі як ведучий, так і кожний учасник тренінгу [57, с. 10].

Використовуючи тренінгові заняття для засвоєння студентами інтерактивних технологій О. Комар визначає мету їх наступним чином: інформування та набуття учасниками тренінгу нових навичок та умінь; опанування новими технологіями; зменшення чогось небажаного (прояв поведінки, стилю, неефективного спілкування, особливостей реагування тощо); зміна погляду на процес навчання як такий, що може приносити наснагу й задоволення: підвищення здатності учасників до позитивного ставлення до себе та життя: пошук ефективних шляхів вирішення поставлених проблем завдяки об'єднанню в тренінговій групі різних за характером, темпераментом, емпіричним досвідом та іншими якостями студентів, котрі у процесі обговорення впливають на вирішення зазначеної проблеми [25, с. 242].

Г. П'ятакова та Н. Заячківська мету тренінгу визначають як формування у студентів знань, умінь і навичок організації різних видів педагогічної діяльності; виховання особистісного ставлення до складових майстерності педагога. Завдання тренінгу, на їх думку, полягають у формуванні: умінь організації позитивної міжособистісної взаємодії у спільноті; нових знань про майбутню професію; умінь і навичок виконання різних видів педагогічної діяльності у стандартних і нестандартних навчально-виховних ситуаціях; умінь критичного і творчого мислення у процесі вирішення професійних завдань; особистісних суджень, оцінок майбутньої професії; навичок роботи в команді [45, с. 31].

Найбільш активно в тренінгових технологіях застосовуються такі методи навчання: міні-лекція, демонстрація, проблемно-орієнтовна дискусія, індивідуальні завдання, ситуаційні завдання, імітаційна діяльність, ділові ігри (управлінські ігри), робота в малих групах, тестування, презентації, «мозкова атака» тощо [51, с. 127].

Отже, сучасна педагогічна освіта потребує ґрунтовного знання майбутніми вчителями положень теорії виховання, дидактики, освітнього менеджменту та володіння уміннями й навичками ефективною педагогічної діяльності. У стінах вишу рання реалізація поставлених завдань можлива за умови впровадження проектно-тренінгового підходу до вивчення педагогічних дисциплін.

2. Проектування змістових ліній системи педагогічних практик і навчальних педагогічних дисциплін

Відповідно до «Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України» практика студентів передбачає безперервність та послідовність її проведення для одержання потрібного обсягу практичних знань і умінь відповідно до різних освітніх та кваліфікаційних рівнів: молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр [42].

Наскрізна (побудована на засадах безперервності) педагогічна практика є складовою частиною навчального плану і однією з найважливіших умов підготовки висококваліфікованих компетентних фахівців. Практика являє собою органічну складову навчально-виховного процесу педагогічного вишу, забезпечуючи поєднання теоретичної підготовки студентів з психолого-педагогічних дисциплін з їх практичною діяльністю в школі [34, с. 18]. Відповідно до «Положення про проведення практики студентів Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка» (2013 р.), наскрізна практика включає такі види: навчальна, що поділяється на спеціальні фахові та педагогічні; виробнича практика [34, с. 23].

Педагогічна практика відповідно до концепції, розробленої педагогічними кафедрами Сумського державного педагогічного університету, має безперервний, наскрізний характер [41, с. 7]. Завдання кожного виду практики поступово ускладнюються, ґрунтуються на змісті попередніх практик та розвиваються у наступних, виходять з навчальних завдань комплексу психолого-педагогічних дисциплін (2 курс – навчальна дисципліна «Педагогіка» – навчальна (пропедевтична) практика; 3 курс – навчальна дисципліна «Методика виховної роботи в дитячих оздоровчих центрах» – виробнича практика в літніх оздоровчих центрах; 4, 5 курс – навчальна дисципліна «Методика виховної роботи» – виробнича практика відповідно в основній та старшій школі, 6 курс – навчальна дисципліна «Актуальні проблеми інноваційного розвитку освіти» – магістерська педагогічна практика).

Першим знайомством студентів з професією стає навчальна пропедевтична практика, зміст якої визначено завданнями навчальної дисципліни «Педагогіка» (застосування на практиці отриманих теоретичних знань з теорії виховання, навчання, освітнього менеджменту, формування відповідних умінь), важливістю забезпечення умов для професійної ідентифікації студентів та пропедевтики подальшого усвідомленого вивчення методик навчання.

Практика студентів третього курсу у літніх оздоровчих таборах, шкільних майданчиках, клубах тощо сприяє формуванню, вдосконаленню і закріпленню загальнопедагогічних та спеціальних

умінь, необхідних для проведення виховної роботи з дітьми різних вікових груп [41, с. 8].

Педагогічна складова виробничої педагогічної практики студентів четвертого курсу ґрунтується на змісті навчальної дисципліни «Методика виховної роботи». Завдання практики виходять зі змісту дисципліни та продовжують формувати визначені компетентності майбутнього вчителя (рис. 1).

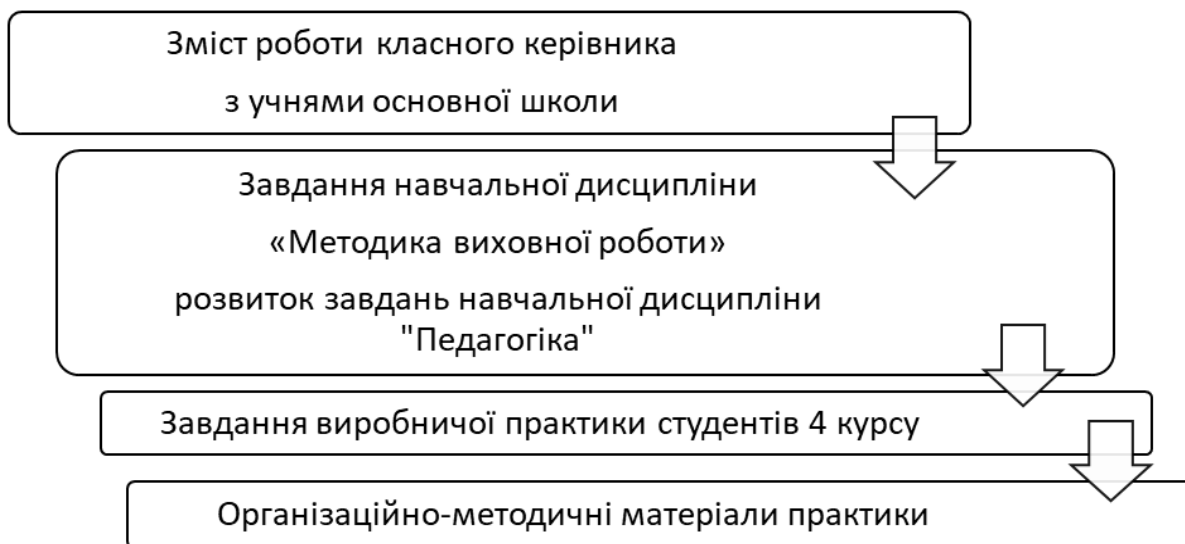


Рис. 1. Стратегія визначення завдань виробничої практики студентів 4 курсу

Навчальна дисципліна «Методика виховної роботи» спрямована на урахування виховних потреб сучасного суспільства, стратегічних завдань держави, потреб школи та забезпечення високого рівня психолого-педагогічної готовності майбутнього класного керівника до творчого вирішення виховних завдань, створення умов для максимального розвитку кожної особистості, збереження її неповторності і розкриття її потенційних здібностей. Завдання виробничої педагогічної практики та розроблених організаційно-методичних матеріалів обумовлені змістом роботи класного керівника та змістом навчальної дисципліни «Методика виховної роботи» (таблиця 2).

Організаційно-методичні матеріали розроблені у відповідності до означених завдань та включають такі складові: програму вивчення та розробки фрагменту плану виховної роботи класу; зразок оформлення плану роботи самоврядування з розвитку громадянської активності учнів; зразок оформлення методичної розробки форми виховної роботи, схему аналізу та самоаналізу виховних заходів; протокол індивідуальної виховної бесіди; програму вивчення системи роботи класного керівника з батьками учнів.

**Взаємообумовленість завдань навчальної дисципліни «Методика виховної роботи»,
завдань виробничої педагогічної практики та змісту роботи класного керівника**

	Зміст роботи класного керівника	Завдання навчальної дисципліни «Методика виховної роботи»	Педагогічні завдання виробничої практики студентів четвертого курсу
1.	Вивчення учнів, учнівського колективу, родин учнів	Знати структуру аналізу виховної роботи за рік та побудови актуальних завдань	Опанування методиками діагностики особистості, учнівського колективу, сім'ї
2.	Планування виховної роботи у класі	Знання видів планів, структури, алгоритмів їх складання та володіння відповідними вміннями	Вивчення та розробка фрагменту плану виховної роботи класу на період практики
3.	Створення і розвиток учнівського колективу класу	Знання технологій розвитку учнівського колективу класу та школи	Вивчення системи роботи самоврядування класу та школи. Розробка форм роботи самоврядування класу з розвитку громадянської активності учнів
4.	Організація і здійснення цілісної системи виховної роботи у класному колективі	Знання методики проведення сучасних форм виховної роботи	Розробка та проведення форм виховної роботи (КТС, виховний проект, дискуссія, інтерактивний театр, квест, флешмоб, тощо) у класі
5.	Індивідуальна виховна робота	Знання методичних основ всебічного розвитку особистості	Проведення індивідуальної виховної бесіди
6.	Робота з батьками учнів	Володіння основами педагогічної взаємодії, методикою проведення традиційних та інноваційних форм роботи з батьками учнів	Вивчення системи роботи класного керівника з батьками учнів. Розробка та експертна оцінка матеріалів батьківських зборів
7.	Співпраця із педагогічним колективом, дитячими та молодіжними організаціями, з позашкільними установами, громадськістю	Знання методики проведення масових заходів	Вивчення виховної системи школи, виховних можливостей місцевої громади. Популяризація місцевих та загальноукраїнських громадянських проєктів, акцій, марафонів тощо

Педагогічна складова виробничої практики студентів п'ятого курсу спрямована на розвиток набутих умінь студентів до здійснення педагогічної діяльності з учнями основної школи, спрямована на формування психолого-педагогічної готовності студентів до роботи з учнями старшої школи (рис. 2).

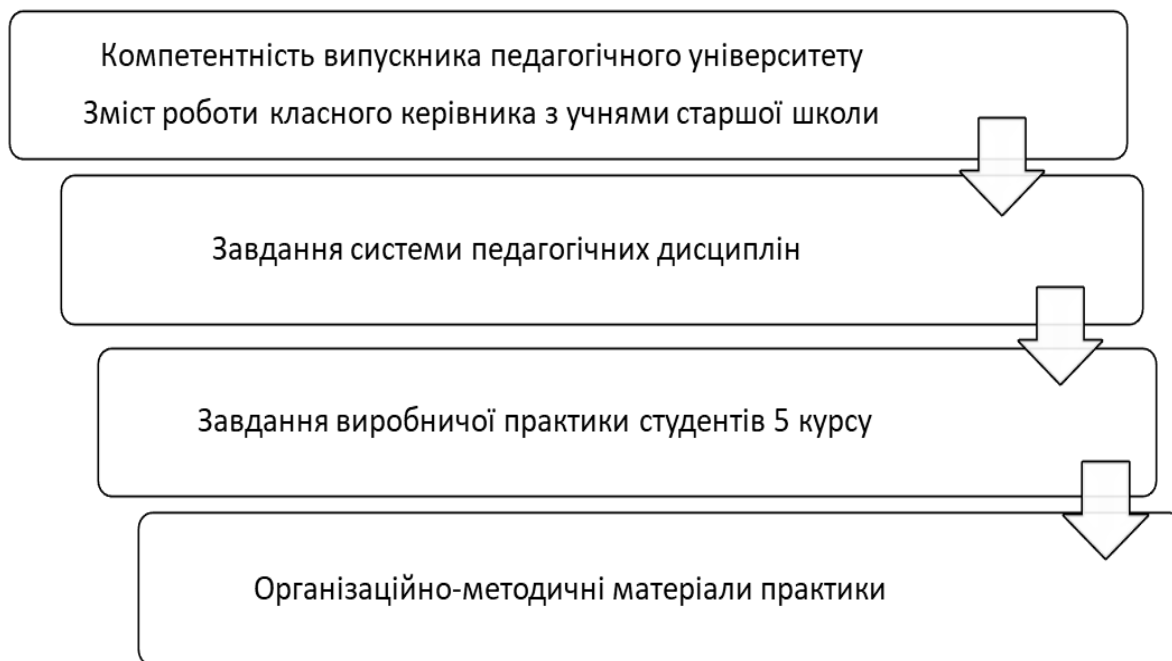


Рис. 2. Стратегія визначення завдань виробничої практики студентів 5 курсу та розробки організаційно-методичних матеріалів

У процесі магістерської педагогічної практики здійснюється закріплення фахових, педагогічних і психологічних знань, формування професійних умінь викладача вищого навчального закладу [41, с. 8].

Завдання практик, змістові лінії на різних курсах ускладнюються та розвиваються, спрямовуються на створення освітніх продуктів. Так, формами виховної роботи, методика яких опановують другокурсники, є етична бесіда, конкурс дитячої творчості, виховний захід для учнів початкової школи за напрямками виховання і у відповідності до плану виховної роботи класного керівника. На третьому курсі – КТС, змагальні форми, конкурси дитячої творчості тощо. На четвертому році навчання майбутні вчителі оволодівають методичними вміннями здійснювати виховний проект, проводити диспут, усний журнал, інтерактивний театр, квест тощо у відповідності до вікових особливостей учнів основної школи та плану виховної роботи класу. На п'ятому курсі студенти оволодівають методикою роботи з учнями старшої школи, в рамках магістерської практики магістранти реалізують виховні завдання для студентської групи.

Формування дослідницьких умінь майбутніх учителів розпочинається на другому курсі. Студенти досліджують самооцінку учнів початкової школи. Вивчення учнівського колективу розпочинається теж на другому році навчання. Завдання ж виробничої практики спрямовані

на ґрунтовне дослідження формальної та неформальної структури колективу. На основі вивчення системи самоврядування класу запропоновано розробити власний проект учнівського самоуправління з метою розвитку громадянської активності.

Дидактичні завдання навчальної практики стають пропедевтичними у вивченні методик навчання. Так, спостерігаючи уроки у початковій та основній школі, студенти вивчають типи, структуру уроку, методи навчання на різних етапах педагогічного процесу, принципи, методи та прийоми оцінювання навчальних досягнень учнів тощо. У процесі виробничої практики студенти стають творцями навчального процесу, розробляючи уроки, визначаючи оптимальні методи, засоби, прийоми навчання. Педагогічними завданнями передбачено формування умінь спостерігати, аналізувати в триєдиній меті педагогічного процесу виховні завдання та реалізувати їх у власних уроках.

Основний документ класного керівника – план виховної роботи, на другому курсі студенти аналізують, вивчають, дають відповіді на питання розробленої програми дослідження, складають соціальний паспорт класу. Студентами четвертого курсу у ході вивчення навчальної дисципліни «Методика виховної роботи», за результатами теоретичного опрацювання відповідної теми, передбачено створення власного проекту фрагменту плану виховної роботи класного керівника (за формою на вибір) для учнів одного на вибір класу основної школи на місяць, на який запланована практика в школі. Завданнями практики передбачено планування виховної роботи та створення такого ж фрагменту вже з урахуванням потреб і інтересів учнів реального класу і за діючим планом виховної роботи школи, класного керівника.

Набувають розвитку і технології організації практик. Так, на другому році навчання завдання навчальної практики заздалегідь максимально визначені: розподіл студентів за класами, теми виховних заходів, тематика загальношкільних конкурсів дитячої творчості тощо. Виправданими є щоденник, зошит з розробленими програмами спостережень, який забезпечує методично обумовлене педагогічне спостереження, спрямовує на вивчення ключових питань, привчає студентів до систематичності в роботі. Студенти старших курсів більшою мірою орієнтуються на самостійність організації процесу та створення результату.

Змінюються і технології підготовки студентів до практики. Другокурсники готують методичні матеріали, апробують їх, допрацьовують за необхідністю у процесі аудиторних занять, а в середовищі реального педагогічного процесу перевіряють ефективність освітнього продукту.

Підготовка до виробничої практики закладає загальне підґрунтя здійснення виховного процесу, вчить самостійно в залежності від конкретних умов реалізовувати педагогічні завдання. Акцентовано на

проведенні дослідних робіт у період виробничої практики з тим, щоб студент був готовий до інноваційного стилю своєї навчальної діяльності в умовах практики [41, с. 9].

Завдання підготовки до практики, необхідність організувати навчання студентів як процес вирішення науково-практичних проблем, модернізують практичні заняття з педагогічних дисциплін. Продуктивними стають тренінгові заняття, або практичні заняття з елементами тренінгу, майстер-класи, дидактичні ігри, воркшопи тощо.

Розвитку набуває і розуміння освітніх результатів практики та система їх оцінювання. Навчальна практика спрямована на формування відповідальної, систематичної, самостійної роботи студентів, культури педагогічного спостереження тому передбачає ведення щоденника, в якому індивідуальній оцінці підлягають опис та аналіз роботи студента як помічника класного керівника, якість аналізу структури уроків. Окремо оцінюється змістовність самоаналізу та аналізу відвіданого студентом виховного заходу, проведення виховного заходу за відеозвітом, дидактичні завдання за розробленими програмами спостережень. Додатково оцінюється вирішення організаційних питань практики, оскільки малий її термін потребує високої координації спільних дій значної кількості студентів, що можливе за умови застосування елементів самоуправління.

Поряд з тим, якість результатів практики оцінюється корпоративною оцінкою за створені творчими групами студентів продукти: проект організації доцільного дозвілля учнів на перервах за відеозвітом; проект конкурсу дитячої творчості (презентація конкурсу, його організація, підведення результатів) за фото та відеозвітом, кількістю дитячих робіт у класі, різноманітністю висвітлених ідей, якістю виконання робіт, залучення учнів до виявлення переможців; проект виховного заходу за спільно-визначеними у ході практичних занять критеріями (актуальність теми, відповідність інтересам дітей, проблемна презентація теми, формування нових знань, різноманітність видів роботи з їх закріплення, формування умінь, проведення фронтальної бесіди, колективні змістові підсумки, якість оформлення).

Враховуючи те, що пропедевтична практика – перша зустріч студентів з педагогічним процесом школи, яка супроводжується особливим психологічним станом студентів, вважаємо за потрібне ретельну розробку її методичних матеріалів і виконання студентами більшості завдань практики колективно у творчих групах.

В оцінюванні результатів виробничої практики студентів четвертого курсу усунуто оцінку опису діяльності, акцентовано увагу на *оцінці створених індивідуальних продуктів навчальних проектів*: створення пакету методик вивчення індивідуальних та колективних особливостей учнів класу (наприклад, рівня вихованості), результати,

висновки, пропозиції; проект фрагменту плану виховної роботи класного керівника на період практики; розробка, проведення та аналіз проведення однієї з форм виховної роботи з учнями закріпленого класу; проект батьківських зборів; розробка уроку з предмету спеціалізації з реалізацією виховних завдань (національно-патріотичних, громадянсько-активних, моральних тощо).

Важливого значення набуває системність створених продуктів практики, спрямування усіх зазначених розробок на вирішення єдиного завдання.

Педагогічна практика стає середовищем психолого-педагогічного дослідження навчально-виховного процесу, педагогічного досвіду колективу вчителів, професійної ідентифікації майбутнього вчителя.

3. Організація навчальної педагогічної практики майбутніх учителів як спільного проекту школи й університету

Актуалізація професії вчителя на сучасному етапі розвитку суспільства обумовлює необхідність пошуку інноваційних моделей його професійної підготовки з ґрунтовною практичною складовою.

У системі професійної педагогічної підготовки, становленні майбутнього вчителя навчальна педагогічна практика стає першою можливістю безпосереднього знайомства з особливостями професії, вирішальним чинником професійної ідентифікації, дозволяє впевнитись у зробленому професійному виборі, закласти підґрунтя професійної компетентності, спонукає до подальшого відповідального опанування змісту дисциплін професійної підготовки.

Досягнення означених перспектив багато в чому визначається партнерством школи і університету, сформованими традиціями плекання поколінь молодих учителів у стінах університету і школі-базі практик; захопленими, творчими, професійними педагогічними колективами; можливістю вивчення майбутніми вчителями провідного педагогічного досвіду.

Нормативні засади організації навчальних та виробничих практик подано у «Положенні про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України». Педагогічними університетами розроблено програми практик, методичні рекомендації їх реалізації. Поряд із ґрунтовним висвітленням проблем практичної підготовки майбутніх учителів подальшого вивчення потребує дослідження ефективної організації першої навчальної педагогічної практики з метою формування підґрунтя професійної компетентності майбутнього вчителя.

Навчальна педагогічна практика студентів II курсу педагогічного університету проводиться в молодших класах загальноосвітніх шкіл різних типів. Відповідно до результатів дослідження особливостей сприйняття учнями початкової школи

вчителя свого класу – вчитель постає центром життя учнів початкової школи. Він визнаний учнями як найбільш значущий дорослий [20, с. 190]. Уявлення учнів про вчителя впродовж початкової школи змінюються від ідеалізації на початковому етапі навчання (6-7 років) до реального сприйняття й осмислення (10–11 років) [20, с. 190]. Разом з тим, незважаючи на зазначену динаміку, і першокласники, і четвертокласники вважають свого вчителя розумним і авторитетним, що кардинально змінюється в основній школі.

Отже, початкова школа визначена базою навчальної практики, оскільки сприйняття учнями молодшої школи постаті вчителя, як значимого дорослого, дозволяє студенту-практиканту швидше адаптуватись до нової ролі, заглибитись у вивчення професії, розуміння її особливостей, формування позитивного ставлення та комфортного прийняття професійної ролі, самоприйняття та ототожнення себе з професійною групою.

Саме професійна ідентифікація майбутнього вчителя визначена одним з провідних завдань першої педагогічної практики. Тому вкрай важливим є створення умов для емоційно-вольового процесу ототожнення практикантами себе з професійним суб'єктом, професійною групою, професійним зразком діяльності. На думку Л. Шнейдер, «результатом професійної ідентифікації, самовизначення, персоналізації та самоорганізації є професійна ідентичність, що виявляється в усвідомленні себе представником певної професії й професійної спільноти, характеризує певний ступінь ототожнення-диференціації себе із справою та іншими і знаходить відображення в когнітивно-емоційно-поведінкових самоописах Я» [62, с. 114].

Поряд із професійною ідентифікацією завданням навчальної практики є поєднання теоретичної підготовки студентів з навчальної дисципліни «Педагогіка» із практичним застосуванням набутих умінь і навичок проведення навчальної та позакласної виховної роботи [34, с. 6].

Навчальна педагогічна практика є складовою навчальних модулів дисципліни «Педагогіка». Завдання практики виходять зі змісту дисципліни та стають продовженням визначених програмою умінь та навичок з модулів: загальні основи педагогіки, теорія виховання, дидактика та основи освітнього менеджменту [1, с. 190]. Трансформація теоретичних досягнень у професійні уміння потребує середовища реальної професійної діяльності. Пріоритетним змістовим напрямом навчальної практики обрано теорію виховання, формування відповідних умінь на практиці у взаємодії з учнями початкової школи.

Активними видами роботи у рамках практики визначено такі: проведення студентами виховних заходів, акцій, рухливих хвилинок, виставки дитячої творчості, організація раціонального дозвілля на перервах, проведення дослідження самооцінки учнів початкової

школи. Об'єднання означених видів роботи єдиною метою та здійснення як спільного проекту школи і університету переводить взаємодію школи і університету на партнерську основу; студента з позиції практиканта до сприйняття себе виконавцем цінного для школи та учнів проекту.

Проектування як особливий вид активності заснований на природному умінні людини (на відміну від тварин) подумки створювати моделі «потрібного майбутнього» і втілювати їх в життя [23, с. 3]. Одним із важливих завдань професійної підготовки стає навчання майбутніх педагогів проектуванню своєї діяльності і тих освітніх процесів, які вони в перспективі покликаний організувати [23, с. 110].

Грунтуючись на дослідженнях учених та досвіді роботи можемо виділити етапи навчального проекту: 1) вибір, обговорення та обґрунтування теми проекту, висунення мети, постановка завдань; 2) формування творчих груп: визначення обсягу роботи творчої групи; обговорення передбачуваних результатів, призначення відповідальних, планування роботи; 3) узгодження роботи творчих груп із загальними цілями, здійснення планів, коригування отриманих результатів, оформлення результатів проектної діяльності; 4) аналіз роботи, рефлексія, планування подальшої діяльності [18, с. 16].

Планування проекту практики варто розпочинати до початку учнівського та студентського навчального року. Терміни виховного тематичного тижня, терміни проведення практики другокурсників узгоджується, визначаються актуальні виховні напрями. У співпраці керівника практики, заступника з виховної роботи та заступника директора школи з молодшої ланки закладається тематика виховного тижня, зміст виховної роботи, освітні продукти. За таких умов позитивним є те, що розпочинаючи навчальний рік, вивчення навчальної дисципліни «Педагогіка» студенти мають час усвідомити значимість їх майбутньої виховної роботи для учнів початкової школи, підготуватись до здійснення завдань практики, апробувати в академічній аудиторії фрагменти виховних справ.

Змістом спільного проекту КУ ССШ I-III ступенів № 17 м. Суми і другокурсників фізико-математичного факультету СумДПУ імені А. С. Макаренка у 2016–2017 навчальному році став комплекс виховних справ, об'єднаних тижнем толерантності (таблиця 1). Планування виховного тижня стало спільною справою студентського колективу та адміністрації школи [58, с. 6].

Загальношкільні акції як засіб актуалізації виховної проблеми передбачали охоплення всього гурту учнів початкової школи, формування спільності думок про толерантне життя один з одним, в класному колективі, школі, світі. За власними вподобаннями на основі висвітленого в літературі педагогічно досвіду, студентами розроблялася кожна акція як окремий проект.

План заходів виховного тижня толерантності в початковій школі

№	Виховні справи	Термін дії
1.	Загальношкільний соціальний проект «Передай символ толерантності»	понеділок
2.	Установча бесіда-мозковий штурм до виставки малюнку на тему «Ми різні – ми разом!»	
3.	Акція «Якого кольору Толерантність»	вівторок
4.	Дослідження самооцінки учнів початкової школи: «Пізнаю себе, знайомлюсь з іншими»	
5.	Відкритий мікрофон «Толерантність очима дітей»: <ul style="list-style-type: none"> – Що означає бути толерантним ? – Який вчинок для тебе толерантний? 	середа-четвер
6.	Шкільна пошта «Пошта добрих слів» учні 1-2 класів – схематично малюють те що хочуть подарувати другові (цукерки, іграшки, домашніх тварин, квіти тощо) учні 3-4 класів – малюють або пишуть добрі слова другові	середа-п'ятниця
7.	Квест толерантності «Краса в різноманітті»	четвер
8.	Виставка малюнку на тему: «Ми різні – ми рівні!»	п'ятниця
9.	Ігри на перерві «Ланцюжок толерантності»	протягом тижня
10.	Руханки на тему толерантності	

Завдання: збагатити розуміння учнями сутності поняття толерантність за допомогою кольору втілилось у акції «якого кольору толерантність». Протягом дня студенти організували участь кожного класу у висловленні уявлень про сутність поняття «толерантність» за допомогою кольору. На закінчення акції в холі школи ватмани з різних поверхів об'єднувались у спільну мозаїку, із метою формування спільності творчої діяльності. Акція «відкритий мікрофон» дозволила сформуванню вміння майбутніх учителів організувати загальношкільне інтерв'ю, стимулювали учнів уважно ставитись до думки однолітків, розвивати вміння учнів чути один одного.

Студенти розширювали знання дітей про важливість спілкування; надавали можливість дітям висловити свої думки, почуття до друзів, допомагали порадувати іншого, спонукали творити добро у загальношкільній «пошті добрих слів». У даній акції студенти спробували реалізувати спільний з учнями міні-проект: разом розмальовували поштові скриньки, розбирали пошту, забезпечували приватність листування, готували листинош. Студенти на практиці перевірили погляди дослідників гуманістичної педагогіки про роль і

позиції дитини в процесі проектування: дитина здатна виступати як замовник, як безпосередній активний учасник проектувальної діяльності, як експерт по відношенню до діяльності і її результатів [23, с. 69]. Студенти вчилися проводити бесіди, використовувати засоби візуалізації, механізми мотивації, виявляли дієвість педагогічних вимог, власних організаційних умінь у процесі залучення учнів до участі у виставці малюнків на тему: «ми різні – ми рівні!».

У ході творчого пошуку студентами основної форми, яка була б ефективною у формуванні в учнів розуміння сутності поняття «толерантність» і умінь толерантної поведінки, був обраний квест, оскільки він забезпечує формування вмій учнів взаємодіяти в команді, спільно знаходити відповіді, прислуховуватись до думки один одного, бути терплячими до інших. У кожному класі початкової школи були проведені квести, покликані формувати установки толерантної взаємодії, розроблені з урахуванням соціокультурного середовища, міжособистісних відносин у класі.

Важливим елементом планування є визначення кінцевих результатів спільної діяльності педагогічного, студентського та учнівського колективів протягом означеного тижня. Дослідники звертають увагу на «багатшаровість» результату будь-якої проектної діяльності, тобто перетворення, що носять предметний, діяльнісний, особистісний, комунікативний характер [23, с. 187].

Продуктами спільного проектування навчальної практики у рамках згаданого проекту стали: організація студентами, у співпраці з класними керівниками, адміністрацією школи комплексу виховних загальношкільних, загальнокласних заходів для учнів початкової школи як засобів досягнення єдиної виховної мети; проведення та узагальнення результатів психологічних досліджень (наприклад, результати вивчення міжособистісних відносин в класі, самооцінки учнів початкової школи); упорядкування збірки методичних матеріалів, написання наукових статей за результатами практики, створення мініфільму за змістом виховної роботи.

Створення відео інфографіки має свої завдання та перспективи. Графічна продукція, фотографії, відео фрагменти, представлені динамічним відеорядом, можуть бути використані адміністрацією школи в оформленні педагогічних, батьківських зборів, презентуючи виховну роботу школи. Поряд з тим, студентське відео стає продуктивним навчальним засобом у поширенні педагогічного досвіду однокурсників серед першокурсників. Візуальні одиниці дозволяють цілісно висвітлити педагогічну роботу учнівського гурту початкової школи, студентства протягом практики, створити уявлення про педагогічні завдання для першокурсників, зняти зайві побоювання, впевнити у власній компетентності у виконанні означених завдань.

Вивчення феномену соціального страху першокурсників дозволило виявити, що 21 % студентів відчувають страх у ситуації, коли знаходяться в центрі уваги малої групи (напр., коли їх з кимось знайомлять або запитують про їхню точку зору), 39 % – у ситуації, коли їх оцінюють або порівнюють з іншими [31, с. 111]. У дослідженні взяли участь 100 студентів першого курсу очної форми навчання трьох педагогічних ВНЗ України (НПУ імені М. П. Драгоманова (м. Київ), СумДПУ імені А. С. Макаренка (м. Суми), БДПУ імені П. Д. Осипенко (м. Бердянськ)) віком від 16 до 21 року [31, с. 110]. Названі уміння є підґрунтям професійної компетентності вчителя, потребують особливої роботи з розвитку.

Аналізуючи процес створення відеозвіту студентами, варто зазначити, що він стає авторським студентським проектом з власним сценарієм, змістом, естетично-емоційними засобами. Робота над відеорядом стає проектом в проекті, з власним керівництвом, дозволяє студентам узагальнити власні здобутки, звітувати на підсумковій конференції, осмислювати досягнення та проаналізувати власну роботу, висунути ідеї, які б могли підвищити ефективність, дати поради першому курсу.

Упорядкування збірки методичних матеріалів є інноваційною формою звіту студентів з практики [58]. З іншого боку, робота над збіркою стає площадкою, яка згуртовує односторонців (студентів, класних керівників, заступників директора, керівника практики) у розробці спільного творчого міні-проекту. Як звітня документація, підготовка методичних розробок виховних справ до друку забезпечує більш якісне їх змістове наповнення, підсилює авторську складову, надає роботі більшого сенсу та важливості.

Прагнення забезпечити готовність студентів до активної роботи з першого дня практики, короткі терміни практики, відсутність відповідного досвіду, психологічне навантаження актуалізують необхідність створення освітньої площадки та відповідної технології підготовки до здійснення завдань практики.

Вартою уваги є система підготовки студентів до практики, яка охоплює реалізацію таких завдань: психологічне налаштування студентів до прийняття нової ролі; оволодіння знаннями та вміннями з методики виховної роботи; вивчення педагогічного досвіду здійснення завдань практики на основі відеоаналізу роботи вчителів, студентів-практикантів минулих років, ознайомлення з організаційними особливостями практики.

Протягом вивчення навчальної дисципліни «Педагогіка» плануються виховні справи (у поточному році - квести), загальношкільні акції інші види виховної роботи, спрямовані на реалізацію завдань виховного тижня. Студенти у творчих групах створюють методичні розробки запланованих видів роботи, апробують їх у студентській аудиторії, формуючи передбачені навчальною програмою дисципліни навички та готуючись до практики.

Формами реалізації процесу підготовки студентів до практики в нашому дослідженні виступали: захист педагогічних проєктів, моделювання педагогічних ситуацій, психологічні вправи, спрямовані на саморозвиток особистісних якостей, важливих для педагогічної діяльності, опрацювання організаційних інструкцій з практики, які реалізовувались у ході практичних занять з навчальної дисципліни «Педагогіка», заняттях студентського гуртка, установчій конференції.

Проведення виховних справ у процесі аудиторного навчання та у період практики фіксуються на відеоносії. На основі проведеної роботи відбувається аналіз авторами власних педагогічних результатів, керівником практики оцінюється робота студентів. Дослідження ефективності форм організації педагогічного зростання студентів у період практики (рис. 1) виявили важливість відеозаписів, їх аналізу для 70 % студентів.

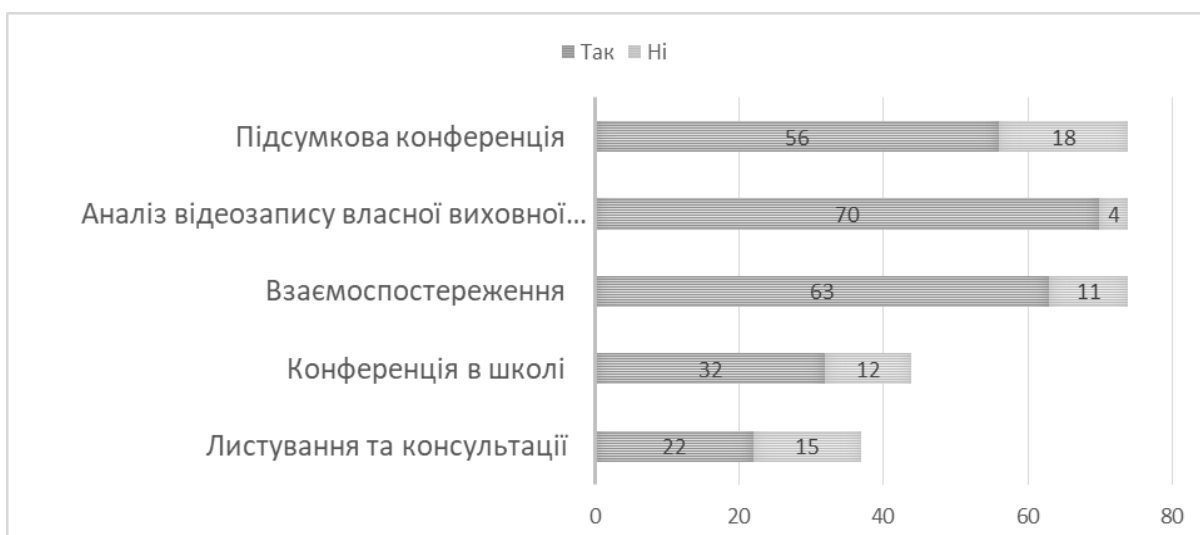


Рис. 1. Результати відповідей студентів на запитання «Чи виявились корисними на шляху Вашого професійного зростання такі форми та види роботи?»

У безпосередній взаємодії з методистом студенти вказують на неоднозначність вражень і висновків після проведення виховної справи і після перегляду її відеозапису, говорять про кількоразовий перегляд суперечливих фрагментів. Позитивним вважаємо те, що студенти мають фактичний матеріал для підтвердження чи спростування педагогічної теорії. Так, студенти залучають фрагменти для візуалізації теоретичного змісту доповідей за питаннями практичних занять з навчальної дисципліни «Педагогіка» для проведення дискусії, подальшого спільного аналізу власних перемог, невдач, реакції учнівської аудиторії в умовах створеної взаємодії тощо.

Достатньо важливим для студентів виявились взаємовідвідування, колективне обговорення, аналіз роботи товаришів (для 63 % студентів). Аналіз та самоаналіз педагогічної діяльності спрямовані на формування рефлексивних умінь майбутнього вчителя,

що є важливими у структурі професіограми сучасного педагога. Підсумкову конференцію, обмін педагогічним досвідом, досвід публічного виступу із захистом власної педагогічної позиції визначили важливими у формування професійної компетентності 56 % студентів.

Отже, розповісти учням про толерантність як про велику цінність, навчити діяти у відповідності до неї – важлива і складна справа для студентів другого курсу, особливо у період першого їх знайомства зі школою у іншій соціальній ролі. Толерантність як актуальна для сучасного суспільства цінність, запропонована школою для засвоєння, обумовила творче натхнення другокурсників у створенні та впровадженні комплексу виховних заходів – тижня толерантності. Організація та проведення «Тижня толерантності» – як проекту школи і університету забезпечили активну діяльність гурту студентства, взаємну зацікавленість та спільність діяльності, підвищили значущість навчальних завдань для виконавців – студентів.

4. Проектно-тренінговий підхід до організації курсового педагогічного дослідження

Навчальна дисципліна «Педагогіка» є підґрунтям професійної підготовки майбутніх учителів, яка у своїх завданнях забезпечує реалізацію тісно взаємопов'язаних складових педагогічного процесу: теоретичної, практичної, науково-дослідної та самостійної роботи студентів.

Науково-дослідна складова професійної педагогічної підготовки майбутніх учителів покликана забезпечити обґрунтоване впровадження молодими вчителями педагогічних інновацій у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів, формування їх дослідницької компетентності.

Під дослідницькою компетентністю майбутнього фахівця А. А. Сбруєва розуміє систему знань і вмінь у галузі методології та методики наукового дослідження; готовність до здійснення дослідження в певній галузі знань, систему моральних цінностей науковця [46, с. 166].

Готовність майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності Г. Т. Кловак визначає як фахову компетентність, яку характеризують сукупність взаємопов'язаних сутнісних орієнтацій, дослідницьких знань, умінь, навичок і досвіду роботи, потрібних для здійснення успішної педагогічної діяльності в умовах особистісно орієнтованого навчання і виховання учнів [16, с. 17].

Отже, дослідницьку компетентність майбутнього вчителя розуміємо як здатність та готовність до самостійного творчого розв'язання професійних завдань, пізнання й перетворення педагогічної реальності, продукування нового педагогічного знання на основі

сучасних наукових підходів та здобутків педагогічної науки, системи методологічних знань та умінь, застосування наукових методів.

У структурі дослідницької компетентності майбутнього вчителя виокремлюємо такі складові:

– *мотиваційно-ціннісна* (дослідницький підхід до професійної діяльності, проведення дослідження з урахуванням системи наукових цінностей, у межах наукової етики та гуманістичного підходу);

– *стратегічно-прогностична* (продукування задуму дослідження, вміння виділяти протиріччя і формулювати проблему, будувати гіпотезу, передбачати наслідки, співставляти мету і результат, моделювати);

– *методологічна* (методологічні знання та вміння, обґрунтоване використання наукових методів);

– *інформаційно-пошукова* (вміння шукати та інтерпретувати інформацію для дослідницьких цілей, збирати й аналізувати фактичні дані, давати їм оцінку, порівнювати, систематизувати, класифікувати, узагальнювати, представляти дослідницькі результати у вигляді моделей, схем, графіків тощо);

– *продуктивно-популяризаційна* (визначає впровадження результатів у педагогічну діяльність, здатність до створення авторського освітнього продукту, вміння публічно висвітлювати результати дослідження);

– *комунікативно-корпоративна* (готовність спільно здійснювати дослідження, застосовувати прийоми співпраці).

На другому році навчання важливого значення у формуванні дослідницької компетентності майбутніх учителів набуває організація курсового дослідження з навчальної дисципліни «Педагогіка». Це перший науковий досвід, тому вимагає ретельної, уважної організації. Поряд з тим, досвід відповідальний, оскільки закладає підґрунтя наукової позиції, культури, визначає наукову стратегію подальших педагогічних досліджень.

Однією з продуктивних форм організації курсового педагогічного дослідження вважаємо тренінг-консультації. Означена форма дає можливість керівнику продуктивно акцентувати увагу на результатах навчання, що стають головним підсумком освітнього процесу, урахує особливості організації досліджень у сучасному інформаційному суспільстві. Тренінг як форму організації навчання у вищій школі розглядали такі вчені, як І. Вачков, Л. Новікова, К. Фопель, М. Форверг, Т. Яценко та інші дослідники.

Проектно-тренінговий підхід до організації курсового дослідження студентів розкривається в системі тренінг-консультацій, які передбачають оволодіння студентами методологічними знаннями, вміннями, груповий науковий пошук та розробку проектів, результатом яких є науковий продукт.

Тренінг-консультацію з організації курсового педагогічного дослідження розглядаємо як форму практичної підготовки студентів, що ґрунтується на системі теоретичних блоків, навчальних вправах, міні-проектах, реалізується в інтерактивній взаємодії, спрямована на створення середовища наукового пошуку, забезпечує оволодіння методологічними знаннями, вміннями та набуття здатності та готовності студентів до самостійного створення наукового педагогічного продукту.

Під науковим продуктом курсового дослідження розуміємо проміжні та кінцеві наукові результати: науковий апарат дослідження, категоріальний аналіз базових понять, діагностичну концепцію та відповідний інструментарій отримання фактичного матеріалу, вступ, висновки, список використаних джерел, методичні розробки, рекомендації, наочні посібники тощо, тези та мультимедійний супровід доповіді, курсову роботу в цілому, що стають предметом розгляду на окремих консультаціях та темами проміжних проектів.

*Зміст занять зумовлений потребами підготовки проміжних наукових продуктів. Тренінг з написання курсового дослідження складається з семи тренінг-консультацій: *Заняття 1. Курсова робота з педагогіки. Інформаційний пошук. Список використаних джерел. Заняття 2. Науковий апарат дослідження. Заняття 3. Структура роботи. Зміст. Вступ. Заняття 4. Категоріальний аналіз базових понять. Заняття 5. Висновки. Додатки. Заняття 6. Оформлення результатів дослідження. Заняття 7. Майстер-клас, стаття, тези доповіді, доповідь, мультимедійний супровід доповіді за результатами курсового дослідження.**

Досвід організації студентського педагогічного дослідження у формі тренінг-консультацій розкрив важливість систематичного їх проведення. На першому тижні варто організувати два заняття кожного дня, потім один раз на тиждень, протягом якого студенти мають змогу виконати самостійні проекти, отримати індивідуальні консультації.

У комплексному формуванні методологічної та інформаційно-пошукової складових дослідницької компетентності майбутнього вчителя важливого значення набуває перше заняття, яке розкриває особливості інформаційного пошуку з педагогічної проблематики та складання списку використаних джерел, розширює знання про достовірні педагогічні інтернет-ресурси.

Структура тренінгового заняття спрямована на забезпечення його цілісності, завершеності, досяжності мети, розвиває попередні заняття та закладає підвалини наступних, передбачає отримання результату у динамічній активній груповій взаємодії за такою логікою: I. Інформаційний блок; II. Практичний блок (пошуковий етап, етап усвідомлення, продуктивний етап); III. Рефлексія. Для студентів-дослідників змістові блоки презентовані таким чином (схема 1):

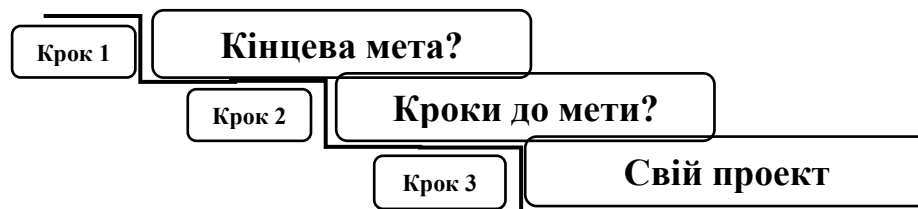


Схема 1. Змістові блоки у структурі тренінг-консультації

Розглянемо структуру та методику проведення тренінг заняття на прикладі одного з них, а саме – другого: «Науковий апарат курсового дослідження», розрахованого на два заняття.

I. Інформаційний блок містить тезову, схематично подану інформацію з основних положень методології педагогічного дослідження, відповідно до освітніх цілей Б. Блума рівень «знання» (здатність переказувати чи розпізнавати інформацію). Перша частина заняття - інтерактивна міні-лекція керівника, яка розкриває кінцеву мету, роз'яснює суттєві особливості змісту заняття (сучасне педагогічне дослідження, актуальні напрями наукового пошуку, об'єкт, предмет, мета, завдання дослідження). Усвідомлення і розуміння студентами кінцевої мети заняття, важливий етап у досягненні загальної наукової мети, який налаштовує студентів на активну участь у роботі, дисциплінує учасників, допомагає їм зосередитися оволодінні уміннями.

У педагогічному процесі вищої школи поряд з домінуючим вербальним способом організації сприйняття, розуміння, узагальнення та закріплення навчальної інформації широко впроваджується наочний. З метою підтримки доповіді керівника навчальна інформація візуалізується. Інтенсифікація досягається завдяки можливостям візуалізації подавати значні обсяги інформації в лаконічній, згорнутій, логічно-структурованій формі. Поняття «візуалізація», як психічний процес, сучасні дослідники інтерпретують «не тільки як безпосереднє зорове сприйняття об'єкта реальної дійсності, а й як особливий психологічний механізм переводу невидимого мислеобразу (продукту психічної діяльності; прообразу) у видиме, зримий образ. Підставою для такої інтерпретації є нейропсихологічна здатність людини (і всіх живих істот) відтворювати ознаки і властивості об'єкта і проектувати їх з внутрішнього плану у зовнішній для регулювання відносин з даним об'єктом [31, с. 94]. До тренінг-консультацій розроблені структурно-логічні схеми, які студенти отримують в електронні скриньки та за якими працюють на занятті. Підґрунтям у їх розробленні стали дослідження в області когнітивних візуальних засобів конструювання та презентації знань («семантичні фрактали» - логіко-сміслові моделі) (В. Штейнберг); опорні сигнали та конспекти (В. Шаталов); фреймові схеми-опори (Е. Гофман, М. Мінський); проектування дидактичних навігаторів алгоритмізованих навчальних дій (Н. Манько)).

II. Практичний блок («кроки до мети») реалізується в системі вправ, які розкривають на практиці теоретичні положення,

дозволяють проникнути у сутність, сформувавши вміння. Засадничими положеннями у розроблені системи вправ стали: таксономія педагогічних цілей в пізнавальній сфері (Б. Блум), концепція формування орієнтовних основ дії (П. Гальперін).

Педагогічні вправи тренінгу – система структурованих за змістом вправ, виконання кожної з яких (набуття знань, формування умінь) стає підґрунтям, необхідною умовою ефективного виконання наступної, а у своїй сукупності забезпечують здатність та готовність студента до здійснення проекту заняття.

Практичний блок складається з трьох етапів: пошуковий етап, етап усвідомлення, продуктивний етап. Пошуковий етап за таксономією Б. Блума рівень *розуміння*, як здатність зрозуміти, перетворити, інтерпретувати матеріал, передбачає вирішення таких структурованих завдань:

Завдання 1. Проаналізуйте подані в таблиці 1 теми дослідження, їх об'єкти та предмети. Визначте яке поняття ширше: предмет чи об'єкт?

Таблиця 1

Тема, об'єкт та предмет педагогічного дослідження

Тема дослідження	Об'єкт дослідження	Предмет дослідження
Формування інтелектуальної мобільності старшокласників у навчальному процесі загальноосвітньої школи	процес навчання старшокласників у загальноосвітній школі	способи формування інтелектуальної мобільності старшокласників загальноосвітньої школи в навчальному процесі
Виховання оптимістичного ставлення до життя в старших підлітків у позаурочній діяльності	процес виховання оптимістичного ставлення до життя у старших підлітків	педагогічні умови виховання оптимістичного ставлення до життя в старших підлітків у позаурочній діяльності
Формування готовності студентської молоді до створення сім'ї	процес статевого виховання студентської молоді	методи та засоби формування готовності студентської молоді до створення сім'ї

Завдання 2. Позначте на схемі об'єкт. Сформулюйте положення, які описують взаємозалежність предмета і об'єкта (Схема 1).

Завдання 3. Впишіть категорії: тема, об'єкт предмет. Сформулюйте положення, які описують взаємозалежність теми, предмета і об'єкта (Схема 2).

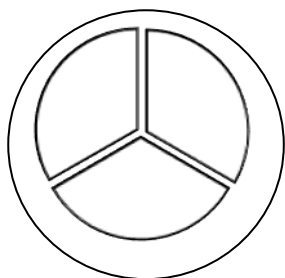


Схема 1. Об'єкт і предмет дослідження

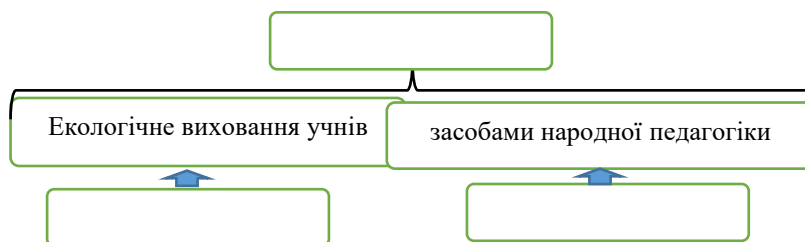


Схема 2. Взаємовідношення теми, об'єкта і предмета дослідження

Наступний етап практичного блоку – етап усвідомлення, завдання якого розроблені відповідно до рівня «аналіз» (розділення на суттєві деталі, які не мають ознак цілого, та визначення, як ці частини відносяться до цілого) та «синтез» (здатність комбінувати нове ціле з частин для отримання більш загальної картини) у таксономії освітніх цілей Б. Блума:

Завдання 4. Встановіть відповідність між темою, предметом і об'єктом дослідження за схемою: Т – О – П, де Т – номер теми, О – номер об'єкта, П – номер предмета.

Таблиця 1

Тема, об'єкт та предмет педагогічного дослідження

Тема	Предмет, об'єкт
1. Розумове виховання обдарованих дітей	1. Процес виховання обдарованих дітей
2. Взаємодія класного керівника з батьками учнів	2. Процес виховання дітей у сім'ї
3. Шляхи і засоби національного виховання дітей в сім'ї	3. Методи роботи з батьками увнів
	4. Процес взаємодії класного керівника з батьками учнів
	5. Форми і методи розумового виховання обдарованих дітей
	6. Зміст, форми, методи реалізації національного виховання дітей в сім'ї

Наступні вправи мали такі завдання:

Завдання 5. Знайдіть помилки у формуванні наукового апарату дослідження.

Завдання 6. Прочитайте подані об'єкт та предмет дослідження. Сформулюйте тему дослідження?

Завдання 7. За поданими темами визначте предмет, об'єкт дослідження.

Останнім етапом практичного блоку є *продуктивний етап*, який передбачає перевірку готовності студентів до створення суб'єктивно нового.

Досвід доводить, що чітка алгоритмізація змісту, вправ, дій може стати причиною однотипних результатів. Тому тренінгові форми організації курсового дослідження, ґрунтуючись на структурованих вправах і алгоритмах, спрямовані на забезпечення творчого середовища наукового індивідуально-групового пошуку.

З метою забезпечення готовності включатися в тренінгові ситуації, опанувувати навичками, кооперуватися з іншими людьми до навчальної консультації включені традиційні елементи тренінгу: знайомство учасників групи між собою, з керівником (за необхідності); фіксування і діагностика настрою учасників на початок тренінгу; вирівнювання емоційного фону; згуртування групи. Поряд з тим, з метою розвитку уяви, оригінальності, гнучкості, формування самостійності й нестандартності мислення вартими уваги є вправи креативного пошуку. Генерування ідей можливе завдяки методам: «мозковий штурм», метод Е. де Боно «шість

капелюхів», синектика В. Гордона, метод фокальних об'єктів, метод Дельфі та ін.

Наприклад, брейн-штормінг варто організувати у творчих групах, сформованих за спільними науковими інтересами в такий спосіб: кожен з учасників за чергою озвучує для підгрупи свою тему, залишає картку з надрукованою темою на столі робочої групи. Учасники методом мозкового штурму пропонують ідеї. Автор занотовує пропозиції. Тему час від часу варто озвучувати. Автори аналізують пропозиції, обирають найбільш вдалі на їх точку зору, або пропонують власне бачення. У підсумку автори озвучують усій аудиторії теми та обрані пропозиції. Можуть бути внесені додаткові пропозиції. Найбільш прогресивного поступу можна досягнути у питаннях: змісту та методики вивчення практики навчально-виховного процесу, збору фактичного матеріалу, виявлення стану реалізації проблеми у практиці, методичних рекомендацій, шляхів змінення, поліпшення ситуації, тобто у концепції другого та третього дослідницького завдання. З метою налаштування на креативний, різнобічний пошук, можливо запропонувати дидактичні ролі для учасників творчих груп (батьки, учні, вчитель тощо).

Спільний пошук у творчих групах є початком етапу проектування, дозволяє студентам поглянути на проблему з різних боків, впевнено обирати нестандартні ідеї:

***Завдання 8.** Визначте об'єкт і предмет дослідження за обраною темою курсового дослідження.*

II. Рефлексія – третій заключний блок кожної частини тренінгового заняття, спрямований на обмін почуттями, аналіз очікувань, оцінку отриманих освітніх результатів, визначення цінності чи можливості їх ефективного використання.

Тренінгові завдання нами розроблено з метою навчання студентів здійсненню педагогічного дослідження. Поряд з тим тренінг у системі організації курсового дослідження важливий як форма взаємонавчання, презентації і поширення наукового здобутку молодих дослідників.

Тому продуктивною формою підведення підсумків та представлення основних здобутків наукового пошуку, у рамках положень проектно-тренінгового підходу, є проведення студентами у програмі звітної студентської наукової конференції майстер-класів, воркшопів за результатами курсового дослідження. Так, студентами другого курсу фізико-математичного факультету СумДПУ розроблені та проведені майстер-класи для студентів перших і других курсів з тем: «Прийоми евристичного навчання. Шляхи відкриттів» (Безверха К.), «Педагогічна майстерність вчителя. Формуємо авторитет» (Рудик В.), «Метод контрольованого ризику. Моральне становлення» (Батюк І.), «Веб-квест. Навчальні можливості» (Безверха К.), «Засоби зосередженого навчання. Працюємо з увагою» (Бондар Р.). Поряд з тим, важливим продуктом дослідження є друкована

продукція: тези доповіді, дайжест майстер-класу, методична збірка майстер-класів.

Якість процесу розвитку дослідницької компетентності молодого науковця визначається відповідною системою критеріїв, до яких відносимо: оцінку процесу, змісту курсової роботи, рівня сформованості дослідницьких умінь, захисту здобутих основних наукових результатів дослідження.

У формуванні дослідницької компетентності важливою є систематичність і самостійність молодих науковців у отриманні проміжних та кінцевих результатів. З цією метою введено оцінку процесу педагогічних пошуків. Вона відображає динаміку, якість, самостійність проміжних результатів педагогічних пошуків [19, с. 78]. Наявність такого напрямку оцінювання стимулює студентів систематично, вчасно і відповідально реалізовувати завдання дослідження. Дана складова оцінки відображає якість основних результатів у часі послідовно у відповідності до плану виконання курсового дослідження та критеріїв оцінювання курсової роботи з педагогіки. Оцінка змісту роботи відображає якість кінцевого результату (вступу, змісту курсової роботи, категоріального аналізу, висновків, списку джерел, діагностичних матеріалів, методичних розробок). Виявлення рівня сформованості дослідницьких умінь передбачає оцінювання умінь: визначати науковий апарат дослідження; проводити категоріально-понятійний аналіз; збирати та аналізувати фактичний матеріал; описувати стратегії наукового пошуку, створення списку джерел, висновків.

Висновки. У концепції «Нова українська школа» зазначено, що за експертними оцінками, найбільш успішними на ринку праці в найближчій перспективі будуть фахівці, які вміють навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі та володіти іншими вміннями інноваційного характеру. Сучасна українська школа, сучасний вчитель має бути готовим до того. Одним із засобів реалізації поставлених завдань у системі професійної підготовки є впровадження проектно-тренінгового підходу до вивчення педагогічних дисциплін. Опанування змістом навчальних дисципліни, поряд з лекційними, практичними заняттями, самостійною роботою студентів, практикою, як доводять дослідження, ефективно відбувається у навчальних проектах. Оптимізація формування педагогічних знань та умінь, важливих у створенні освітнього результату проекту, продуктивне у тренінгових заняттях. Тренінгові форми інтегровані у процес проектування забезпечують інформаційне підґрунтя проекту, засвоєння теоретичного матеріалу, формування та відпрацювання педагогічних умінь.

До організації педагогічної практики науковці висувають вимоги: гуманізації, інтеграції, комплексності, безперервності, інноваційності, відповідності сучасним вимогам, демократизації, диференціації та

індивідуалізації змісту, взаємозв'язку теоретичної підготовки, практичної та дослідницької діяльності студентів тощо. У дослідженні зроблено спробу розкрити важливість реалізації принципів систематичності, наступності у системі педагогічних завдань навчальної та виробничих практик, реалізації змістових ліній: вивчення та згуртування учнівського колективу, планування виховної роботи, оволодіння методикою проведення певних форм виховної роботи, застосування методів та прийомів виховання, методикою роботи з батьками учнів, виконання дидактичних завдань. Завдання кожного виду практики ураховують рівень професійної ідентифікації студентів, їх пізнавальний досвід, реальні можливості та дидактичні цілі відповідної навчальної дисципліни, ґрунтуються на змісті попередніх та розвиваються у наступних. Навчальна педагогічна практика стає середовищем психолого-педагогічного дослідження навчально-виховного процесу, педагогічного досвіду колективу вчителів, професійної ідентифікації майбутнього вчителя.

Умовами ефективності проекту визначено: забезпечення спільної зацікавленості сторін проекту; реалізація компонентів проекту: встановлення цілей, термінів, бюджету; розподіл відповідальності та повноважень, складання плану проекту; визначення ризиків, систематична діагностика проміжних результатів; здійснення проекту на принципах самоврядування, корпоративності; моніторинг результатів проекту; рефлексія.

Ефективність науково-дослідної роботи майбутніх вчителів визначається ступенем сформованості їх дослідницької компетентності. Досвід організації курсових досліджень у сучасних умовах наголошує на важливості створення середовища формування складових дослідницької компетентності майбутніх вчителів. У нашому дослідженні це середовище представлено розробленою системою тренінг-консультацій, які у відмінності від класичних, передбачають чітке визначення освітніх результатів та ступеневе їх досягнення, активне опрацювання поданого матеріалу, створення власного продукту. Перехід до тренінгової форми консультування обумовлений тим, що така форма інтенсифікує процес навчання забезпечуючи вищі результати за аудиторну годину. Підґрунтям того є розроблена система навчальної діяльності: міні-лекцій тренера за матеріалом теоретичних блоків, групові навчальні вправи, розробка та презентація власних міні-проектів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина, О.А., Загрязкина, Н.Н. (1989). *Педагогическая практика студентов*. М.: Просвещение.
2. Андрущенко, В., Бондар, В. *Модернізація педагогічної освіти відповідно до викликів XXI століття*. Режим доступу: <https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:9F8rbmrmQMJ:www.nbuv.gov.ua/porta>

3. Бакли, Р., Кэйпл, Д. (2002). *Теория и практика тренинга*. СПб.: Питер, 2002. – 352 с.
4. Беспалько, В. П. (1989). *Слагаемые педагогической технологии*. М.: Педагогика.
5. Блонский, П. П. (1917). ... *Задачи и методы новой народной школы*. Москва: Задруга.
6. Борисов, В. В. (1996). *Формування готовності вчителя до дослідницької педагогічної діяльності в умовах поетапної підготовки студентів педагогічного вузу* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Слов'янськ.
7. Вачков, И. В., Дерябо, С. Д. (2004). *Окна в мир тренинга. Методологические основы субъектного подхода к групповой работе*. СПб.: Речь.
8. Гончаренко, С. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь.
9. Дубасенюк, О. А., Семенюк, Т. В., Антонова, О. Є. (2003). *Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності*. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т.
10. Дьюи, Д. (1907). *Школа и общество*. Москва: тип. торг. дома А. Печковский, П. Буланже и К.
11. Емельянов, Ю. Н. (1985). *Активное социально-психологическое обучение*. Л.
12. Єрмаков, І., Пузіков, Д. (2003). *Розвиток життєвої компетентності на всіх етапах становлення особистості. Крок за кроком до життєвої компетентності та успіху*. К. (сс. 133–134).
13. Загвязинский, В. И. (2008). *Исследовательская деятельность педагога*. Academia.
14. Загвязинский, В. И. (1987). *Педагогическое творчество учителя*. М.: Педагогика.
15. Заир-Бек, Е. С. (1995). *Основы педагогического проектирования*. – СПб.: Просвещение.
16. Кловак, Г. Т. (2005). *Генеза підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах України (кінець ХІХ - ХХ століття)*. (автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01). К.
17. Коваленко, Н. В. (2011). *Критерії оцінювання доповідей студентів про результати науково-дослідної роботи на лекції-конференції. Комп'ютерно-інтегровані технології: освіта, наука, виробництво*. Луцьк: ЛНТУ, 5, 126-129.
18. Коваленко, Н. В. (2005). *Організація навчальних проектів із фізики з метою формування самоосвітніх компетенцій учнів сільських шкіл. Фізика та астрономія в школі*, 4, 14–19.
19. Коваленко, Н. В. (2016). *Студентське педагогічне дослідження: проектно-тренінговий підхід*. *Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки*. Черкаси: Черкаський національний університет, 2, 71-77.
20. Коваленко, Н. В. (2016). *Навчальна педагогічна практика як проект школи і університету*. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми: Сум ДПУ ім. А. С. Макаренка, 6 (50), 188-196.
21. Ковальчук, В. Ю. *Педагогічна освіта: актуальні проблеми модернізації*. Режим доступу: [Http : //studentam. net. ua/content/view/7678/97/](http://studentam.net.ua/content/view/7678/97/)
22. Колесник, С. Г. (2008). *Сучасні підходи до модернізації вищої педагогічної освіти в Україні як проблема дослідження. Дидактика математики: проблеми і дослідження: Міжнародний збірник наукових робіт*. Донецьк: Фірма ТЕАН, Вип. 30 (сс. 19-24).
23. Колесникова, И. А., Горчакова-Сибирская, М. П. (2005). *Педагогическое проектирование*. М.: Издательский центр «Академия».
24. Коллингс, Е. (1926). *Опыт работы американской школы по методу*

проектів. М.: Новая Москва.

25. Комар, О. А. Організація тренінгових занять для засвоєння студентами інтерактивних технологій. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvmdupp_2016_2_60.

26. Кочерга, О. М. Використання тренінгу в професійному становленні майбутнього вчителя. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2014_3_50

27. Краевский, В.В., Загряжкіна, Н.Н. Соотношение педагогической науки и педагогической практики. *Педагогическая практика студентов*. М.: Просвещение.

28. Мартинюк, В. А. (2009). *Інтерактивний проект як засіб стимулювання мовленевої діяльності студентів університету* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.09). К.

29. Масалков, И. К., Семина, М. В. (2011). *Стратегия кейс стади: методология исследования и преподавания*. М.: Академический Проект; Альма Матер.

30. Матвієнко, О.В. (2001). *Метод конкретних педагогічних ситуацій*. В. І. Бондарь (ред.). К.: Українські пропілеї.

31. Могила, А. С. *Усвідомлення студентами-першокурсниками соціальних страхів у контексті формування їх професійної культури*. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_012_2012_39_18.

32. *Модернізація вищої освіти України і Болонський процес*. (2004). М. Ф. Степко (відп. ред.). К.: Освіта України.

33. *На пути к методу проектов*. (1930). Б. В. Игнатъев, М. В. Крупенина. М.: Работник просвещения.

34. *Навчальна педагогічна практика: організаційно-методичні рекомендації*. (2015). Коваленко Н.В., Кононенко М.П. (уклад.). Суми: Вид-во Сум ДПУ імені А. С. Макаренка.

35. *Наскрізна педагогічна практика* (2016). А.А. Сбруєва (ред.). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.

36. *Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні* (2016). В. Г. Кремень (заг. ред.). Київ: Педагогічна думка.

37. Новікова, Л. М. (2008). *Тренінг як засіб активізації навчання у вищій школі*. Павлоград: ЗДІЕУ.

38. *Основні напрями досліджень*. Режим доступу: <http://www.apsu.org.ua/ua/science/direction/>

39. Панфилова, А. П. (2006). *Тренинг педагогического общения*. М.: Издательский центр «Академия».

40. *Педагогическая практика в системе подготовки будущих учителей* (1987). В.А. Слостенин (відп. ред.). М.: МГПИ.

41. *Педагогічна практика* (2011). А.А. Сбруєва, О.Г. Козлова (ред.). Суми: СумДПУ.

42. *Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України* (1994). Збірник законодавчих та нормативних актів про освіту, Вип. 1. Київ. (сс. 139 – 152).

43. *Про затвердження Концептуальних засад розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в європейський освітній простір*. Наказ Міністерства і науки № 988 від 31.12.04 року. Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/3145/.

44. *Проектно-технологічна діяльність учнів на уроках трудового навчання: теорія і методика* (2003). О. М. Коберник (ред.). К.: Науковий світ.

45. П'ятакова, Г.П., Заячківська, Н.М. (2003). *Сучасні педагогічні технології та методика їх застосування у вищій школі*. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені І. Франка.

46. Сбруєва, А.А. (2007). Лісабонська стратегія розвитку єдиного європейського простору неперервної освіти. *Шлях освіти*, 2, 14-18.
47. Селевко, Г. К. (2006). *Энциклопедия образовательных технологий*: в 2 т. М.: НИИ школьных технологий. Т. 1.
48. Семенова, А. В. (2006). *Розвиток професійної компетентності фахівців засобами парадигмального моделювання (інтерактивний тренінг)*. Одеса.
49. Сеньовська, Н. (2011). Тренінг як перспективна форма організації навчання (на матеріалі лабораторно-практичних занять із педагогіки). *Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер.: Педагогічні науки*. Вип. 99. (сс. 201-207).
50. Сидоренко, В. К. (2007) Проектна методика у трудовому навчанні школярів. *Педагогічна і психологічна науки в Україні*. Т. 2. К.: Педагогічна думка (сс. 302–313).
51. Сисоєва, С.О. (2011). *Інтерактивні технології навчання дорослих*. К.: ВД «ЕКМО».
52. *Ситуационный анализ, или Анатомия Кейс-метода*. (2002). Ю. П. Сурмина (ред.). Киев: Центр инноваций и развития.
53. Скаткин, Л. К. вопросу о методе проектов. *На путях к новой школе*, 8/9. (сс. 52–58).
54. *Словник термінів з професійної освіти* (2013). О. І. Шапран (ред.). Переяслав-Хмельницький: «Видавництво К. С. В.».
55. Смолкин, А.М. (1991). *Методы активного обучения*. М.: Высшая школа.
56. Ступина, С. Б. (2009). *Технологии интерактивного обучения в высшей школе*. Саратов: Издательский центр «Наука».
57. *Технологія тренінгу* (2005). О. Главник, Г. Бевз (упоряд.). С. Максименко (ред.). К.: Главник.
58. *Тиждень толерантності: проект школи та університету* (2017). Коваленко Н. В. (ред.). Суми: Вид-во Сум ДПУ імені А. С. Макаренка.
59. Федорчук, В. М. (2004). *Соціально – психологічний тренінг «Розвиток комунікативної компетенції викладача»*. Кам'янець-Подільський: Абет-ка.
60. Фомічова, О.В. *Методи проектно-тренінгової технології формування інноваційної поведінки студентів*. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzkr_2015_38_34
61. Чашечникова, О.С. (2002). До проблеми формування у майбутнього вчителя математики здібностей дослідника. *Педагогічні науки*. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, Ч. 1. (сс. 342-349).
62. Шнейдер, Л.Б. (2004). *Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг*. М.: МСПИ; Воронеж НПО «МОДЭК».
63. Штефан, Л. В. (2016). Навчальні тренінги у професійній підготовці майбутніх інженерів-педагогів. *Науково-практична конференція науково-практичних працівників, науковців, аспірантів та співробітників академії*. Харків: [б. в.], Ч. 4.
64. Этапы новой школы. *Из работ первой опытной станции по народному образованию при Наркомпросе* (1923). С. Т. Шацкий (ред.). – М.: Работник просвещения.
65. Яценко, Т.С. (1993). *Активна соціально-психологічна підготовка вчителя до спілкування з учнями*. К.: Освіта.

ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ДИДАКТИЧНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ

У дослідженні висвітлено сучасний підхід до теоретичного обґрунтування та організації дидактичної адаптації студентів молодших курсів. Особливу увагу звернено на питання наступності між шкільним і вузівським навчанням та готовності абітурієнтів до навчання у вузі. Зокрема, запровадження наскрізних програм, форм і методів навчання учнів у загальноосвітній школі і студентів вищого навчального закладу, залучення викладачів вишу до навчання учнів, проведення деяких занять на базі університету, прищеплення майбутнім студентам навичок самостійної роботи, творчої діяльності, розвиток базових загально навчальних умінь учнів тощо.

Ключові слова: дидактична адаптація студентів, формальна адаптація студентів, суспільна адаптація студентів, соціально-психологічна адаптація студентів, інноваційний підхід до організації дидактичної адаптації студентів, етапи адаптації, механізми адаптації.

Kryvonos O. B.

INNOVATIVE APPROACH TO THE ORGANIZATION OF DIDACTIC ADAPTATION OF STUDENTS

The research highlights the modern approach to the theoretical substantiation and organization of didactic adaptation of the junior students. Particular attention is paid to the issue of continuity between school and university education and the readiness of university entrants to study at the university. In particular the introduction of cross-cutting programs, forms and methods of teaching pupils in general education and students of higher education, involvement of teachers from higher educational establishments into the educational process of school, conducting some classes on the university base, imparting the skills of independent work, creative activity and development of basic general educational skills of the future students are proposed in the article.

Key words: didactic adaptation of students, formal adaptation of students, social adaptation of students, socio-psychological adaptation of students, innovative approach to the organization of didactic adaptation of students, the stages of adaptation, the mechanisms of adaptation.

Постановка проблеми. Підготовка майбутнього вчителя у вищому педагогічному навчальному закладі значною мірою залежить від розв'язання утруднень адаптаційного періоду першокурсників до нових умов навчання, зумовлених як недоліками шкільного навчання, відсутністю чіткої наступності між школою і вузом, так і упущеннями в організації навчально-виховного процесу у вищій школі. Нехтування цією проблемою призводить до зниження успішності і мотивації навчання студентів, породжує низку особистісно-психологічних вад, зокрема, в структурі самосвідомості і професійному самовизначенні.

Період дидактичної адаптації першокурсників є визначальним для розв'язання завдань наступних етапів професійного їх становлення. Водночас, сформований загальний високий рівень адаптованості

студента є сприятливим для його успішного пристосування до інших сфер життєдіяльності як під час навчання у вузі, так і після його закінчення. Отже, вирішення проблеми дидактичної адаптації першокурсників є однією з найважливіших передумов підвищення якості підготовки спеціалістів із вищою педагогічною освітою. Виникає необхідність наукового обґрунтування організації успішної дидактичної адаптації особистості до студентського життя та методичного забезпечення цього процесу. Розробка педагогічних заходів щодо прискорення процесу адаптації студентів до нових умов навчання і запобігання дезадаптації – ключові питання цієї проблеми.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що в сучасній науці накопичено вже чималий обсяг доробок, які присвячені дослідженню проблеми адаптації людини у різних сферах її життєдіяльності, в тому числі і в освітньо-педагогічній сфері.

Учені наголошують на важливості дослідження даної проблеми, підкреслюючи при цьому, що дидактичну адаптацію неможливо виключити ні з процесів соціалізації і виховання, ні з життя взагалі, оскільки це «багатофакторний та багатовимірний процес входження особистості у нове соціальне оточення з метою спільної навчальної діяльності у напрямку прогресивної зміни як особистості, так і середовища» [16].

Важливим є: дослідження наступності між шкільним і вузівським навчанням та готовності абітурієнтів до навчання у вузі (К. Делікатний, Левченко, О. Мороз та ін.); аналіз психологічних і соціально-психологічних аспектів адаптації першокурсників (Д. Ельзин, Є. Савонько, В. Семиченко); дослідження труднощів адаптаційного періоду і управління адаптаційним перебігом першокурсників (Д. Андреева, С. Селіверстов, О. Суїменко та ін.); аналіз особливостей навчально-виховного процесу на першому курсі і дослідження дидактичної адаптації першокурсників (С. Гура, К. Делікатний, О. Мороз, В. Семиченко, Л. Урванцев та ін.).

Різні аспекти проблеми адаптації були предметом вивчення як вітчизняних, так і зарубіжних вчених (Ф. Знанецький, Г. Лебон, Р. Мертон, Т. Парсонс, Л. Філіпс та ін.), проте й досі відсутній єдиний погляд на саму сутність даного поняття.

А. Налчаджян і І. Калайков виділяють різні підходи до класифікації соціально-психологічної адаптації.

На сьогодні соціальна адаптація, а особливо дидактична її форма цікавить представників різних наук. Так, останні філософські дослідження проблеми адаптації в загально-філософському трактуванні знайшли відображення в працях О. Бондаренко, А. Кавалерова та ін. Психологи вивчають чинники адаптації особистості (П. Кузнецов), психологічну структуру професійної адаптації (Н. Чайкіна) тощо.

Дослідження адаптації (адаптивно-соціалізаційної теорії) так чи

інакше ґрунтуються на концепціях зарубіжних учених (Г. Айзенка, Дж. Міда, Г. Селлівана, Л. Філіпа, З. Фрейда, Е. Фромма), науковців радянських часів: філософів (Ю. Гана, Т. Дичева, М. Кджаняна), психологів (Л. Виготського, Л. Ларіонова, О. Леонтєва), педагогів (Л. Бенедиктова, В. Дугінця, О. Мороза, Л. Шубіна) та ін.

У дослідженнях науковців досить неоднозначно визначаються критерії виміру рівнів адаптивності, умови та психологічні механізми прискорення даного процесу на різних вікових етапах та у різних сферах життєдіяльності людини, недостатньо з'ясовані зовнішні та внутрішні чинники адаптації, а також питання про те, як впливають індивідуально-психологічні та особистісні характеристики суб'єкта на особливості його адаптації до нових умов навчання тощо.

Метою дослідження є наукове обґрунтування сучасних підходів до дидактичної адаптації студентів та її організації з урахуванням існуючих проблем та інноваційних тенденцій взаємодії загальноосвітньої школи і вищого навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Термін «адаптація» виник у другій половині XVIII ст. Наразі він використовується в різних галузях наукового знання. Уведення терміну «адаптація» в науковий обіг пов'язують з ім'ям німецького фізіолога Ауберта, який використав цей термін для характеристики явищ пристосування чутливості органів зору (або слуху), що виражається в підвищенні чи зниженні чутливості у відповідь на дію адекватного подразника.

Адаптація (у різних її видах: біологічному, психологічному, професійному, соціальному) як природна властивість людини має багатофункціональний характер. По-перше, вона є потрібною умовою і водночас засобом оптимізації взаємодії людини з природою та соціальним середовищем. По-друге, адаптація сприяє розвитку людини та вдосконаленню навколишнього середовища. По-третє, через адаптацію формується соціальна сутність людини. По-четверте, адаптація є необхідною в разі оволодіння людиною будь-якою з існуючих видів діяльності. У сукупності все це дає змогу бачити в адаптації одну з основоположних, сутнісних ознак людини, розглядати адаптацію як основну умову та механізм людської життєдіяльності.

Однак існують суперечливі думки вчених щодо сутності і поняття «адаптація». Так, одні автори розглядають адаптацію як процес; інші – як результат «пристосування»; треті – як «взаємодію» людини з людиною (певним колективом, групою), або як «взаємодію» людини і середовища [31, с. 9–10].

Слід підкреслити, що процес адаптації передбачає, перш за все, активність самого суб'єкта діяльності, яка вимагає осмислення своїх дій і вчинків, пошуку власних шляхів рішень відповідно конкретним умовам життєдіяльності, аналіз характерних особливостей і результатів взаємодії з новими людьми і обставинами. Адаптація містить у собі

складні, багатогранні взаємини людини з довкіллям [18, с. 36].

У педагогічній науці наявна тенденція розвитку поняття «адаптація» здебільшого у контексті процесів навчання та виховання особистості учня або студента, як передумова пізнавальної, мотиваційної та емоційно-вольової сфер особистості при переході в іншу площину навчально-виховного процесу [12, с. 239].

Психологічним аспектом адаптації є пристосування особистості до потреб суспільства, з урахуванням власних мотивів, інтересів [7].

Розрізняють *три форми адаптації* студентів-першокурсників до умов вищого освітнього закладу:

1. *Формальна адаптація* – стосується пізнавально-інформаційного пристосування студентів до нового оточення, до структури вищої школи, до вимог і своїх зобов'язань;

2. *Суспільна адаптація* – це процес внутрішньої інтеграції груп студентів-першокурсників і інтеграція цих груп зі студентським оточенням в цілому;

3. *Дидактична адаптація* – стосується підготовки студентів до нових форм і методів навчальної роботи у вищій школі [23, с. 128].

Особливо нас цікавить інноваційний підхід до організації дидактичної адаптації студентів першого року навчання. Психологічний аспект адаптації першокурсників складається із руйнації вироблених роками установок, навичок, звичок, ціннісних орієнтацій вихованців середньої школи і виробничих колективів, втрати роками закріплених взаємин з колективом. Зі вступом до вищого навчального закладу юнаки і дівчата потрапляють у нові, незвичні для них умови, що неминуче спричиняють зміни динамічного стереотипу і пов'язаних з ними емоційних переживань [18, с. 37]. У своєму дослідженні Л.Антипова зазначає, що адаптація студентів до навчального процесу закінчується в кінці 2-го на початок 3-го навчального семестру. Студенти зіштовхуються з труднощами, обумовленими психологічною невідповідністю до освоєння обраної професії, що негативно позначається на ході процесу адаптації [1, с. 70].

А. Налчаджян і І. Калайков [9, с. 240] виділяють різні підходи до класифікації соціально-психологічної адаптації. (див. табл. 1 та 2).

Показниками успішної соціальної адаптації виступають: високий соціальний статус індивіда в студентському середовищі, його психологічне задоволення цим середовищем і його найбільш важливими елементами, зокрема, задоволення навчанням, його організацією, умовами і змістом тощо. Показниками низької соціальної адаптації є переміщення студента в інше соціальне середовище, відхилення у поведінці.

Таблиця 1

Класифікація різновидів соціально-психологічної адаптації особистості за А. А. Налчаджяном

Нормальна адаптація	Адаптаційний процес особистості, який призводить до її стійкої адаптованості в типових проблемних ситуаціях без патологічних змін її структури та без порушень норм тієї соціальної групи, в якій протікає активність особистості
Девіантна адаптація	Процеси соціальної адаптації особистості забезпечують задоволення її потреб у даній групі або соціальному середовищі, в той час як очікування інших учасників соціального процесу не виправдовуються такою поведінкою
Патологічна адаптація	Соціально-психологічний процес (активність особистості в соціальних ситуаціях), який повністю або частково здійснюється за допомогою патологічних механізмів і форм поведінки, призводить до утворення патологічних комплексів характеру, що входять до складу невротичних і психопатичних синдромів

Таблиця 2

Класифікація різновидів соціально-психологічної адаптації особистості за І. Д. Калайковим

Зовнішня адаптація	Процес, за допомогою якого особистість пристосовується до зовнішніх, об'єктивних проблемних ситуацій
Внутрішня адаптація	Процес зміни внутрішніх якостей особистості (становлення нових) під дією зовнішніх умов
Реадаптація	Адаптація до нового соціального середовища, групи, де переважають інші цінності, норми і звичні форми поведінки, де інша провідна діяльність. Адаптація супроводжується переглядом, частковим або повним відмовою від норм, цінностей, способів поведінки, соціальних ролей, а також від деяких адаптивних механізмів

Особливе значення має співвідношення в освітньому процесі адаптації і дезадаптації у всьому різноманітті її проявів (психологічних, педагогічних, соціологічних, біологічних). Характеристика видів адаптації студентів у колективі представлено у табл. 3.

Таблиця 3

Види і характеристики адаптації в студентському колективі

Види адаптації	Характеристика
Професійна адаптація	Ознайомлення студента із змістом обраної спеціальності, його ділових функцій, специфікою їх виконання, його цілей і завдань [19, с. 92]
Соціально-психологічна адаптація	Ознайомлення студента з традиціями, з неформальними лідерами і характером міжособистісних відносин, що мають місце в студентському колективі [19, с. 92]
Ділова – етична адаптація	Ознайомлення студента з моральними цінностями, які загальноприйняті в студентському колективі, з етичними правилами спілкування в ньому. Демонстрація моральних прикладів, яким бажано слідувати (наслідувати) студенту [36, с. 159]

Педагогічна адаптація	Ознайомлення студента з вимогами, які прийнято дотримуватися в колективі, займаючись професійною освітою і беручи участь в його виховних акціях [30, с. 74]
Управлінська адаптація	Ознайомлення студента зі структурою органів управління студентським колективом, з посадовою компетентністю конкретних керівників, з правилами спілкування з ними, з технологією субординаційної взаємодії зв'язків «викладач-студент» [3, с. 205]

Соціально-педагогічна адаптація першокурсників – це педагогічно організований процес сприйняття студентами досвіду соціального життя і пізнання ними різноманітних соціальних ролей у вищому навчальному закладі, що сприяє активному включенню їх у існуюче соціальне і дидактичне середовище.

Протягом перших місяців, а то й всього першого курсу, частково другого, студенти проходять через складні і різноманітні процеси адаптації до умов вузівського навчання і всього того, що з ним пов'язане. Ці життєві зміни стосуються не лише сфери навчальної діяльності, а й призводять до суттєвих зрушень в особистісній сфері вчорашнього старшокласника (розвиток самосвідомості, трансформація ціннісно-орієнтаційної сфери, спрямованість тощо). Порівняно швидко в цих умовах починають виділятися студенти, які найбільше пристосовані і підготовлені до вузівського навчання, що допомагає їм зайняти високий статус в навчальній (академічній) групі. Водночас перша атестація, а потім і заліки та екзамени встановлюють багатьох студентів, які через різні причини переживають суттєві утруднення в навчанні і через це потребують особливої педагогічної уваги (надання допомоги, здійснення психологічної підтримки). Нарешті виділяється група студентів, які негативно ставляться до самого процесу навчання через відсутність необхідної професійної спрямованості, недостатню шкільну підготовленість чи особистісні якості (лінь, неорганізованість, позанавчальні захоплення тощо). Все це призводить до відсіву значної частини першокурсників після першої-другої екзаменаційної сесії, що несприятливо впливає як на особистісне зростання самого відрахованого, так і соціально-психологічні наслідки та соціально-економічні збитки. Через це постає нагальна необхідність дослідження інноваційних підходів до організації дидактичної адаптації студентів [25, с. 14].

Дидактична адаптація студента має складну структуру, вона детермінована як об'єктивними, так і суб'єктивними чинниками, через це потребує системного підходу до її вивчення.

У системі професійної підготовки майбутнього педагога важливе місце посідає етап адаптації першокурсника до умов вузу. На цьому етапі відбувається організаційне, змістовне, творче пристосування студентів-першокурсників до вимог професії вчителя, до нових форм і методів навчальної роботи у вищій школі.

Перед студентом, який потрапляє в будь-які нові умови власної життєдіяльності, постають нові вимоги, що необхідно видозмінюють старі, формують нові моделі поведінки, нові соціально-рольові очікування. Через це студент не може спиратися лише на засвоєні раніше моделі діяльності і спілкування, а для того, щоб освоїти нові – слід пройти через досить тривалий і суперечливий період адаптації. Студент-початківець потрапляє у «сферу триєдиного процесу наступності: адаптації, становлення, залучення до професії». Під адаптацією розуміється «прилучення студента до умов вузівського навчально-виховного процесу, в результаті чого він стає суб'єктом нових умов, нових видів діяльності і відношень і, як наслідок, набуває можливості оптимально виконувати свої функції» [22, с. 54]. Такою новою діяльністю для вчорашнього старшокласника постає навчально-професійна діяльність, яка відрізняється від звичайної для нього шкільної діяльності своїм змістом, завданнями і засобами.

Таким чином, «дидактична адаптації студента – це складний багатofакторний процес його активної творчої взаємодії з новими умовами вузівського соціального і дидактичного середовища, в ході чого особистість, свідомо керуючи своєю поведінкою, виробляє в себе нові стереотипи діяльності, які сприяють формуванню психічних новоутворень, необхідних для успішного оволодіння студентом обраної професії» [27, с. 177].

Важливим, на наш погляд, є розуміння адаптації не лише як соціально-психологічного явища, а й педагогічного процесу. Педагогічний аспект адаптації пов'язаний насамперед із пристосуванням до характеру, змісту, умов і організації навчального процесу у вузі. Особливо чітко це проявляється при переході з однієї педагогічної системи в іншу, наприклад, від навчання в середній школі до вузівської його форми. У цьому випадку говорять про «первинну адаптацію» [13, с. 6]. Явище вторинної адаптації тих, хто навчається, пов'язане з наявністю в умовах однієї педагогічної системи декількох етапів. Необхідно зазначити, що в умовах педагогічного вузу це можна спостерігати, наприклад, під час повернення студентів до вузу після проходження педагогічної практики в школі. У цій ситуації знову виникає потреба переходу від соціально-рольової позиції вчителя школи до виконання соціально-рольових функцій студента вузу.

Саме дидактична адаптація є домінуючою складовою соціальної адаптації першокурсника до нових умов життя, адже вона пов'язана із основними функціональними призначеннями вищого навчального закладу і є найбільш організованою і контрольованою, а через це особистісно-значимою для нього навчальною діяльністю. Після конкурсного вступного випробування саме навчальна сфера значною мірою буде визначати його подальші життєві перспективи, від результатів навчання залежатиме сама можливість залишитися студентом даного вишу.

Як засвідчують дослідження і наші спостереження, початок навчання у вузі для студента – вчорашнього старшокласника є очікуваною подією і за умови позитивної мотивації для більшості з них приємною. Однак реакція на неї залежить не лише від бажання і потреби навчатися, щоб отримати професію, а й від знання нової ситуації, уміння швидко включитися у вузівський навчальний процес. А цей процес буде ефективним, якщо він цілеспрямовано організовується адміністрацією, психологами, соціальними педагогами, кураторами груп, викладачами навчального закладу. Якщо ж процес дидактичної адаптації буде відбуватися занадто повільно і не дасть очікуваних результатів, то це може викликати комплекс реакцій суб'єкта, який називається загальним синдромом адаптації (Г. Сельє). Спочатку в студента підвищується рівень тривожності, емоційного напруження як напередодні, так і в процесі навчальних занять, спостерігається настороженість у взаєминах із викладачем. Якщо така ситуація стає занадто тривалою і неконтрольованою компетентними особами вищого навчального закладу, то настає фаза опору. При зовнішній нібито стабільності внутрішньо студент намагається захистити себе від неприємних переживань: намагання пояснити причину власних невдач зовнішніми обставинами чи певними людьми; уникнення ситуації навчального випробування, що може проявитися, зокрема, в пропусках занять без поважних на те причин. Результатом усього цього може сформуватися стійкий „комплекс академічної неповноцінності”, трансформація професійних намірів і орієнтирів, що негативно позначиться на якості фахової підготовки майбутнього вчителя [10, с. 128].

Організація дидактичної адаптації зводиться до формування у студента раціональних прийомів і способів самостійної пізнавальної діяльності не лише за завданнями викладачів вузу, але і на основі власних планів студента, спрямованих на розширення і поглиблення професійної самоосвіти (отримання додаткових професійно-значимих знань, що не знайшли відображення в навчальних програмах). Вона тлумачиться не лише як процес оволодіння студентами прийомами і способами здобування знань, набуття навичок і умінь, але і як «процес, в ході якого індивід набуває особистісні якості» [11, с. 63].

При вступі до вищого навчального закладу для вчорашнього школяра змінюється зміст навчання, який належить до спеціальних фахових чи наукових галузей і зафіксований у затверджених навчальних програмах; з'являються основні принципи вищої освіти як єдність навчання і виховання, теорії і практики, навчання і науково-дослідницької роботи; виховний і навчальний процес на відміну від школи здійснюється висококваліфікованими фахівцями в галузі науки чи виробництва; спеціальними формами засвоєння знань стають лекції, семінари, домашні завдання, практика, самостійне навчання, науково-виробнича діяльність, консультації тощо; навчання у вузі

вимагає набагато вищого ступеня самостійності і відповідальності, ніж у школі; нагромадження знань відбувається в основному в індивідуальному порядку. Водночас, важливе значення мають колективні форми роботи (семінари, гуртки тощо) [14, с. 25–26].

Навчання у вузі суттєво відрізняється від шкільного також в плані методики навчання і всієї організації педагогічного процесу. Для вузу характерним є значне збільшення обсягу самостійної аудиторної і позааудиторної навчальної роботи і обов'язкової системи знань, яка має бути опанована шляхом самоосвіти. Все це для багатьох першокурсників має характер дидактичної новизни і може породжувати суперечливості між раніше сформованою дидактичною моделлю засвоєння знань і вимогами вищої школи.

Організація дидактичної адаптації передбачає своєчасну допомогу студенту у розв'язанні зазначених суперечностей і його пристосування до нових форм і методів навчання у вузі, системи контролю і педагогічних вимог.

Школа і вуз мають свою специфіку роботи. У школі процес навчання – це засвоєння навчального матеріалу, дозованого на кожний урок, на певне домашнє завдання; у вузі навчальний процес значно більш орієнтований на самостійне, творче засвоєння програмового матеріалу, який дозований на значно більші частини. У середній школі – щоденний контроль, перевірка засвоєння кожної теми, розділу; у вузі процес перевірки засвоєного матеріалу значно віддалений від часу його повідомлення, орієнтація переважно на самоконтроль, самоперевірку і самооцінку.

Поряд із факультативними заняттями, позакласною і позашкільною навчальною роботою в школі основною формою організації навчання був і залишається урок. У вузі основною формою організації навчання є лекція, лабораторні, практичні і семінарські заняття, які різняться від шкільних як за дидактичною метою, так і методикою їх проведення, а значить і різною організацією пізнавальної діяльності учнів і студентів.

Дидактична адаптація пов'язана саме з подоланням труднощів переходу від класно-урочної (шкільної) до лекційно-семінарської (вузівської) системи навчання. Під виразом «готовність до навчання у вузі» розуміється, насамперед, «підготовка випускника до самостійної навчальної праці, питома вага якої різко збільшується порівняно з середньою школою» [20, с. 106].

Вважаємо за необхідне запровадження інноваційного підходу до організації дидактичної адаптації через запровадження наскрізних програм, форм і методів навчання учнів у загальноосвітній школі і студентів вищого навчального закладу. Однією із пропозицій може бути налагодження тісної співпраці ВНЗ і школи, залучення викладачів вишу до навчання учнів, проведення деяких занять на базі університету,

прищеплення майбутнім студентам навичок самостійної роботи, творчої діяльності, розвиток базових загально навчальних умінь учнів тощо.

Зважаючи на труднощі першокурсників, пов'язані із фактором новизни і складності предметів, що вивчаються, О. Суїменко розрізняє такий своєрідний вид адаптації як „інтелектуальна” адаптація, коли студент має виробити в собі нові принципи, новий стиль пізнавально-репродукційного мислення [33, с. 225]. Вбачається, що саме цей тип адаптації найбільш тривалий і складний акт входження студентів у систему їх нових соціальних ролей. Вважаємо, що такий стиль мислення учнів необхідно формувати ще в загальноосвітній школі. З цією метою пропонуємо у зміст програми підвищення вчителів ЗОШ вводити тренінгові заняття з формування в учнів пізнавально-репродукційного мислення з метою їх успішної адаптації до майбутнього навчання у вищому навчальному закладі. Можливий варіант організації додаткових факультативних занять за спеціальною адаптованою програмою для учнів, що планують продовжити свою освіту з метою полегшення їх майбутньої дидактичної адаптації.

При дослідженні дидактичної адаптації першокурсника слід зважати на те, що «адаптація є взаємодією двох взаємно адаптивних структурно-складних систем – особистості і соціального середовища» [16, с. 60]. У навчально-виховному процесі таким соціальним середовищем є реальне поле функціонування дидактичної взаємодії викладача і студента, яка опосередковується змістом навчальної дисципліни і методичною технологією його засвоєння майбутнім спеціалістом. Через це дидактичну адаптацію студента-першокурсника слід, на наш погляд, розглядати у взаємозв'язку з дидактичною адаптацією викладача, тобто його врахування як міри адаптованості студента до нових умов, так і рівня його підготовленості і здатності до вузівського навчання [35, с. 89].

Одна із важливих причин неефективної адаптації студентів – це недостатньо сформовані у загальноосвітній школі загально-навчальні вміння, тобто вміння вчитися (шукати необхідну інформацію, аргументувати її, виділяти головне, робити висновки, аргументувати власну думку тощо).

Дидактичний аспект відіграє важливу роль у процесі адаптації першокурсника до нових умов навчання у вищому навчальному закладі, бо навчання є основою діяльності студента, а успішність в навчанні – одним із головних критеріїв його адаптованості. Студенти перших курсів, набуваючи статусу самостійності, залишаються у своїй більшості за віком, психологією, розвитком, світоглядом і життєвим досвідом близькими до учнів старших класів середньої школи. Тому навчально-виховна робота на першому курсі має проводитися з урахуванням вікових особливостей студентів, рівня їхньої підготовки, а також специфіки ВНЗ або факультету [5, с. 55].

Перехід від класно-урочної системи навчання до переважно самостійних занять нерідко відбувається досить боляче, а часто і з великими ускладненнями. Не всі студенти справляються із подоланням цих труднощів та швидко перебудовують звичні форми навчальної роботи. Однак недостатня психологічна та практична підготовленість багатьох випускників середньої школи до вузівських форм і методів навчання призводить не тільки до їхньої неуспішності. Невміння студентів самостійно перебудувати засоби навчально-пізнавальної діяльності відповідно до нових умов навчання викликає у них почуття розгубленості, незадоволення та веде до негативного ставлення до навчання в цілому. «У деяких студентів першого курсу, – відзначає Т. Каткова, – процес адаптації до нових умов та вимог й розробка оптимальних моделей успішної навчальної діяльності у ВНЗ протікає дуже повільно й боляче і, таким чином, створюються умови для згасання звички відповідального ставлення до навчання, що виробилася у школі» [10, с. 25].

Крім того, труднощі пристосування до нових форм навчання значно знижують розумову працездатність студентів. «Психологічна невідповідність до вузівських форм навчання, – зазначає Л. Зданевич, – може сприяти поступовому накопиченню розумової, психологічної втоми, що негативно відбивається на загальному самопочутті студента, послаблює його увагу, пам'ять, мислення, волю, без оптимального стану яких не можлива успішна навчальна діяльність» [6, с. 61].

На основі опрацьованої літератури і власних спостережень, нами виділені відмінності в організації навчальної діяльності у школі та вищому навчальному закладі, які представлено в табл. 4.

Таблиця 4

Відмінності навчальної діяльності у школі та ВНЗ

Етапи організації навчальної діяльності	Школа	Вищий навчальний заклад	Рекомендовані студентам адаптивні прийоми
Сприйняття та осмислення матеріалу	Здійснюється під керівництвом вчителя з використанням різноманітних методів	Здійснюється самостійно під час лекції: самостійне вивчення матеріалу за допомогою підручника або конспекту лекції	Прийоми культури читання і культури слухання, прийоми короткого і найбільш раціонального запису (тези, конспекти)
Повторення та закріплення матеріалу	Поєднується завдяки особливостям самої структури уроку, зокрема, комбінованого	Відсутність синхронності між повідомленням нових знань та їхнім закріпленням, досить тривалий розбіг за часом між лекційними та семінарськими заняттями	Засвоїти загальні прийоми запам'ятовування (структурування навчального матеріалу, використання прийому мнемотехніки: образної та слухової пам'яті)

Самостійна домашня підготовка	Повторення, заучування матеріалу	Перевага мнемічних способів обробки матеріалу над розумовими. Установчий, орієнтуєчий характер процесу засвоєння знань, що насамперед спрямовує самостійну діяльність	Застосовувати прийоми зосередження уваги (позитивні думки, медитація, заспокоєння)
Самоосвітня робота	Відсутність ймовірних вимог до самостійного поглиблення та розширення своїх знань	Установчий, орієнтуєчий характер процесу засвоєння знань, що, насамперед, спрямовує самостійну діяльність. Від 1/3 до 2/3 годин з дисципліни відводиться на самостійне вивчення	Застосування загальних прийомів пошуку додаткової інформації (робота з бібліографічними матеріалами, довідниками, словниками). Володіння загальнонавчальними вміннями
Контроль за якістю засвоєння знань	Контроль виучуваного матеріалу здійснюється на кожному уроці	Змінюються види і методи контролю за якістю засвоєння знань. Діє накопичувальна система балів для кожного студента	Засвоєння прийомів підготовки до іспитів, заліків, семінарів, лабораторних робіт
Забезпечення навчальною літературою	Обов'язкове забезпечення комплектом навчальних підручників	Збільшення кількості навчальних підручників; великий обсяг навчальних джерел з однієї дисципліни. Необхідність самостійного пошуку додаткових джерел	Навчання орієнтації у великому обсязі навчальної літератури. Вміння працювати з інформаційними джерелами

Вступ випускника середньої школи до вищого навчального закладу та наступне його пристосування до нових форм і методів навчання і є значною мірою процес не стільки вироблення нових, скільки перебудови вже існуючих стереотипів навчальної роботи.

Студенту необхідно докорінно ламати звички пізнавальної діяльності, що склалися за роки навчання у школі, і формувати нові. Різка ломка багаторічного, звичного робочого стереотипу інколи призводить до нервових зривів і стресових реакцій. З цієї причини період адаптації, що пов'язаний із руйнуванням колишніх стереотипів, може на початку обумовити і порівняно низьку успішність, і труднощі в спілкуванні. Але будь-яке перенесення раніше засвоєних навчальних умінь та навичок сприяє більш успішному оволодінню новими стереотипами діяльності лише за умови, якщо між ними є певна тотожність, що зазначалось вище. Вузівське ж навчання має ряд суттєвих відмінностей, порівняно зі шкільним, і багато в чому

специфічне за своєю методикою. Тому не всі вміння і навички навчальної роботи, засвоєні у школі, можуть бути застосовані в системі вузівського навчання і потребують корекції і вдосконалення [5, с. 53].

Адаптація студентів до умов вузівського навчання здійснюється, як уже зазначалося, в декількох напрямках: академічному, побутовому, соціально-психологічному тощо. Хоч ступінь труднощів у них різний, це залежить від індивідуальних особливостей студента, раніше засвоєної ним моделі поведінки у відповідній сфері та характеру середовища (вони між собою взаємопов'язані). Цей взаємозв'язок сфер адаптації може як допомагати, так і ускладнювати процес входження першокурсника в інші сфери вузівського навчання. Наприклад, побутова невлаштованість, труднощі в самостійному вирішенні господарських проблем можуть негативно вплинути на процес дидактичної адаптації студента через нераціональний розподіл бюджету або часу, невміння організувати самостійну навчальну роботу в умовах спільного проживання з однокурсниками в кімнаті гуртожитку тощо. Тому цей процес необхідно організовувати, контролювати і управляти ним.

Незважаючи на всю важливість цих аспектів адаптаційного процесу першокурсників, адаптація студента до умов вузу і вимог у ньому є насамперед творчим пристосуванням до вимог, які пред'являються йому як суб'єкту пізнавальної діяльності, яка є професійно-орієнтованою і особистісно-значимою. Вона здійснюється «через подолання психологічних бар'єрів, які виникають у студента, що розпочинає навчання у вузі, через невідповідність звичних шкільних способів учіння і способів пізнавальної діяльності, які вимагає вища школа» [24, с. 10].

Водночас саму дидактичну адаптацію слід розглядати не взагалі, а конкретно до того чи іншого навчального предмету, форми організації вузівського навчання. Наприклад, першокурснику легше буває адаптуватися до такої форми організації навчання як семінарське заняття, яке має низку спільних ознак із звичною для нього урочною системою. Однак лекція, яка потребує навичок активного слухання і вміння конспектувати, може викликати значні труднощі. По-різному відбувається дидактична адаптація першокурсника і до різних предметів, залежно від ступеня їх новизни, змістовної складності та методики їх вивчення.

Крім того, на сучасному етапі розвитку освіти відмічається входження України в єдиний Європейський освітній простір. Навчальний процес ВНЗ у зв'язку з цим здійснюється за кредитно-трансферною системою, яка є незрозумілою першокурсникам і потребує детального роз'яснення куратором групи, викладачами навчальних дисциплін з метою успішної їх адаптації.

Отже, можна зробити деякі узагальнення із проаналізованих теоретичних основ дидактичної адаптації студентів. Зокрема, що

труднощі дидактичної адаптації студентів до навчання у вузі є породженням багатьох суперечностей, які виникають у нього під впливом нових умов дидактичної взаємодії. Такими суперечностями, наприклад, можуть бути:

- між необхідністю створення умов для адаптації студентів молодших курсів та відсутністю єдиної теорії дидактичної адаптації;
- між шкільними методами та формами організації навчання і вузівськими;
- між недостатнім рівнем сформованих умінь і навичок самостійної роботи і суттєвим збільшенням її обсягу у вузі;
- між інформативно-репродуктивним рівнем засвоєння знань у школі і вимогою науково-творчого підходу до їх здобуття у вузі;
- між невисоким рівнем розвитку самоконтролю і самоорганізації і зменшенням питомої ваги поточного педагогічного контролю за результатами навчальної діяльності;
- між інформативно-репродуктивним рівнем засвоєння знань у школі і вимогою науково-творчого підходу до їх здобуття у вузі тощо.

Інтегрованим показником необхідності адаптаційного періоду і включення вчорашнього старшокласника в адаптаційний процес є усвідомлення і переживання ним низки дидактичних утруднень, пов'язаних із особливостями перебігу навчально-виховного процесу у вузі.

Утруднення є невід'ємним елементом будь-якої діяльності, без них неможливий її розвивальний ефект, «ніяка діяльність немислима: а) без перешкод, б) без прагнення їх подолати, в) без активності щодо подолання їх» (К.Ушинський). Саме утруднення віддзеркалюють суперечливості між висунутими новими навчально-пізнавальними завданнями і реальним рівнем розвитку студента, наявними в нього засобами для їх розв'язання. Отже, задля управління процесом адаптації першокурсника викладачам і керівникам вузу необхідно «чітко уявляти, які потреби індивіда як суб'єкта навчання спонукає вузівське середовище, які труднощі індивід переживає, потрапивши в змінені умови, яку перебудову оточуючого середовища і структури особистості слід здійснити, які цінності прищепити вихованцю, щоб забезпечити його творче пристосування, творчу адаптацію» [29, с. 85].

Серед основних причин неуспішності, за даними О.Мороза, студенти-першокурсники назвали такі (в порядку зменшення питомої ваги): «недостатня підготовленість до навчання у вузі; неприспособованість до нових умов; збільшення обсягу навчального матеріалу; неспроможність сприймати навчальну інформацію в обсязі, передбаченому навчальною програмою вузу; значні відмінності вузівських форм і методів навчання від шкільних; невміння спланувати і раціонально використати вільний час; випадковість вибору професії; втрата інтересу до навчання, механічність в осмисленні навчального матеріалу; недосконалість організації навчального процесу у вузі (відсутність

навчальних посібників, деяких лабораторій), недостатнє усвідомлення студентами навчальних цілей, що стоять перед ними тощо» [17, с. 158].

Як бачимо, серед названих студентами причин, які заважають їхньому успішному навчанню, мають місце як об'єктивні, так і суб'єктивні.

На темпи і зміст адаптаційного періоду впливає також і немало індивідуально-психологічних особливостей першокурсника. Серед них можна назвати такі: недостатня волева мобілізація, неухважність, депресивний стан, низький рівень комунікативних здібностей, складність у налагодженні оптимальних взаємин із викладачами і студентами-однокурсниками тощо. До причин, які утруднюють процес адаптації, належать також слабе здоров'я, недостатня навчальна мотивація, перевага позанавчальних захоплень; недостатня чи відсутня професійна спрямованість; невимогливість викладачів, відсутність з їхнього боку систематичного контролю за самостійною роботою студентів, надання їм консультаційної допомоги; часті пропуски занять тощо.

З метою організації педагогічного керівництва процесом дидактичної адаптації необхідно ґрунтовно проаналізувати систему мотивів, які лежать в основі надання переваги обраній професії, спеціальності і динаміки професійної спрямованості протягом періоду навчання. Це дає змогу встановити, якою „особистісною сутністю” для студента є його навчальна діяльність і що складає „мотиваційне ядро” дидактичної адаптації першокурсника [16].

Важливість врахування «мотиваційного фактора» підтверджують і дослідження про те, що студентів педагогічного вузу можна поділити на три групи: 1) з чітко вираженим позитивним ставленням до професії (44 %); 2) з позитивним ставленням до обраного предмета, але байдужим ставленням до педагогічної професії (39 %); 3) з байдужим чи негативним ставленням до предмета і професії (17 %) [15, с. 151].

Психолого-педагогічний аспект розв'язання проблеми адаптації студентів-першокурсників до умов вищої школи полягає не лише у виявленні і вивченні труднощів і психологічних бар'єрів адаптаційного періоду. Важливе значення при цьому має встановлення системи факторів, які забезпечують перебіг соціально-психологічної, дидактичної і професійної адаптації, та її врахування у функціонуванні навчально-виховного процесу вузу. Процес дидактичної адаптації першокурсника до особливостей навчання у вузі детермінується низкою факторів, які становлять собою сукупність обставин і умов, визначають темп, рівень, стійкість і результативність її перебігу. Серед багатьох об'єктивних і суб'єктивних факторів дидактичної адаптації першокурсника до навчання у вузі провідними, на наш погляд, є:

1. Особливості методичної системи навчання:

- зміст і характер педагогічних задач для індивідуальної роботи і групової інтеракції;
- співвідношення на заняттях індивідуальної і групової роботи, письмової і усної діяльності студентів, монологічного і діалогічного мовлення;
- ступінь диференціації і індивідуалізації навчання, врахування типологічних і індивідуальних особливостей студентів;
- керування самостійною роботою студентів;
- форми контролю і критерії оцінки знань, умінь і навичок зокрема, повна єдність вимог усіх викладачів щодо рівня знань студентів; коментування педагогічної оцінки; періодична атестація студентів як форма поточного обліку знань; взаємооцінна діяльність у студентському колективі;
- характер дидактичної взаємодії «викладач-студент» і мікроклімату в студентській групі під час навчальної діяльності.

2. Індивідуально-психологічні особливості студентів:

- рівень знань, умінь та навичок;
- рівень сформованості навичок говоріння і читання;
- рівень розвитку самоконтролю студента;
- ступінь включеності студента в навчальну діяльність, рівень його пізнавальної і комунікативно-мовленнєвої активності;
- особистісні характеристики першокурсника (рівень домагань, самооцінка, професійна спрямованість, емоційно-вольовий розвиток, комунікабельність тощо);
- особливості пізнавальної сфери (функції і процеси пам'яті, загальний інтелектуальний розвиток і гнучкість мислення, особливості уваги);
- індивідуальний стиль навчальної діяльності.

Аналізуючи всю сукупність факторів, детермінуючих процес дидактичної адаптації першокурсників, слід зважати, по-перше, на їх зв'язок і взаємозумовленість, по-друге, – неоднаковий вплив на адаптаційний перебіг залежно від міри їх вираженості, тривалості впливу і періоду адаптації.

Таким чином, необхідно зазначити, що чинники процесу дидактичної адаптації першокурсника включають як соціально-психологічні, методично-педагогічні, так і особистісні передумови. Можна говорити про суб'єктивні і об'єктивні, внутрішньо-особистісні і зовнішні, соціально-детермінуючі причини труднощів першого періоду перебігу дидактичної адаптації майбутнього педагога до умов вузівського навчання.

Отже, для успішної організації дидактичної адаптації першокурсника важливим є не лише достатній рівень його знань, умінь і навичок,

необхідний для вивчення певного вузівського курсу, а, перш за все, динаміка і рівень його спрямованості на педагогічну професію, мотиваційно-ціннісні орієнтації як майбутнього вчителя та педагога. Ставлення до педагогічної професії можна розглядати не лише як психологічну передумову, а і як показник адаптації студента до умов педагогічного вузу.

Часова ж характеристика залежності між особистістю студента і навчальним процесом передбачає розгляд дидактичної адаптації в її динаміці як послідовний перебіг кількох її етапів. Щодо організації дидактичної адаптації першокурсника, можна умовно говорити про три наступні *етапи* цього процесу:

Перший етап – початковий період адаптації; другий етап – етап середньої адаптованості; третій етап – етап високої адаптованості.

На першому етапі відбувається знайомство першокурсника з особливостями і вимогами вузівської системи навчання, специфікою організації навчального процесу і випробування себе в нових організаційних його формах (лекціях, практичних і семінарських заняттях тощо). Студент включається в самостійну навчальну діяльність, при цьому виявляється як рівень його підготовленості до навчання у вузі, так і характер та кількість труднощів, які переживаються в навчальній діяльності. Окреслюються шляхи і засоби їх подолання, з врахуванням специфіки навчального предмета, що вивчається, і адаптаційної ситуації в цілому.

На другому етапі дидактичної адаптації відбувається процес подолання труднощів у навчанні, які з'явилися на першому етапі. Необхідною умовою для цього є як їх достатня усвідомленість, так і наявність позитивної мотивації для зміщення «аксеологічних (ціннісних) акцентів з наявних пізнавальних засобів, якщо вони не відповідають новим завданням пізнання, що висувуються вузівським навчальним предметом» [32, с. 119]. У кінцевому підсумку студент відмовляється від сформованих в минулому досвіді неефективних способів діяльності і формує адекватні пізнавальні дії. Постановка пізнавальних завдань є умовою «відкриття» студентом предмета пізнання.

Лише при умові успішної навчальної діяльності на даному етапі, досягнення бажаних її результатів стає можливою ефективною навчально-професійною діяльністю на наступних курсах педагогічного вузу.

Третій етап дидактичної адаптації є логічним продовженням результативного попереднього її етапу і характеризується високим рівнем самостійності студента в навчальній діяльності, творчим підходом до неї, виробленням індивідуального стилю розумової діяльності як «системи принципів, норм і методів організації самостійної роботи, побудованої на основі власного досвіду, врахування індивідуальних особливостей і якостей особистості». Це система, яка сприяє професійній адаптації студента і становленню його як майбутнього спеціаліста вищої кваліфікації.

Задля управління процесом дидактичної адаптації першокурсника важливим є визначення критеріїв, показників адаптованості. Рівень дидактичної адаптованості найчастіше оцінюють за академічною успішністю студентів, її динамікою, порівняно зі шкільною. Так, наприклад, Л. Урванцев, І. Малєєва виділяють наступні *критерії дидактичної адаптації*: різниця між середнім балом атестата і оцінками зимової екзаменаційної сесії; академічна успішність студента протягом семестру; активність на заняттях; самостійність [35, с. 90].

На думку О. Савонько, одним із найважливіших психологічних критеріїв високого рівня адаптованості особистості є „адекватна самооцінка, яка пов'язана з високим рівнем рефлексивного мислення, критичністю, впевненістю в собі, відсутністю тривожності, оптимізмом, емоційною стабільністю” [26, с. 22].

Факторами ж формування критеріїв самооцінки знань студентів у період адаптації є: повна єдність вимог усіх викладачів щодо рівня знань студентів; коментування педагогічної оцінки; періодична атестація студентів як форма поточного обліку знань; взаємооцінна діяльність у студентському колективі [8, с. 77].

Одним із суб'єктивних показників успішності адаптаційного перебігу першокурсника є ступінь його задоволення навчанням у педагогічному навчальному закладі.

У дослідженні нас цікавили механізми адаптації студентів молодших курсів. Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує наявність різних підходів до розгляду механізмів адаптації як загального феномену, так і дидактичної адаптації першокурсників зокрема.

Так, В. Підмарков під механізмом адаптації розуміє «будь-які заходи або засоби, які допомагають людині ввійти в якусь трудову ситуацію» [21, с. 121]. С. Артемов механізми адаптації ототожнює з умовами, «які здатні максимально полегшити процес пристосування особистості підлітка до нової для нього соціальної сфери» [2, с. 123]. Більш широко до розгляду механізмів адаптації підходить Л. Радова, яка включає до них структуру адаптації, фактори, що впливають на даний процес, критерії адаптованості особистості тощо [24].

У названих дослідженнях, на думку М. Свиридова, враховується головним чином суб'єктивна основа адаптивних процесів, в основному лише як управління цими процесами. «Механізми адаптації повинні спиратися на внутрішні особливості самого процесу і адекватно їх відображати» [28, с. 92].

Саме такий підхід є загальноприйнятим і його «можна взяти за основу у розгляді механізмів різних видів адаптивних процесів, враховуючи специфічні особливості їх проходження».

Основними механізмами дидактичної адаптації було визначено:

- фізіологічний (перебудова внутрішнього стереотипу самоорганізації пізнавального процесу, який сформувався в умовах

шкільного навчання, відповідно до зовнішньо заданої нової моделі вузівського навчання);

- психологічний (трансформація звичних способів (методів, прийомів і засобів) навчальної діяльності і їх реалізація в нових організаційних формах навчання (лекція, семінарське, практичне заняття, самостійна робота тощо);

- соціально-психологічний (встановлення нових міжособистісних взаємин в системі „студент-викладач” на основі професійно-спрямованого зближення соціально-рольових позицій між ними, взаємодовіри, ділового співробітництва, творчості і самостійності; перебудова взаємин із однокурсниками на ґрунті співтворчості, взаємодопомоги і взаємопідтримки в навчально-професійній діяльності) [20, с. 91].

Дослідження О. Суїменко [33] показало, що в подоланні труднощів академічного характеру велика роль належить неформальним засобам. Основну роль у подоланні скутості перед викладачем зіграли послідовно: поради товаришів-старшокурсників; поради, підтримка однокурсників; моральна підтримка з боку батьків.

Труднощі предметів, що вивчаються, аналогічно переборюються: власними зусиллями студента; використовуючи поради, допомогу старшокурсників; спираючись на підтримку однокурсників.

Водночас, зважаючи на складності адаптаційного періоду першокурсників у різних сферах, їх потребу утвердитися, в тому числі і в навчанні, слід максимально використовувати можливості і викладачів. Ефективним шляхом задля цього є передусім оптимізація взаємин між викладачами і студентами: переорієнтація з контрольної-оцінної функції на функцію методичної допомоги і психологічної підтримки, вироблення в студентів навичок навчальної роботи в умовах вузу; організаційно-методичними засобами створювати умови для саморепрезентації і самоствердження першокурсника, можливість проявити його творчий академічний потенціал; виявляти безумовний педагогічний оптимізм, не піддавати сумніву той соціальний статус «студента», який здобутий абітурієнтом у процесі конкурсних випробувань; підтримувати неформальні контакти студентів в академічній групі, які позитивно впливають на якість навчання, через запровадження групових і колективних форм навчальної роботи; бути ближчим до неформального світу студентів, більше спілкуватися з ними в позанавчальний час; поєднувати педагогічну вимогливість із щирим доброзичливим ставленням до особистості студента та ін. [34, с. 187].

Позитивно зарекомендував себе в прискоренні адаптації першокурсників досвід викладання спеціального курсу «Основи організації розумової праці» [21, с. 121]. Наукова організація навчального процесу на першому курсі покликана прискорити процес адаптації в системі «школа-вуз», пом'якшити напруженість ситуації і

навчити студентів не лише професійним умінням і навичкам, але і культурі розумової праці, знанням і умінням для систематичної і продуктивної розумової діяльності, для самовиховання, самоосвіти і самостійної творчості.

Цікавим для розв'язання проблеми навчальної адаптації студентів-першокурсників є дослідження В. Семиченка. Автор здійснив формувальний експеримент у процесі викладання курсу «Вступ до спеціальності». Вузловою темою даного курсу визначено тему «Індивідуальний стиль розумової діяльності студента». Саме пошуком і формуванням такого стилю може завершуватися, на наш погляд, складний адаптаційний період першокурсника до умов вузівського навчання.

Отже, можна стверджувати, що дидактична адаптація студентів є надзвичайно складним і багатогранним питанням і потребує організації управління з боку адміністрації вишу, завідувачів кафедр, кураторів груп, викладачів. Головними питаннями управління дидактичною адаптацією студентів першого курсу повинні стати такі:

- інформація у формі детального і об'єктивного інструктажу-практикуму про особливості навчання у вузі, систему вимог, які пред'являються студентам, зміст і технологію нових організаційних форм навчання (лекція, практичні і семінарські заняття, самостійна робота, колоквиуми тощо);
- вироблення навичок роботи з літературою, складання бібліографії, конспектування лекцій тощо;
- моніторинг знань, умінь і навичок, які набуті першокурсником у школі та їх актуалізація в процесі вузівського навчання;
- активізація позитивних, моральних і вольових якостей першокурсників, поглиблення їх професійної спрямованості;
- запобігання інтерференції неоптимальних навичок навчальної діяльності і перенесення позитивних настанов на площину вузівської системи навчання;
- встановлення і зміцнення внутрішньогрупових взаємин на принципах взаємопідтримки і взаємодопомоги, поширення задля цього групових форм організації навчання;
- формування психологічної готовності до навчання, зміцнення «Я – концепції», зниження особистісної реактивної тривожності першокурсників;
- психологічна обґрунтованість, чіткість у постановці професійно-значущої мети, формування професійно-педагогічної спрямованості;
- об'єктивна педагогічна оцінка рівня засвоєння знань, що сприяє як формуванню критичного ставлення до успіхів, досягнутих у навчанні, так і усвідомленню вимог вузу до рівня набуття знань;

- поступова зміна акцентів у навчанні на користь збільшення ваги самостійної роботи, підвищення вимог до самоорганізації і самоконтролю;

- перехід від навчання, яке значною мірою ґрунтується на примусі, до навчання, яке передбачає вільний вибір і відповідальність за його результати.

Суттєвим моментом для вирішення окреслених проблем дидактичної адаптації першокурсників є вдосконалення процедури відбору абітурієнтів до педагогічного вузу, яка б передбачала не лише визначення рівня підготовленості і вдосконалення системи оцінювання навчальних досягнень абітурієнтів, а й враховувала результативність довузівської профорієнтаційної роботи, сформованість професійно-педагогічної спрямованості. Процес відбору і оцінки має давати максимально об'єктивну інформацію про рівень знань абітурієнтів, їх здібності (використання для цього тестів і особистісних методик).

З метою виявлення рівня ефективності дидактичної адаптації студентів молодших курсів Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка нами здійснено аналіз результатів їх навчання. Це дало змогу, з одного боку, виявити рівень знань, умінь і навичок як окремих студентів, так і тієї чи іншої академічної групи. З іншого, – встановити характерні прогалини в їх підготовці і типові помилки, які допускаються ними, що дає змогу прогнозувати можливі труднощі, з якими зустрічаються студенти молодших курсів протягом періоду адаптації до умов вузівського навчання.

У дослідницько-експериментальній роботі взяли участь 75 студентів філологічного, історичного та фізико-математичного факультетів.

У з'ясуванні стану готовності студентів до навчання у вузі ми керувалися думкою Л. Виготського про те, що готовність до навчання формується в ході самого навчання. Це означає, що не дивлячись на те, що передумови до вузівського навчання формуються ще в школі, про справжню готовність можна говорити лише після набуття першокурсником певного досвіду навчання у вузі. Залежно від темпів адаптаційного перебігу, як правило, готовність першокурсників до вузівського навчання формується до кінця першого семестру 1-го курсу навчання, а остаточно – на другому курсі.

Аналізуючи готовність студентів до навчання і трудової діяльності, у дослідженні ми також керувалися думкою М. Левченко, який зазначає, що дане поняття містить у собі дві взаємопов'язані суттєві сторони – психологічну готовність та загальну навчальну підготовленість. При цьому готовність включає: професійну спрямованість як потребу в певній спеціальній діяльності і спеціальних знаннях, інтерес, любов до них; внутрішнє прийняття

вимог діяльності; усвідомлення відповідності своїх особистих якостей вимогам діяльності; усвідомлену мотивацію особистих прагнень до даної спеціальності.

Навчальна підготовленість же, в свою чергу, передбачає: глибоке знання наук, певний рівень розвитку; підготовленість у певній сфері знань; обізнаність у професійній діяльності, знання вимог спеціальності до особистих якостей і здібностей; уміння вчитися; морально-психологічну підготовленість.

Ми також виходили з того, що готовність до навчання у педагогічному вузі включає в себе такі компоненти:

- психологічну готовність (потребу в подальшій педагогічній діяльності, внутрішнє прийняття особливостей і вимог вищої школи, усвідомлення відповідності своїх особистих якостей і рівня шкільної підготовки до вимог обраної професії і особливостей спеціальності, усвідомлення власних прагнень для опанування даною спеціальністю, морально-психологічну готовність до праці вчителя);

- теоретичну готовність (наявність необхідних знань з основ наук в цілому, зокрема, усвідомлення особливостей обраної професії і спеціальності та специфіки навчання у вузі, вимог до нього);

- практичну готовність до навчання у вузі (уміння планувати і організовувати власну навчальну діяльність, володіння навичками самостійної роботи, здатність застосовувати набуті в школі знання, уміння і навички для розв'язання практичних завдань, які постають в процесі навчальній діяльності у вузі, здатність до подолання можливих труднощів).

В експериментальному дослідженні рівня дидактичної адаптації студентів ми виходили з припущення, що дезадаптація певного числа студентів до навчання у вищому навчальному закладі пов'язана з недостатньою сформованістю у першокурсників загальнонавчальних умінь, які є в свою чергу, однією з головних умов успішної дидактичної адаптації студентів.

На основі зазначених теоретичних положень, з метою виявлення стану труднощів дидактичної адаптації студентів нами було проведено анкетування студентів.

Анкета включала запитання, що дають можливість виявити відношення студентів до майбутньої професії і до навчання, причини труднощів їх адаптації до навчання у педагогічному університеті, зокрема, у самостійній роботі з джерелами інформації, у підготовці до лекцій, практичних і семінарських занять, у спілкуванні зі студентами і викладачами тощо.

Нас цікавила також думка самих студентів стосовно шляхів підвищення ефективності їх адаптації до нових форм, методів, режиму навчання у вищій школі. Зокрема, студент в анкеті вказував: місце проживання (місто, село); відношенні до майбутньої професії педагога;

відношення до навчання (позитивне, негативне) і причина цього відношення; задоволення від відвідання лекцій і практичних занять; труднощі зі сприйняттям лекцій, підготовкою до практичних і семінарських занять, комунікативні труднощі у спілкуванні зі студентами та викладачами; чи важко студенту працювати з навчальною літературою (науковими статтями, першоджерелами), конспектувати лекції; які труднощі він переживає у зв'язку з новими формами організації навчальної роботи, чи з'явилися у нього нові друзі в університеті, гуртожитку; які склалися стосунки з групою; чи легко пристосувався до нового режиму навчання у вузі. Вияснили також під час анкетування причини, які викликають у студента труднощі у навчанні в університеті; чи на достатньому рівні, на його думку, були сформовані у нього під час навчання в загальноосвітній школі вміння до самостійної роботи (самостійно працювати з літературою, аналізувати інформацію, узагальнювати і систематизувати інформацію, робити висновки). Виявляли думку студентів щодо чинників, які б допомогли їм швидше пристосуватися до нових умов навчання в університеті (консультації психолога, допомога куратора групи, консультації викладачів з дисциплін, впровадження додаткового спецкурсу з адаптації тощо).

Так, результати анкетування виявили труднощі дидактичної адаптації студентів, зокрема: великий обсяг навчального матеріалу, збільшення навчального навантаження, дефіцит часу, невміння планувати власний час, відсутність достатньої кількості підручників, особливості організації навчання у ВНЗ, труднощі у фіксуванні та засвоєнні навчального лекційного матеріалу, незрозумілість вимог викладачів, труднощі в опрацюванні наукової літератури, складність наукової мови, швидкий темп ведення (читання) лекцій, труднощі у підготовці до практичних та семінарських занять, шум в аудиторії під час проведення лекції.

Як засвідчують результати анкетування, у всіх студентів найменші труднощі виникають з конспектуванням та сприйняттям лекцій (10–20 %), найбільше – з підготовкою до практичних та семінарських занять (70–80 %).

Розуміння вимог викладачів викликає труднощі майже у 40 % студентів. Виявлені студенти, у яких жодних труднощів з будь-якими формами навчальної діяльності не виникає: це 20% студентів історичного, 18 % – філологічного та 10% – математичного факультетів.

До головних труднощів дидактичної адаптації студентів молодших курсів ми відносимо збільшення навчального навантаження та дефіцит часу. При порівнянні ставлення студентів до шкільної та вузівської форм навчання, вони віддають перевагу саме вузівським формам у порівнянні із шкільними (76 % проти 24 %). Студенти мотивують це такими словами: «у вищому навчальному закладі цікавіше; навчання у вищому навчальному закладі розвиває самостійність, дозволяє більш

продуктивно використовувати час, у вищому навчальному закладі вища якість викладання, ...». Але шкільна форма навчання також має свої переваги: «...там докладніше пояснюють незрозумілі моменти, систематично займаються; менше часу витрачають на складання іспитів та заліків з предметів; а головне – постійно контролюють підготовку до занять». Тому не дивно, що більшість студентів відчувають значні труднощі, пов'язані з переходом до вузівських форм навчання. Слід зазначити, що основним чинником, який викликає труднощі, студенти вважають збільшення обсягу навчального матеріалу, і як наслідок, необхідність організувати самостійне навчання. Але саме тут виникає протиріччя: усвідомлення необхідності організації самостійної роботи існує на тлі відсутності навичок самостійної роботи, що значно погіршує якість дидактичної адаптації.

Отже, серед виявлених труднощів, з якими зустрічаються студенти в навчальній роботі, найбільш істотними є ті, що пов'язані з підготовкою до практичних і семінарських занять, з відсутністю навичок самостійної роботи, невмінням планувати свою навчальну роботу, працювати з підручниками, конспектувати літературу і лекції тощо. Саме розвиток умінь самостійної роботи – одне із головних завдань навчання у вищій школі, особливо на етапі дидактичної адаптації студентів.

Нами було проведено також експериментальну перевірку рівнів дидактичної адаптації студентів на основі розуміння студентами навчальних текстів. Студентам був запропонований дидактичний матеріал та завдання до нього. Ці завдання студенти повинні були виконати за невеликий за обсягом час (30 хвилин).

Наводимо приклад експериментального дидактичного матеріалу (тексту) для перевірки рівня дидактичної адаптації студентів молодших курсів.

Завдання: прочитайте текст, доберіть до нього заголовки, складіть план, визначте головну думку, складіть до тексту запитання.

Сучасним методом навчання і виховання, що сприяє оптимізації та активізації навчального процесу та дозволяє показати цікаві й захоплюючі грані математики, є дидактична гра.

Дидактична гра – це вид діяльності, залучившись до якої, діти навчаються. Поєднання навчальної спрямованості та ігрової форми дозволяє стимулювати невимушене оволодіння конкретним навчальним матеріалом. Дидактична гра має чітку структуру, що вирізняє її з-поміж іншої діяльності. Основні структурні компоненти дидактичної гри: ігровий задум, правила, ігрові дії, пізнавальний зміст або дидактичне завдання, обладнання, результат гри.

На відміну від ігор взагалі дидактична гра має суттєву ознаку – наявність чітко визначеної мети навчання і відповідного їй педагогічного результату, що можуть бути обґрунтовані, подані наочно і характеризуються пізнавальною спрямованістю.

Ігровий задум – перший структурний компонент гри, закладений у дидактичне завдання, що необхідно виконати під час навчання. Ігровий задум найчастіше виступає у; вигляді питання або загадки, що ніби проектує хід гри. Це надає грі пізнавального характеру, висуває до її учасників певні вимоги щодо знань.

Кожна дидактична гра має свої правила, що визначають порядок дій і поведінку учнів у процесі гри, сприяють створенню на уроці робочої атмосфери. Тому правила дидактичних ігор необхідно розробляти із урахування мети уроку та індивідуальних можливостей учнів. Це створює умови для проявів самостійності, наполегливості, розумової активності, виникнення в учнів почуття задоволення, успіху. Крім того, правила гри виховують уміння керувати своєю поведінкою, узгоджувати та підпорядковувати її до вимог колективу.

Основою дидактичної гри є пізнавальний зміст, що полягає у засвоєнні тих знань і вмінь, які застосовуються під час розв'язування навчальної проблеми, поставленої грою. Обладнання дидактичної гри значною мірою включає в себе обладнання уроку. Це наявність технічних засобів навчання, кодопозитивів, діапозитивів, діафільмів, а також різноманітні наочні засоби: таблиці, і роздатковий дидактичний матеріал.

Дидактична гра має певний результат – фінал, що надає їй завершеності. Він виступає перш за все у формі розв'язання поставленого навчального завдання і приносить учням моральне і розумове задоволення. Для вчителя результат гри завжди є показником рівня досягнень учнів у засвоєнні та застосуванні знань. Цінність дидактичної гри полягає в тому, що діти, граючи, значною мірою самостійно набувають нових знань, активно допомагаючи одне одному.

Проводячи дидактичні ігри, слід поєднувати цікавість і навчання таким чином, щоб вони не заважали, а навпаки, допомагали одне одному. Засоби й способи, що підвищують емоційне ставлення учнів до гри, слід розглядати не як самоціль, а як шлях, що веде до виконання дидактичних завдань.

Доцільність використання дидактичних ігор на різних етапах уроку різна. Наприклад, під час засвоєння нових знань можливості дидактичних ігор значно поступаються більш традиційним формам навчання. Тому ігрові форми занять частіше застосовують під час перевірки результатів навчання, опрацювання навичок, формування вмінь.

Визначення місця дидактичної гри у структурі уроку і поєднання елементів гри з навчанням значною мірою залежить від правильного розуміння вчителем функцій дидактичних ігор та їх класифікації. У першу чергу колективні ігри слід розподілити за дидактичним завданням уроку. Це ігри навчальні, контролюючі, узагальнюючі.

Розробляючи наведене вище завдання, ми виходили з наукового припущення, що розуміння навчального тексту є однією з важливих складових успішної дидактичної адаптації студентів.

Стосовно завдань нашого дослідження ми враховували, що текст є системою вищого порядку, для розуміння якого необхідно формувати не просто сукупність прийомів, а залучати мислення студентів відповідно етапів роботи над текстом. Система прийомів розуміння тексту має бути упорядкована таким чином, щоб читач був спроможний охопити всі смислозначущі елементи тексту: фактичний зміст, зв'язки, відношення, його головні думки. Від первинного сприйняття тексту, орієнтування у його змісті студент-першокурсник має піднятися на творчий рівень – діалогічної взаємодії з текстом, формулювання оцінних суджень тощо.

Для цілеспрямованого дослідження розуміння студентами навчальних текстів виділено етапи роботи над змістом прочитаного, що представлено у табл. 5.

Таблиця 5.

Характеристика етапів роботи над навчальними текстами студентами молодших курсів

№	Назва етапу	Мета	Дидактичне забезпечення
1.	Орієнтування у фактичному змісті навчального тексту	Розуміння і відтворення студентами фактичного змісту прочитаного	Підготовча бесіда; уточнення розуміння смислового і образного значення окремих слів, речень; пошук у тексті нового, незнайомого; відповіді на відтворення змісту прочитаного
2.	Смисловий аналіз тексту	Розуміння істотних зв'язків, відношень, головних ознак тощо.	Пізнавальні завдання на визначення головної ідеї прочитаного тексту; встановлення причинно-наслідкових зв'язків
3.	Структурний аналіз тексту	Структурування тексту на логічні частини; виділення у тексті його елементів	Складання плану; переказ тексту; схематизація змісту
4.	Діалогічна взаємодія читача з текстом; узагальнення прочитаного	Поглиблення розуміння тексту, виявлення особистісного ставлення читача до змісту прочитаного	Пізнавальні завдання на самостійне формулювання запитань до тексту; формулювання оцінних суджень; пізнавальні завдання щодо змісту

У відповідності з вищевказаними етапами роботи над навчальним текстом у дидактичному забезпеченні передбачено дослідження таких умінь (прийомів) роботи над ним: знаходження у тексті пізнавальних труднощів (нового, невідомого, незрозумілого); відповіді на запитання за прочитаним; складання плану тексту (смислове групування матеріалу), стислий переказ; визначення головної ідеї тексту; самостійне формулювання запитань до тексту; оцінні судження. Ця сукупність умінь (прийомів) є необхідною і

достатньою, бо кожен з них виконує свою функцію у поступовому проникненні студентів у смисл і структуру прочитаного.

Головними критеріями розуміння студентами навчальних текстів ми визначили: уміння дати назву тексту; уміння скласти план тексту; визначати головну думку прочитаного; ставити до тексту пізнавальні запитання.

Таким чином, у процесі розуміння відбувається своєрідне злиття нарізно сформованих умінь: загальних – аналізу й синтезу, і специфічних, які необхідні для осягнення структури й смислу прочитаного. Володіння зазначеними вміннями, на нашу думку, суттєво підвищують ефективність дидактичної адаптації студентів молодших курсів до навчання у педагогічному університеті.

Як засвідчують результати виконання студентами завдань на складання плану, смислове структурування тексту являє для половини студентів складність. Види завдань на виділення головної думки прочитаного передбачало: знаходження головної ідеї тексту, яка вже висловлена у тексті; самостійне оригінальне формулювання головної думки у запропонованому тесті та на основі цього складання плану до прочитаного тексту.

Так, за показником уміння дати назву тексту, у студентів філологічного факультету майже не виникло труднощів, з цим завданням впорались 71 % опитаних студентів. Студенти історичного та математичного факультетів мали деякі труднощі і серед них впорались, відповідно, 50–55 %. З іншими завданнями, запропонованими студентам, також виникли труднощі. Наприклад, за показником складання плану впоралось тільки 45 % студентів історичного факультету і 40 % та 35 % філологічного та математичного факультетів, що свідчить про середній рівень підготовленості і адаптованості студентів. Найбільше труднощів в кожній експериментальній групі викликало написання анотації до прочитаного тексту. З цим завданням впоралось від 10 % до 22 % студентів.

Особливості розуміння тексту студентами молодших курсів виявляються у здібностях виділяти «приховане» запитання, відповідь на яке передбачає пошукову діяльність. У дослідженні спостерігається великий розрив між кількістю студентів, які вміють сформулювати продуктивні запитання (10 %), і студентами, які правильно формулюють і можуть придумати багато запитань, але на репродуктивному рівні (20 %).

Аналіз відповідей показує, що значна кількість студентів неспроможна самостійно впоратись з цим завданням. Про рівні діалогічної взаємодії студентів з прочитаним текстом свідчить уміння студентів здійснювати його смисловий аналіз через самостійне формулювання пізнавальних запитань до тексту.

Відповідно до одержаних показників студенти були розподілені на три рівні дидактичної адаптації у педагогічному університеті: високий, середній і низький за наступними критеріями. До високого рівня дидактичної адаптації віднесено студентів, що змогли дати назву прочитаному тексту, що йому відповідає; скласти складний план до прочитаного матеріалу; написати анотацію до тексту та зуміли подати прочитаний матеріал у тезовому вигляді; також зуміли визначити головну думку прочитаного тексту та самостійно скласти пізнавальні запитання до нього і одночасно надати ґрунтовну відповідь на них. Таких студентів виявлено 5 %. До середнього рівня віднесено студентів, які дали назву прочитаному тексту, але вона не зовсім відповідала його змісту; склали простий план та спрощений варіант анотації до прочитаного тексту; визначили головну думку прочитаного але не змогли ґрунтовно її пояснити; склали пізнавальні запитання але досить прості за складністю. На цьому рівні виявились більшість студентів – 70 %. До низького рівня віднесено студентів, у яких виникли труднощі з усіма видами роботи з запропонованим текстом, вони не змогли дати доцільну назву прочитаному тексту, склали досить спрощений варіант плану, анотації та тези до тексту; не визначили головну думку та не впорались із завданням на складання пізнавальних запитань (25 %).

Таким чином, аналіз результатів дослідження свідчить, що більшість студентів молодших курсів знаходяться на середньому рівні (70 %) дидактичної адаптації, 5 % – на високому рівні, 25 % – на низькому, а це в свою чергу свідчить про наявність проблем в дидактичній адаптації значної частини студентів.

Одержані дані підтверджують значні можливості студентів в оволодіння більш високими рівнями адаптації за умов цілеспрямованого керівництва цим процесом, дидактичного забезпечення всіх етапів роботи студентів.

Висновки. Таким чином, на основі теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури та власних спостережень і досліджень можна зробити деякі узагальнення:

1. Дидактична адаптація першокурсника – це складний динамічний процес входження студента в соціально-дидактичну взаємодію з викладачем шляхом опанування ним нових форм, засобів і методів навчання, усвідомлення особливостей характеру і змісту організації навчального процесу у вузі. Це, насамперед, перехід від соціально-рольової позиції «учня», якого навчають і виховують, до нової позиції «студента», який сам навчається і самовдосконалюється.

2. Дидактична адаптація першокурсників являє собою також складний динамічний процес подолання труднощів навчальної діяльності на основі дії як загальносистемних, так і зумовлених конкретною адаптаційною ситуацією соціально-психологічних, індивідуально-особистісних і педагогічних її механізмів.

3. На кожному із етапів (початковий період адаптації, етапи середньої і високої адаптації) розв'язуються специфічні завдання, спрямовані на подолання утруднень навчання, а також розвиток навчальної діяльності в умовах вузу.

4. Утруднення дидактичної адаптації можуть бути успішно розв'язані лише за умови організації управління цим процесом і пошуку інноваційних шляхів їх подолання.

На подальше дослідження заслуговує пошук та аналіз більш ефективних шляхів дидактичної адаптації в умовах реформи загальноосвітніх та вищих навчальних закладів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антипова, Л. А. (2008). Условия успешной адаптации студентов младших курсов к условиям вуза. *Среднее профессиональное образование*, 6, 69–71.

2. Артемов, А. С., Павлов, Н. С., Сидорова, Т. Н. (1999). Модульно-рейтинговая система. *Высшее образование в России*, 4, 121–125.

3. Богачёва, Н. С. (2008). К вопросу об информационной адаптации студентов в условиях глобальной информатизации. *Сибирский педагогический журнал*, 3, 204–214.

4. Зданевич, Л. В. (2001). Гуманізація стосунків учасників навчально-виховного процесу як важлива умова успішної адаптації. *Організаційно-педагогічні проблеми ступеневої підготовки педагогів: тези науково-практичного семінару* (Хмельницький, 17–18 жовтня 2001 р.), (сс. 25–26). Хмельницький: ХГПІ.

5. Зданевич, Л. В. (2001). Професійна адаптація студентів педагогічних училищ до нових умов життєдіяльності. *Дошкільна освіта в регіоні: проблеми, пошуки, досвід* (Хмельницький, 17–18 жовтня 2001 р.), (сс. 53–57). Хмельницький: ХГПІ.

6. Зданевич, Л. В. (2002). Процес адаптації студентів і його особливості в педагогічному вузі. *Наука і сучасність: зб. наукових праць Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, Том XXX*, (сс. 57–62). К.: Логос.

7. Избаш, С. С. (2009). Проблемы социально-профессиональной адаптации у процессе профессионального становления личности учителя. *Педагогические науки*. Режим доступа: http://nbuv.gov.ua/Portal/Soc_Gum/Vchu/N146/N146p071-075.pdf.

8. Казміренко, В. П. (2004). Програма дослідження психолого-соціальних чинників адаптації молоді людини до навчання у ВНЗ та майбутньої професії. *Практична психологія та соціальна робота*, 6, 76–78.

9. Калайков, И. Д. (1999). *Цивилизация и адаптация*. М.: «Прогресс».

10. Каткова, Т. І. (2004). *Соціально-професійна адаптація студентів вищих навчальних закладів економічного профілю*. Запоріжжя: «Прем'єр».

11. Клочан, Ю. (2007). Концепції зарубіжних та радянських учених щодо проблеми соціальної адаптації. *Соціальна педагогіка : теорія та практика*, 1, 63–71.

12. Кузьмінський, А. І. (2008). Педагогіка. К.: Знання.

13. Лагерев, В. В. (2000). *Адаптация студентов к условиям обучения в техническом вузе и особенности организации учебно-воспитательного процесса с первокурсниками*. М.: НИИПВШ.

14. Лукашевич, М. П. (1998). *Соціалізація, виховні механізми і технології*. К.: Логос.

15. Любашенко, О. В. (2005). Методи актуалізації мотиваційного ресурсу студентів у лінгводидактиці. *Нові технології навчання*, 40, 146–155.

16. Мороз, О. Г., Падалка, О. С., Юрченко, В. І. (2006). *Викладач вищої школи: психолого-педагогічні основи підготовки*. К.: НПУ.

17. Мороз, О. Г., Юрченко, В. І. (2001). Підготовка майбутнього викладача вищої школи : психолого-педагогічний ракурс. *Наукові записки*. К.: НПУ (с. 156 – 159).
18. Московцев, Н. А. (2003). Управление адаптацией студента в условиях современных образовательных технологий: социологический аспект. *Инновации в образовании*, 5, 34–50.
19. Муратова, Е. И., Федоров, И. В. (2009). Модель адаптации студентов к профессиональной бреше. *Высшее образование в России*, 6, 91–97.
20. Навчальний процес у вищій педагогічній школі (2001). О. Г. Мороз (ред). К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова.
21. Подмарков, В. Г. (2001). В социологии и жизни. *Социологические исследования*, 6, 121–122.
22. Посохова, С. Т. (2001). *Психология адаптирующейся личности*. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена.
23. *Психология и педагогика* (2005). К. А. Абульхановой, Н. В. Васиной, Л. Г. Лаптева, В. А. Слостенина (ред). М.: Совершенство.
24. Растова, Л. М. (1973). *Соціальна адаптація особистості в колективі* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Томск.
25. Романченко, В. Ф., Клименко, З. Г., Егоров, В. И. (2001). *Модель социально-педагогической адаптации обучающихся в учреждении начального профессионального образования*. М.: ИЦ «АПО».
26. Савонько, Е. И. (1999). Оценка и самооценка как мотивы поведения школьников разного возраста. *Вопросы психологи*, 4, 21–24.
27. Самадова, И. Н. (2010). Некоторые подходы к решению проблемы адаптации студентов к условиям обучения в вузе. *Вестник университета*, 1, 177–181.
28. Свиридов, Н. А. (2002). Адаптационные процессы в среде молодежи *Социологические исследования*, 1, 90–95.
29. Седин, В. И., Леонова, Е. В. (2009). Адаптация студента к обучению в вузе : психологические аспекты. *Высшее образование в России*, 7, 83–89.
30. Синева, О. В. (2007). Метод адаптации в поэтапном обучении студентов вопросам теории баз данных. *Среднее профессиональное образование*, 7, 74–75.
31. *Соціальна робота* (2002). І. Д. Зверева (ред). К.: ДЦССМ.
32. Струк, Е. Н. (2007). Социальная адаптация к инновационным изменениям в современном обществе. *Вестник Моск. ун-та. Серия 18 : Социология и політологія*, 2, 119–131.
33. Суименко, Е. И., Ефременко, Т. О. (2004). *Ното есопотісус сучасної України. Поведенческий аспект*. К. : Ин-тут социологии.
34. Томкив, Е. Л. (2008). Взаимосвязь социальных значений и ценностей : к проблеме социальной адаптации личности студента. *Современные гуманитарные исследования*, 4, 185–187.
35. Урванцев, Л. П., Малеева, И. В. (1984). О факторах эффективной учебной деятельности студентов в период адаптации. *Психолого-педагогические проблемы оптимизации деятельности преподавателей вузов*, 2, 87–93.
36. Шевкун, А. В. (2007). Коммуникативная компетентность как средство социальной адаптации студентов первого курса. *Сибирский педагогический журнал*, 3, 158–164.

ФОРМУВАННЯ ВИКЛАДАЦЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ У РОСІЙСЬКИХ КЛАСИЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ КІНЦЯ ХVІІІ – ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ ст.

Дослідження присвячено висвітленню особливостей формування викладацької майстерності педагогічних кадрів у класичних університетах Росії кінця ХVІІІ – другої половині ХІХ ст. Виокремлено етапи становлення класичних університетів. Виявлено, що класичні університети заклали основу для функціонування й розвитку системи вищої педагогічної освіти в Росії. З'ясовано, що в класичних університетах готували як викладачів вищих навчальних закладів, так і вчителів. Охарактеризована науково-педагогічна діяльність окремих професорів університетів, їх творчий внесок у процес професійної підготовки майбутнього вчителя. Розглянуто нові для того часу організаційні форми та методи викладання.

Ключові слова: університетська система, університетський Статут, професійна підготовка вчителя, методика викладання, викладацька майстерність, спосіб навчання, мовленнєва підготовка, лекції, педагогічні семінари, практичні заняття.

L. O. Milto

FORMATION OF THE TEACHING MASTERY OF PEDAGOGICAL STAFF IN RUSSIAN CLASSICAL UNIVERSITIES OF THE END OF ХVІІІ – THE SECOND HALF OF THE ХІХ CENTURY

The research is devoted to the formation of teaching skills of teaching staff in classical universities of Russia at the end of the ХVІІІ - second half of the nineteenth century. The stages of formation of classical universities are highlighted. It was found that classical universities laid the foundation for the functioning and development of a system of higher pedagogical education in Russia. It was found out that in classical universities were trained as teachers of higher educational institutions, as well as teachers. Characterized scientific and pedagogical activity of individual university professors, their creative contribution to the process of professional training of the future teacher. New organizational forms and teaching methods for that time were considered.

Key words: university system, university statute, teacher training, teaching methodology, teaching skills, way of teaching, speech training, lectures, pedagogical seminars, practical classes.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку системи вищої освіти України відбуваються процеси модернізації, спрямовані на збереження її стабільності, фундаментальності, пошуку інноваційних технологій та методик професійної підготовки педагогічних кадрів, що диктують загальноєвропейські стандарти, культурна глобалізація та інтеграція в загальноєвропейську систему професійної освіти. Однією з найгостріших проблем сьогодення є збереження для сучасної цивілізації цінностей, норм, кращих традицій минулого, а також вибір актуальних ціннісних орієнтирів діяльності сучасного викладача вищої школи. В історії педагогіки під

спадкоємністю розуміється процес збереження та передачі педагогічного знання і досвіду, характерного для певного історичного періоду, процес входження знань попередніх поколінь в структуру цінностей нового покоління. У зв'язку з цим особливого значення набуває історичний досвід функціонування вищих навчальних закладів педагогічної освіти, що допоможе оновленню сучасної вищої школи та розв'язанню актуальних питань підвищення якості освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідження тенденцій розвитку вищої освіти в Росії, її важливої ролі в еволюції соціуму та її перебудова окреслені в працях видатних учених, діячів народної освіти і викладачів вищої школи В. Бехтерева, В. Вахтерова, С. Гессена, І. Гревса, П. Каптерева, В. Ключевського, Д. Менделєєва, О. Нечаєва, С. Платонова, С. Соловйова, К. Ушинського, А. Фортунатова, М. Чехова, А. Шанявського та інших, які розглядали історію вищої освіти як складний і суперечливий процес, в основі якого лежать полярні інтереси бюрократії і суспільно-педагогічного руху.

Великий науковий інтерес викликають праці Д. Багалія, В. Бузескула, Ф. Брокгауза, В. Герье, К. Кавеліна, П. Мілюкова, Є. Петухова, Л. Петражицького, М. Пирогова, Є. Феоктістова, С. Шевирьова, де дається історичний огляд університетської освіти.

Вперше в російській історіографії короткий історичний огляд університетської освіти було подано у роботі М. Пирогова «Університетське питання», де зазначалося, що засновані передовими людьми свого часу, університети були справжніми і єдиними середовищами тогочасної науки. Серед узагальнюючих праць почесне місце займає фундаментальна праця П. Мілюкова «Нариси з історії російської культури». Автор простежує генезис освіти протягом двох століть і демонструє ті зміни, які відбулися у вищій школі до початку ХХ ст. П. Мілюков вперше сформулював ліберальну концепцію еволюції вищої школи Росії і виокремив активну роль суспільно-педагогічного руху у процесі переходу до розвитку демократичної моделі.

Мета дослідження полягає у здійсненні ретроспективного логіко-системного аналізу процесу формування професійної майстерності вчителя у класичних університетах Росії кінця ХVІІІ – другої половини ХІХ ст.

Виклад основного матеріалу. Першими світськими науковими й освітніми інститутами в Росії були Петербурзька Академія наук з Академічним університетом (1724 р.) і Московський університет (1755 р.), що були створені за зразком найкращих моделей європейської науки та вищої школи. Біля їх витоків стояли видатні європейські інтелектуали, багато з яких працювали в Санкт-Петербурзькій Академії наук. Відкриття перших російських університетів ХVІІІ ст. зумовлювалося економічними, політичними і військовими завданнями держави. Для підняття загального рівня професійної підготовки в

навчальних закладах необхідні були освічені люди, саме тому освітній процес повинен був складатися з навчання і наукових досліджень.

Ідеї розвитку педагогічної майстерності в Росії почали реалізовуватися із заснуванням Петербурзької Академії наук (1724 р.) і першого Академічного університету (1726 р.), відкритого завдяки активному сприянню М. Ломоносова. Навчальні заклади були створені за голландським зразком, де академії і університети працювали спільно, а академіки одночасно були й професорами університету. Принципи, методи навчання та навчальний план університету при Академії наук було розроблено самим М. Ломоносовим. Одним з основних завдань університету була підготовка педагогічних кадрів з університетською освітою. Для підготовки наукових і педагогічних кадрів М. Ломоносов розробив послідовну систему, що мала три ступені: гімназія, університет, академія. Учений впровадив у програму університетської освіти нові предмети: хімію, ботаніку, анатомію, східні мови, російську мову й історію. Слід зауважити, що підготовка вчителя в той період не була системною, оскільки в університетському курсі до 1748 р. не було постійного викладання основ педагогіки.

З метою розвитку науки в Академії і здійснення викладацької діяльності в університеті, та у зв'язку з відсутністю вітчизняних кадрів, із-за кордону були запрошені 17 професорів. У зв'язку з цим виникла потреба у студентах, готових для свідомого сприйняття університетських лекцій. Потрібні були люди, які б знали латину і сучасні європейські мови, оскільки іноземні професори не володіли російською мовою. Серед перших професорів Академічного університету були математики М. Бернуллі та Д. Бернуллі, Л. Ейлер, історик Г. Байер, астроном Й. Деліль, правовід Х. Гольдбах, фізик Г. Бюльфингер, фізіолог Я. Герман [15].

Першим ректором Академічного університету (1747 р.) став відомий історіограф, професор історії, академік Г. Міллер (1705-1783 рр.). Протягом 1758-1764 рр. університетом керував видатний вчений, академік М. Ломоносов. Він підготував проект Уставу інституту та наполягав на тому, щоб шлях до університету був відкритий для нижчого стану людей, посилаючись на Рим, де раби, що отримали освіту, ставали вільними. Після смерті М. Ломоносова Академічний університет і гімназія були об'єднані в Училище академії, що зберігало університетську освіту. Училище проіснувало до початку XIX ст. і закінчило своє існування з прийняттям нового Регламенту Академії наук (1803 р.) [17].

Слід зазначити, що Санкт-Петербурзький Академічний університет досяг значного розвитку професійної підготовки вчительських кадрів. Це був перший російський університет, що поклав початок університетської освіти в Росії та підготував видатних учених і майбутніх професорів Московського університету, серед яких були А. Барсов, В. Зуєв, П. Іноходцев, С. Котельніков, С. Румовський,

І. Лепехін, М. Поповський та інші вчені, які підготували перші російські підручники з багатьох навчальних предметів [4].

Важливо також звернути увагу на те, що досвід Академічного університету було використано в процесі створення інших російських університетів. Саме в цей історичний період почали формуватися характерні риси російської університетської системи: світський характер, відсутність богословського факультету, звільнення наукових праць професорів від цензури духовництва, ліберально-становий набір студентів, зв'язок освіти з науковими дослідженнями та інше.

Основними центрами підготовки кваліфікованих викладачів в університетах були м. Москва і м. Санкт-Петербург. Першим класичним університетом Росії став Московський університет. Указ про його відкриття був підписаний імператрицею Єлизаветою 12 (24) січня 1755 р. [4]. За проектом М. Ломоносова до структури університету входили філософський, юридичний і медичний факультети з трирічним терміном навчання. У складі факультетів було 10 кафедр, кожна з яких очолювалася одним професором. Дослідниця Т. Чернікова зазначає, що зміст педагогічної підготовки в імператорських університетах характеризувався такими напрямками: філософсько-педагогічним; релігійно-педагогічним; психолого-педагогічним; прагматично-педагогічним і соціально-орієнтованим [34, 9–12.].

Першими викладачами Московського університету, які запрошувалися в Росію з провідних європейських університетів, були іноземні професори – вчені з високим науково-педагогічним потенціалом. Практика запрошення в університети іноземних викладачів стала в Росії традиційною, але погане знання іноземними професорами російської мови було причиною деяких труднощів у їх викладацькій діяльності. Лише молоді професори М. Поповський та А. Барсов були вихованцями Санкт-Петербурзького Академічного університету, які проходили наукову підготовку під керівництвом М. Ломоносова [10].

Вагомий науково-теоретичний доробок у розвиток якості освіти того часу здійснив професор елоквенції (красномовності), магістр філософії, перекладач, перший редактор журналу «Московські відомості» – Микола Микитович Поповський (1730–1760 рр.). Син священика церкви Василя Блаженного (м. Москва), вихованець Слов'яно-греко-латинської академії і Академічного університету, учень М. Ломоносова М. Поповський став професором Московського університету.

У день відкриття Московського університету, 26 квітня 1755 р., М. Поповський виступив з промовою «Про користь і важливість теоретичної філософії», яка була прочитана латинською мовою. У своїх лекціях і промовах учений значну увагу приділяв становленню філософської освіти як необхідної основи національних традицій, наполягав на теоретичному осмисленні використанні європейської філософської та наукової лексики. Філософію називав матір'ю всіх наук і мистецтв.

На зборах магістрів, учителів та учнів, що відбулися 2 травня 1756 р., М. Поповському було присвоєне звання професора красномовства філософського факультету [6, с. 7]. В університеті М. Поповський читав свій курс, використовуючи «Риторику» Лейпцігського професора І. Ернеста, наводячи приклади з російських авторів, а також із власних творів. За словами С. Шевирьова, професор ознайомлював студентів із найкращими поетами, ораторами, істориками і намагався пояснити, в чому необхідність їх вивчення. Крім того, навчав студентів перекладу з латинської мови на російську і навпаки [35, с. 9–42].

Слід звернути увагу на те, що для розвитку якості освіти того часу важливого значення набули перекладені М. Поповським на російську мову поема А. Попа «Досвід про людину» (1757 р.) та двотомна праця Дж. Локка «Про виховання дітей» (1760 р.). Особливого значення М. Поповський надавав науковій освіті, про що свідчить його «Лист про користь наук й про виховання в них юнацтва» (1756 р.), який став одним із найкращих дидактичних творів цього періоду.

Вагомий науково-теоретичний доробок у становленні педагогічної майстерності здійснив професор красномовності Московського університету Антон Олексійович Барсов (1730–1791 рр.), який народився в м. Москві в родині директора Московської синодської типографії. Освіту отримав у Слов'яно-греко-латинській академії, де навчався піітики та риторики, а потім у Санкт-Петербурзькому Академічному університеті. З моменту відкриття Московського університету 1755 р., А. Барсов став викладачем курсу риторики та граматики й залишив про себе пам'ять як майстерний лектор і чудовий вихователь-викладач.

Як писав С. Шевирьов [35, с. 9–42], зміст курсу риторики професора А. Барсова постійно розширювався, що свідчить про його старанність і професійну працездатність. Педагог і вчений А. Барсов є автором підручника «Російська граMATика», який був написаний на замовлення Комісії зі створення народних училищ і став фундаментальним науковим дослідженням автора. Професор мав риси творчої особистості, об'єднував наукові та педагогічні інтереси (ритор, мовник-класик, педагог-практик, лексикограф, лектор з механіки та прикладної математики). А. Барсов займався культурно-просвітницькою й науковою діяльністю, був членом російської Академії наук (1761 р.), працював з колегами над написанням Словника Російської Академії. З 1771 р. став секретарем Вільного Російського зібрання при Московському університеті, метою якого було збагачення російської мови завдяки корисним творам і перекладам.

Академік М. Сухомлинов [31] зазначав, що А. Барсов, будучи головою Зібрання любителів російської ученості (1789 р.), намагався розповсюджувати знання, які б могли сприяти просвіті, розвитку

розуму та серця, вихованню смаку і віднайденню для кожної особистості способів стати щасливим.

Важливо відзначити, що в Московському університеті з початку його заснування проводилася інтенсивна робота з проблем педагогіки, дидактики і методики. Питанням методики викладання присвячувалися спеціальні збори університетських учених. Уже в 50-ті рр. XVIII ст. на Конференції професорів було вирішено почати розробку «загального методу викладання» навчальних предметів.

Одним із результатів вирішення цих проблем став дидактичний посібник для вчителів «Спосіб навчання» (1771 р.), виданий російською, латинською, німецькою та французькою мовами. Колективний твір професорів Московського університету можна вважати першим російським дидактичним підручником, складеним для вчителів на основі аналізу та узагальнень багаторічного практичного досвіду викладання в університетській гімназії й пансіоні.

Основні ідеї дидактичного посібнику «Спосіб навчання» розвивалися в численних педагогічних працях М. Поповського, А. Барсова, А. Прокоповича-Антонського, Х. Чеботарьова та інших вітчизняних учених другої половини XVIII ст. Активно використовувалися і розвивалися діячами комісії народних училищ Ф. Янковичем, М. Головіним, В. Зуєвим у процесі створення підручників, посібників і методичних вказівок для вчителів народних училищ в кінці XVIII – на початку XIX ст.

Зазначимо, що педагоги XVIII ст. розуміли «Спосіб навчання» як правила організації діяльності викладання і навчання. Сутність поняття «спосіб навчання» розглядалося як сукупність вимог, правил, норм, які регламентували порядок організації навчання; способи педагогічного впливу і взаємодії вчителя і учня в процесі викладання і навчання; способи навчально-пізнавальної діяльності учня; організаційні форми навчання; засоби навчання; характер взаємодії учасників навчального процесу [33].

Автори «Способу навчання» А. Барсов та Х. Чеботарьов, уточнювали цілі вивчення основних навчальних дисциплін, визначали логіку створення навчального матеріалу та уроку, пропонували до використання різноманітні методи й прийоми навчання (усні й письмові вправи, переклади текстів, пошуки помилок у тексті, повторення, порівняння, виконання домашніх завдань та інші). А. Барсов та Х. Чеботарьов засуджували механічне заучування, рекомендували будувати навчальний процес таким чином, щоб не знищити охоту до навчання, не переобтяжити пам'ять учнів.

У 1779 р. був надрукований навчальний посібник з дидактики «Слово про способи і шляхи, що ведуть до просвіти», автором якого був професор, перший обраний ректор Московського університету Харитон Андрійович Чеботарьов (1745–1815 рр.). Професор акцентував свою увагу на виховному характері навчання і

запропонував учителям свої педагогічні роздуми про джерело людського пізнання, способи і засоби, що допомагають пізнанню.

До джерел пізнання Х. Чеботарьов відносив: історичні поняття і досвід; міркування; божественне відкриття; настанову та навчання. Характеризуючи способи і засоби досягнення навчальних цілей, вчений пропонував учителям використовувати в навчанні такі правила: розвивати не лише пам'ять, а й розум; починати своє навчання з словесних й інших наук, якими вони пояснюються; бути старанним і терплячим, відрізнити корисне від непотрібного; нічого не робити на вдачу, поспішно, безрозсудно і швидко; не ускладнювати пам'ять вивченням багатьох речей, зберігати сили душевні для вивчення наук [33].

За твердженням Х. Чеботарьова, важливим засобом для досягнення «вченості» є хороші наставники і вчителі, які виховують дітей власним прикладом, ласкою, прихильністю, терпінням, а також ґрунтовними знаннями того, чому навчають. Важливим засобом досягнення «вченості» професор вважав самотійну працю з книгами за відповідними правилами, що забезпечують ефективність читання. Педагог вважав, що реалізації навчальних та виховних цілей можуть допомогти дружні стосунки і спілкування з вченими та художниками, вчені змагання, диспути. Педагогічні рекомендації Х. Чеботарьова використовувалися не лише вчителями Москви й Санкт-Петербургу, а також і педагогами всієї Російської імперії.

Слід зазначити, що професори Московського університету п'ять днів на тиждень читали лекції студентам і кожен день повинні були виступати з 2-х годинними безкоштовними лекціями латинською мовою. Під керівництвом директора по суботах відбувалися професорські конференції, на яких визначався розпорядок навчання, та предмети і підручники, за якими потрібно було викладати [10].

М. Ломоносов уважав, що викладання повинно вестися російськими професорами, тому при заснуванні Московського університету були залишені професорські вакансії для вітчизняних фахівців, про підготовку яких повинен був потурбуватися сам університет. З 1758 р., з метою зміцнення зв'язків зі світовою наукою, студентів університету стали командувати на стажування в закордонні університети, де вони після завершення написання дисертації отримували ступінь доктора наук і поверталися до Москви, щоб зайняти вакантні професорські посади [23].

До університету могли вступати вихідці з різних станів, за винятком кріпаків. Порівнюючи систему підготовки кадрів в Європі та Росії, вказуючи на приклад західноєвропейських університетів, де було покінчено з принципом становості М. Ломоносов зазначав: «В університеті той студент найкращий, хто більше навчився; а чий він син, у тому немає потреби» [15]. За другу половину XVIII ст. із 26 російських професорів, які проводили викладацьку діяльність,

тільки троє були дворянами. Більшість студентів за становим складом були різночинці.

З кінця 60-х рр. XVIII ст. підготовка педагогічних кадрів стала здійснюватися в стінах самого університету. Обдаровані та успішні студенти отримували ступінь магістра і розпочинали свою професійну педагогічну діяльність у гімназії при університеті, а потім ставали викладачами університету. Цей спосіб став основним у підготовці педагогічних кадрів у Росії цього періоду, проте адміністрація виступила проти такої практики і продовжила запрошувати іноземних професорів. Щоб влаштуватися на роботу молодим викладачам й випускникам університету, що повернулися із-за кордону зі ступенем доктора, треба було пройти спеціальні іспити [24].

Велика потреба в кваліфікованих учителях призвела до того, що на початку 80-х рр. XVIII ст. при Московському університеті було організовано педагогічну семінарію, що стала новою формою вищої педагогічної університетської освіти. Студентам семінарії читалися лекції з педагогіки Д. Локка, Я. Коменського, використовувалися методичні книги і праці вчених Московського університету [32].

Початок XIX ст. в історії вищої освіти й науки Російської імперії характеризується приходом до влади ліберального імператора Олександра Першого, який бажав створити навчальні заклади на зразок провідних університетів Європи, які б славилися своїми вихованцями, наставниками і науковими традиціями. Перший попечитель Харківського навчального округу, видатний державний і громадський діяч, почесний член Харківського імператорського університету С. Потоцький відзначав: «Він наказав у кожному окрузі заснувати університет за прикладом Оксфордського та Кембриджського, куди будуть приїжджати навчатися захищати в парламенті права своєї країни сини перших англійських лордів; за прикладом Гетінгенського, Енського та інших, куди курфюрсти та князі мають за честь направляти своїх дітей» [26].

Значна роль в історії розвитку класичних університетів Росії належала університетським Статутам. Як зазначає Н. Дем'яненко, вся діяльність університетів визначалася статутними вимогами (1804 р., 1835р., 1863 р. і 1884 р.). У цей період започатковувалося структурування освіти. Провідними були прогресивні тенденції наступності, безстановості та безкоштовності освіти, проте розвитку в Росії у цей період вони не отримали [9].

Затверджений у 1804 р. Статут виходив із досвіду європейських університетів, враховував набутий російський досвід і визначав університет як становий навчальний заклад. Це був перший загальноуніверситетський Статут, що декларативно засвідчив спрямування класичного університету на підготовку педагогічних кадрів з вищою освітою. На той час в Російській імперії функціонували

Московський, Дерптський, Харківський, Казанський і Віленський університети, які стали центрами підготовки вчителів. За Статутом 1804 р. університети отримали автономію, повинні були здійснювати керівництво початковими та середніми навчальними закладами, а також виконувати функції цензури. За цим статутом шість ординарних професорів університету склали училищну раду, яка опікувалася всіма справами навчальних закладів округу, професори ставали інспекторами.

Згідно зі Статутом 1804 р., комплектування студентського складу імператорських університетів відбувалося за становим, а потім за станово-класовим принципом. При вступі до університету майбутні студенти мали надати довідку «про стан», а в 1815 р. була введена плата за навчання в університеті та додаткова – професору в якості гонорару. Архівні джерела з минулого Московського університету свідчать, що це був вищий навчальний заклад, що надавав класичну університетську освіту і передбачав поглиблене вивчення гуманітарних дисциплін. Університет готував високопрофесійних фахівців, які були надзвичайно затребувані в галузі освіти і вважався основним джерелом підготовки педагогічних кадрів з університетською освітою для шкіл різних ступенів і адміністративно-управлінського апарату [13].

Вивчення наук відбувалось разом з опануванням методик її викладання. Основи знань про педагогічну майстерність формувались у системі викладання філософії або на факультативних курсах. Відношення до педагогіки в російських університетах не було однозначним. Створення в університетах кафедр педагогіки стало першим кроком на шляху вирішення проблем підготовки викладачів для російських університетів.

Майстром педагогічної справи був професор Московського університету Роман Федорович Тимківський (1785–1820 рр.), педагог, історик, археограф, викладач риторики, грецької і римської літератури, доктор філософії, відомий дослідник стародруків, який народився в Полтавській губернії. Родина Тимківських була високоосвіченою. Усі брати закінчили Києво-Могилянську академію і Московський університет. Кожен з них був по-своєму талановитим і зробив вагомий внесок у розвиток вітчизняної науки. Ілля Федорович Тимківський був відомим українським педагогом, освітнім діячем, правознавцем, письменником, філологом, професором Харківського університету. Єгор Федорович Тимківський – письменник, дипломат, таємний радник, управитель архіву міністерства закордонних справ у царській Росії. Василь Федорович Тимківський – письменник, вчений, дипломат, державний діяч, губернатор Бессарабії. Іван Федорович Тимківський – відомий літератор і перекладач [28].

Початковій грамоті Р. Тимківського навчив дядько, чернець Києво-Печерської обителі. Потім він почав вчитися в Київській духовній академії. У жовтні 1797 р. навчався в гімназії при Московському

університеті, яку закінчив зі срібною медаллю. У 1802 р. вступив до Московського університету на відділення моральних і політичних наук, де слухав лекції Йоганна Феофіла Буле. Після закінчення університету (1804 р.) навчався в університетах Лейпцига і Геттінгена. У 1809 р. Р.Тимківський почав викладати на філософському факультеті Імператорського Московського університету давню словесність і красномовство або елоквенцію. Серед інших предметів професори красномовства викладали грецьку мову, латинську стилістику, грецьку і римську старовину. У жовтні 1810 р. Р.Тимківський був призначений екстраординарним професором старовини і римської словесності, а 1811 р. став ординарним професором грецької і латинської словесності [28].

Відповідно до плану М. Ломоносова, в цей період філософський факультет був обов'язковим етапом освіти для всіх студентів. Тільки після трирічного навчання на філософському факультеті студент мав право вибору – залишатися на факультеті ще на чотири роки або перейти на інший факультет (юридичний або медичний). У центрі системи освіти були гуманітарні дисципліни, увага приділялася класичній філології і вивченню латинської мови.

За прикладом закордонних університетів Р.Тимківський ввів філологічний семінар, де студенти під керівництвом професора здійснювали аналіз і критику творів класичних письменників і старовини, про яку йшла мова на лекціях. У найбільших бібліотеках Москви зберігалися книжні зібрання університетських учених (професорів П. Страхова, Ф. Баузе, И. Гейма, Р.Тимківського та інших) якими могли користуватися студенти.

Упродовж майже цілого десятиліття (1811–1820 рр.) Р.Тимківський був найбільш ерудованим дослідником староруської літератури. Під керівництвом ученого сформувалися такі видатні особистості як І. Снегирьов, К. Калайдович і М. Максимович – рідний племінник Р.Тимківського, який закінчив Московський університет і став ученим-енциклопедистом, біологом, істориком, мовознавцем, етнографом, педагогом, просвітителем і першим ректором університету св. Володимира. У 1812–1818 рр. Р.Тимківський перебував членом комітету училища, декілька років (1814 р., 1815р. і 1817р.) займав посаду декана словесного відділення, в 1811–1820 рр. був при цензурному комітеті. У 1815 р. був призначений директором педагогічного інституту. Крім того, викладав грецьку і латинську мови в університетській гімназії і деякий час латинську словесність в університетському благородному пансіоні.

У 1850 році, за рекомендацією міністра освіти П.Ширінського-Шихматова, було прийнято рішення про відкриття в Санкт-Петербурзькому, Московському, Харківському, Київському (св.Володимира) і Казанському університетах кафедр педагогіки «як це більше 10 років існувало з очевидною користю в Головному педагогічному

інституті» [20]. Оскільки ця подія співпала з припиненням викладання в університетах філософії (в 1850 р. в університетах було закрито кафедри філософії), кафедри педагогіки були укомплектовані професорами філософії. Варто зауважити, що саме в цей історичний період педагогіка була введена як самостійний предмет.

В. Івановський відзначав, що з числа викладачів Московського університету, які викладали в той період педагогіку, курс загальної педагогіки був опублікований лише професором П. Юркевичем, що був складений не на основі університетських лекцій, а з практики викладання в одному з військово-навчальних закладів [36]. Слід підкреслити, що такий стан не було характерним для всіх університетів Російської імперії. Як зазначається в наукових дослідженнях Л. Юрченко, в Харківському університеті лекції з педагогіки читалися ще з 1807 р. по 2 – 3 години в тиждень, а з 1811 р. проводилися спеціальні семінари [37]. Педагогічну майстерність студенти опановували у контексті філософських, психологічних та морально-етичних поглядів.

Варто зазначити, що в змісті університетської педагогічної освіти ХІХ ст. особлива увага приділялася викладанню педагогіки. Наприклад, в Московському університеті з 1835 р. професійно-педагогічна підготовка викладачів починалася після двох років опанування основної спеціальності. З метою прискореного засвоєння викладання обраних дисциплін майбутніх учителів відряджали до гімназій. Протягом місяця вихованці слухали лекції з педагогіки, відвідували уроки, проводили практичні заняття, а також працювали репетиторами [1].

Протягом 1804–1835 рр. університети Російської імперії були не лише навчально-науковими, а й адміністративними центрами. Університетська автономія проіснувала 30 років, а в період царювання Миколи I була повністю знищена. У 1835 р. був уведений новий університетський Статут, за яким керівництво університетами стало здійснюватися опікунами навчальних округів, що перебували у відомстві Міністерства народної освіти. Кандидатури ректорів університетів затверджувалися особисто царем, а професорів – опікуном округу. За статутом 1835 р. у кожному педагогічному інституті належало «мати на казенному утриманні не менше 20 студентів, які, понад слухання університетських лекцій, повинні були отримувати керівництво в практичних вправах з обраної галузі наук, міркувати, проводити пробні лекції і давати уроки» [1].

На початку ХІХ ст. навчання в університетах поділялося на загальноосвітній курс, де вивчалася латинь, російська мова, філософія, історія, основи права, статистика і курс факультетських наук, запозичених із Франції і введених Статутом 1804 р. На право слухання лекцій студентам видавався табель латинською мовою, в якому були представлені всі предмети університетського навчання з прізвищами

професорів. Дисципліни, вивчення яких було обов'язковим для студентів, ректор визначав на власний розсуд.

Відповідно до Статуту 1804 р. перейти до слухання спеціальних лекцій певного факультету могли лише студенти, які прослухали загальноосвітню частину наук. Головним результатом діяльності університетів стало затвердження в російських університетах курсової системи розподілу факультетських предметів і читання лекцій. За рік навчального курсу викладачі проводили залік.

Другий загальний Статут Російських імператорських університетів (1835 р.) встановив двосеместрову систему з обов'язковими курсовими іспитами за півроку навчання і курсовими іспитами за рік навчання. Крім того, в кожному семестрі передбачався самостійний вибір студентами двох предметів, з яких також необхідно було скласти іспит [24, с. 3–44].

Відповідно до Статуту 1835 р., в університеті встановлювався обов'язковий навчальний план для кожного семестру, який складався перед початком кожного навчального року і передбачав певну послідовність в оволодінні знаннями. Лекції розподілялися щорічно на підставі заяв викладачів про запропоновані ними курси, на початку або в кінці кожного академічного року, перед літніми канікулами або після них [24, с. 3–44].

Статут регламентував наукову діяльність професорів і свободу викладання. Перед початком кожного семестру викладачі повинні були надати декану факультету програми своїх лекцій за певний семестр, які обговорювалися на факультеті і затверджувалися попечителем навчального округу. Після закінчення півріччя викладачі звітувалися про виконану роботу, звіти проходили ті ж самі інстанції. Подібна система контролю вводила адміністрацію в лабораторію професорського викладання і пригнічувала індивідуальність викладачів. Статути російських університетів 1804 р. і 1835 р. не передбачали ініціативи університетів в питаннях змісту факультетських предметів. Деякі викладачі університетів не були задоволені дисциплінами, визначеними Статутом 1804 р. і читали спеціальні курси, що не були передбачені законодавством, серед яких на той час була і педагогіка.

У першій половині XIX ст. до лекцій університетських професорів не ставилися високі вимоги. Окрім переказу відомостей з наукових праць, передбачалося ознайомлення студентів із спеціальною літературою. Не було й вагомих наукових досліджень і монографій з педагогічних наук, авторами яких були б професори університету. Це пояснювалося тим, що діяльність професорів російських університетів на початку XIX ст. була спрямована на поширення наукових відомостей у загальнодоступній формі для широкого кола слухачів [19].

Слід зауважити, що в навчально-виховному процесі російських університетів протягом 20-х–30-х рр. XIX ст. постало питання мови

викладання. Характерною особливістю цього періоду було те, що лекції з фундаментальних дисциплін читали професори-іноземці, які відстоювали викладання латинською та німецькою мовами. Такий стан був пов'язаний з тим, що університетська наука будувалася на основі методичних посібників, розроблених видатними західноєвропейськими вченими. Так, наприклад, лекції професора Санкт-Петербурзького університету С. Раупаха, вихідця з Німеччини, читалися латинською мовою, малозрозумілою для більшості студентів. Практика запрошення іноземних фахівців лише частково вирішила проблему викладання ряду наук, але не відповідала національним інтересам Російської імперії в галузі освіти. У зв'язку з цим найбільш актуальною ставала підготовка власного професорсько-викладацького персоналу для вищих навчальних закладів.

Важливо зазначити, що в першій половині XIX ст. починає формуватися уявлення про авторитет професора, його статус, створюється образ професора-майстра своєї справи, який поєднує в собі високий рівень педагогічної майстерності, наукові знання, високу культуру, ерудицію і яскраву творчу індивідуальність. Кращі професори університетів того часу намагалися поєднувати науковість лекції з майстерністю викладання матеріалу, що робило її важливою подією в житті студентів. Викладацькі здібності професорів визначалися якістю і високим рівнем ораторської майстерності, тому що саме майстерне викладання лекцій надавало професору академічну і громадську популярність серед слухачів та студентів.

Університетський Статут 1835 р. ставив високі професійні вимоги до професорсько-викладацького складу університетів. Так, на посаду ординарного або екстраординарного професора міг претендувати лише доктор наук за профілем відповідного факультету. Щоб стати ад'юнктом кафедри, претендент повинен був мати вчений ступінь магістра профільної галузі знань. Професор міг керувати в університеті тільки однією кафедрою і лише за дозволом міністра народної освіти мав право поєднувати цю посаду з іншою роботою.

Міністерство народної освіти здійснювало суворий контроль і за систематичним відвідуванням студентами лекцій. Студент, який, згідно з інформацією викладачів, часто був відсутнім на лекціях без поважних причин, не допускався до курсових і підсумкових іспитів. Згідно зі Статутом 1835 р. кількість годин, яка відводилась на читання лекцій кожним викладачем, визначалась переважно Радою університету, але узгоджувалися згідно з розпорядженням міністерства народної освіти. Так, ординарний професор університету повинен був мати не менше 6 годин лекцій на тиждень. Кожен науковець, що брав участь в конкурсі на заміщення вакантної посади професора, зобов'язаний був прочитати три пробні лекції в присутності ректора університету і декана відповідного факультету. Після успішного проходження кандидатом конкурсу,

міністр народної освіти присвоював звання професора або ад'юнкта. Крім того, міністр мав право своїм рішенням без проведення конкурсу призначати відомих науковців на вакантні посади [...].

Значний внесок у розв'язання проблеми підготовки викладачів вищої школи і становлення своєрідної системи професійно-педагогічної підготовки професорів для університетів зробив Дерптський професорський інститут (1828–1839 рр.), створений при Дерптському університеті (Дерпт – нині м. Тарту). Це була спеціально створена установа для підготовки конкурентоздатних професорів загальноєвропейського рівня, які б володіли психолого-педагогічними знаннями, іноземними мовами, лекторською майстерністю та новими методами і прийомами організації навчально-виховної діяльності.

У нарисах, присвячених історії вітчизняних університетів (С. Шевирьов, Є. Петухов, Г. Левицький, М. Загоскін, Д. Багалій, М. Сумцов, В. Бузескул) відзначалося, що Дерптський університет був справжнім культурним і науковим центром, який ні в чому не поступався західноєвропейським університетам. Університет мав високий науковий і організаційний рівень роботи, якісне обладнання науково-допоміжних установ, тісні зв'язки з передовими університетами Німеччини і німецькою наукою, яка на початку ХІХ ст. займала провідне місце.

Варто відзначити, що випускники Професорського інституту повинні були володіти основами педагогічної майстерності, мати такі професійні уміння та навички як високу працездатність, готовність до постійного професійного самовдосконалення, зацікавленість у підготовці спадкоємців своєї справи, педагогічні вміння викликати інтерес до предмету викладання, уміння здійснювати плідну науково-дослідницьку діяльність і залучати до наукового пошуку студентів. Для кожного вихованця Професорського інституту були складені індивідуальні плани, що враховували рівень його підготовки. Відповідно до обраної спеціальності, за слухачами закріплювалися професори-наставники, які встановлювали зі своїми вихованцями тісний науковий та особистісний контакт, створювали атмосферу взаємодовіри, налаштовували вихованців на конспектування та рецензування книг, написання статей або рефератів за обраною темою з послідувачим науковим аналізом [25].

Архівні джерела засвідчують, що твори вихованців Професорського інституту писалися німецькою і латинською мовами, а потім проходили процедуру захисту та обговорення на спеціальних навчальних заняттях. У процесі педагогічної підготовки на заняттях широко використовувався метод диспуту, завдяки якому майбутні викладачі навчалися ораторському мистецтву. Вагоме місце в системі професійної підготовки майбутніх професорів займала самоосвіта. Суворий контроль професорів-наставників за навчанням їх вихованців

здійснювався лише декілька перших семестрів, а потім вони самостійно займалися наукою [19].

Наші розвідки свідчать, що ґрунтовною була мовна підготовка майбутніх професорів. Вивчення німецької, грецької, латинської мов було обов'язковим. За бажанням слухачі мали можливість опанувати італійську і французьку мови, які були необхідні для продовження навчання за кордоном і спілкування з іноземними колегами [21].

У 30-ті рр. ХІХ ст., молоді вчені-педагоги, які здобували освіту за кордоном під керівництвом досвідчених професорів, починали свою викладацьку діяльність в університетах, що існували на території України та Росії. Багато з них стали видатними вченими і талановитими педагогами (М. Пирогов, П. Редкін, М. Куторга, М. Лунін та інші), які розвивали ідеї педагогічної майстерності у вищих навчальних закладах країни. В Україні протягом 1806–1832 рр. єдиним центром підготовки педагогічних кадрів з вищою освітою і центром методичного керівництва освітою був Харківський університет. Педагогічна майстерність передавалась випускникам університету завдяки індивідуальним особистостям їх професорів. Проведення навчальних занять із студентами було доручене досвідченим викладачам, випускникам Професорського інституту О. Валицькому (класична словесність) і М. Луніну (історія і географія) [22, с. 38–46.].

Яскравий слід у житті Харківського університету залишила викладацька діяльність історика М. Луніна (1807–1844 рр.). В першій половині ХІХ ст. його лекції з історії мали велике наукове і суспільне значення і доносили до слухачів нове слово європейської науки. Свій предмет М. Лунін викладав у вигляді спеціальних курсів. Як вченого і викладача професора М. Луніна характеризували ерудиція, відмінне знання джерел і сучасної літератури, увага до фактів, висока натхненність, здатність яскраво і живо описувати історичні факти [22, с. 38–46.]. З 1834 по 1852 рр. лекції з педагогіки в Харківському університеті читав професор О. Валицький, один з кращих випускників Дерптського професорського інституту. Для слухачів Педагогічного інституту професором О. Валицьким був підготовлений і вперше прочитаний у 1839–1840 навчальному році лекційний курс з «Педагогіки» [5, с. 155–180.].

Отже, одним із головних завдань професійної освіти ХІХ ст. було створення вітчизняної педагогічної системи підготовки викладачів вищої школи, що повинна була відповідати загальноєвропейським вимогам і враховувати національні особливості держави, створювати і розвивати традиції вітчизняної вищої школи. Аналіз діяльності Професорського інституту і його випускників дозволяє стверджувати, що система підготовки викладачів вищої школи, що склалася в першій половині ХІХ ст. в Дерптському Професорському інституті є прообразом науково-педагогічної школи.

На початку 30-х рр. XIX ст. в російських університетах виникла необхідність оновлення професорського складу та кардинальна структурна перебудова університетських дисциплін. Вагомий внесок у розвиток науки та освіти внесли такі вчені-педагоги як М. Каченовський, Т. Грановський, С. Соловйов, В. Гер'є, Ю. Готьє, В. Ключевський, М. Карєєв, О. Лаппо-Данилевський, К. Бестужев-Рюмин, М. Ковалевський, П. Виноградов та інші, які знайомили своїх вихованців з новітніми науковими та педагогічними досягненнями вітчизняної та світової наукової думки.

Варто зазначити, що семінарська форма проведення занять в першій половині XIX ст. ще не отримала розвитку в навчально-виховному процесі російських університетів, але прогресивні професори усвідомлювали користь залучення студентів до самостійної роботи. Багато уваги індивідуальним заняттям із студентами приділяв професор Московського університету, уродженець Харківщини Михайло Трохимович Каченовський (1775–1842 рр.), який знайомив вихованців з іноземною літературою, забезпечував книгами, прищеплював навички наукової роботи. Під керівництвом професора були написані десятки студентських творів з російської і загальної історії, географії, статистики і витончених мистецтв, деякі з яких являли собою справжні дослідження. В XIX ст. написання студентами курсових і дипломних робіт (творів) було однією з важливих особливостей університетської освіти. Вважалося, що виконання таких завдань формує в студентів навички самостійного наукового мислення. Плани цих робіт надавалися професорами і щорічно затверджувалися факультетськими зборами, а потім радою університету. Самі твори розглядалися вченою радою університету, що свідчить про надання великого значення розвитку самостійної роботи студентів.

У кінці 20-х – на початку 30-х рр. XIX ст. М. Каченовський був авторитетом для студентів і впливав на формування їхнього світогляду. Слід підкреслити, що він одним із перших професорів російських університетів ознайомив студентів із європейською історичною наукою. У справі викладання російської історії в Московському університеті М. Каченовський від описовості перейшов до науковості і був першим університетським викладачем історії, який висунув вимогу ставитися до неї як до науки, а не як до художнього, описового твору. Професор поставив питання про необхідність розвивати джерелознавство в університетському викладанні [16].

В Україні протягом 1806–1832 рр. Харківський університет був єдиним центром підготовки педагогічних кадрів з вищою освітою і центром методичного керівництва освітою. Педагогічна майстерність передавалась випускникам університету завдяки особистості їх професорів, тому що проведення навчальних занять із студентами було доручене досвідченим викладачам, випускникам

Професорського інституту О. Валицькому (класична словесність) і М. Луніну (історія і географія).

Першим викладачем педагогіки в Харківському університеті був професор О. Рейніш, який на своїх заняттях використовував перекладений на російську мову 3-х томний курс педагогіки А. Німейєра, кращий на той час посібник з педагогіки, а також керувався творами великого педагога Й. Песталоцці. В Харківському університеті німці були найбільш численними серед професорів-іноземців, які закладали фундамент науки і були авторами великої кількості наукових робіт [5, 155–180.].

З 1834 по 1852 рр. лекції з педагогіки в Харківському університеті читав професор О. Валицький, один з кращих випускників Дерптського професорського інституту. При читанні курсу він використовував твори Д. Локка, Ж.-Ж. Руссо та ін. На практичних заняттях із студентами вивчалися статті О. Ободовського, Є. Гугеля, П. Гур'єва, що друкувалися впродовж 1833–1834 рр. на сторінках одного з перших російських педагогічних журналів «Руський педагогічний вісник». Для слухачів Педагогічного інституту професором О. Валицьким був підготовлений і вперше прочитаний в 1839–1840 навчальному році лекційний курс з «Педагогіки». Документи, що зберігаються в державному архіві м. Санкт-Петербург свідчать, що в 1850 р. в Харківському університеті була відкрита перша кафедра педагогіки. Її першим завідувачем був професор Х. Роммель [5, 155–180.].

У 1853 р. кафедру очолив Микола Олексійович Лавровський (1825–1899 рр.). Випускник Санкт-Петербурзького Головного Педагогічного інституту М. Лавровський мав високий рівень педагогічної підготовки, сам читав курс педагогіки і приділяв велику увагу питанням педагогічної підготовки студентів. Як свідчать архівні джерела, у звіті про свою викладацьку діяльність за 1855 р. М. Лавровський писав: «Читав історію виховання і теорію педагогіки, крім того, займав своїх слухачів педагогічними вправами. Викладання педагогіки відбувалося згідно з сучасним її станом, причому кожне педагогічне положення приймалося тільки після розбору думок кращих сучасних педагогів. Такий напрям викладання, з одного боку, знайомив слухачів з літературою науки, з іншого боку – давав міцність педагогічним висновкам» [14].

У 1858 р. за розпорядженням Міністра народної освіти М. Лавровський був переведений екстраординарним професором кафедри педагогіки в Санкт-Петербурзький головний інститут. Пізніше він займав вагомі посади: директора Ніжинського Історико-філологічного інституту князя Безбородько (1875 р.), ректора Варшавського університету (1883 р.), попечителя Дерптського університету (1890 р.) [14].

У Московському університеті кафедра педагогіки була відкрита лише в 1852 р. Першим її завідувачем був ординарний професор Степан Петрович Шевирьов (1806–1864 рр.). На основі своїх лекцій з педагогіки професор опублікував підручник «Вступ до педагогії».

С. Шевирьов наголошував на тому, що в процесі самовиховання вчителя важливу роль повинна відігравати педагогіка - наука про виховання, як він її називав. Основною ідеєю його наукових статей з педагогіки про родинне виховання було те, що при руйнуванні сім'ї, руйнується суспільство і держава, а його погляд на виховання як на процес, що продовжується все життя отримав сьогодні визначення як «неперервна освіта протягом усього життя» [16].

Наступний етап розвитку вищої школи позначився прийняттям Статуту Імператорських Російських університетів (1863 р.), який за змістом був демократичнішим від попереднього. Вперше було позитивно вирішене питання про допуск жінок до навчання в університети, в Російській імперії створено десять навчальних округів (замість шести існуючих).

Однак, університетський Статут 1863 р. знищив кафедри педагогіки, мотивуючи це наступним: «Педагогії як науки самостійної, що має право на особливу кафедру в університетах не існує, а педагогія входить до складу предметів, що належать до області наук філософських, а саме психології» (справа № 140678 архіву Міністерства народної освіти). Після цього педагогічні дисципліни в російських університетах викладалися як необов'язкові предмети [30]. Університетський Статут 1863 р. знову ввів вибірність усіх адміністративних посад і професорів. Історик педагогіки С. Сірополко так характеризував особливості цього статуту: «Новий університетський статут (18 червня 1863 р.) відновив університетську автономію: ректор і декани стали обиратися; університет мав право судити студентів за їх провини в стінах університету; наукові ранги остаточно призначалися професорською радою; факультети мали право цензури над працями своїх членів при виданні праць університетом; влада куратора шкільного округу обмежувалася загальним доглядом за діяльністю університету» [29].

У кінці XIX ст. постало питання про модернізацію методичного інструментарію в університетах. Головним завданням університету в процесі підготовки студентів стало формування наукового світогляду, виховання самостійного і продуктивного мислення, орієнтація на наукове дослідження, оволодіння основними прийомами наукової роботи. Пасивне засвоєння матеріалу не задовольняло студентів, тому все більшого значення набувала самостійна робота. Під сумнів були поставлені традиційний виклад лекційних курсів і жорсткі рамки навчальних програм [30].

Академічна громадськість розділилася на супротивників лекцій і тих, хто виступав за її збереження в методиці університетського викладання. Супротивники вважали, що лекційна система привчає до пасивного, некритичного сприйняття чужих думок, притуплює розумові здібності студентів, вбиває прагнення до самостійної праці і мислення. Вихід з положення бачили в спільній роботі професорів і студентів над певними науковими проблемами методом бесіди, написанням курсових робіт. Активізація навчального процесу в університеті планувалася за допомогою розвитку системи семінарських занять і виконання письмових робіт. Цієї точки зору дотримувалися і викладачі, які виступали за поєднання різних методів викладання, включаючи і лекцію.

Багато професорів не вважали лекцію пасивним методом навчання. Учасники дискусії ставили питання про необхідність доцільного використання лекційного методу, без зловживання. Так, професор Петербурзького університету М. Карєєв [11] підкреслював, що лекція вимагає сили розуму та інформаційної мобільності студента. Однак, у цілому, дискусія про доцільність використання лекцій в російських університетах не дала позитивних результатів. Лекційна форма викладу матеріалу продовжувала займати провідне місце в навчальному процесі до введення предметної системи навчання.

Нові підходи до викладання університетських наук і зміна структури та змісту лекційних курсів сприяли розвитку ідей педагогічної майстерності вчителя. Проблемний метод викладу лекційного матеріалу, перетворення університетського заняття в наукову лабораторію ставало реальною практикою навчальної роботи в університетах цього періоду. Прагнення прогресивних викладачів залучити студентів до самостійного опанування професійними знаннями зумовило розвиток системи практичних і теоретичних занять, що стали нормою і невід'ємною частиною навчального процесу в університеті. Окрім розвитку самостійності та мислення студентів, семінарські заняття сприяли становленню наукових шкіл провідних університетських викладачів, які ставали професорами-наставниками своїх вихованців і передавали їм свою професійну майстерність.

Міністерство народної освіти звернуло особливу увагу на проблему організації практичного заняття. У циркулярі міністерства від 12 лютого 1885 р. рекомендувалося уникати призначення великої кількості лекцій і залишати більше часу для науково-практичних занять під керівництвом професора [2]. Нарада опікунів навчальних округів і ректорів університетів відзначила недостатню розвиненість цієї форми роботи із студентами, яка дає молодим людям багато вільного часу та використовується не за призначенням. Для організації практичних занять не вистачало професорів, тому було вирішено залучити до цієї роботи приват-доцентів і професорських стипендіатів.

У кінці 90-х рр. XIX ст. університети почали активну організацію практичних занять. Так, за допомогою Міністерства народної освіти в 1901 р. в Харківському університеті був влаштований особливий кабінет з бібліотекою для проведення практичних занять. За нестатком спеціальних приміщень для проведення практичних занять студенти вимушені були збиратися в якій-небудь вільній аудиторії і брати книги із бібліотеки тільки на період навчального заняття. Книги були в одному або двох екземплярах, тому після закінчення заняття, студенти знову повертали їх, оскільки вони були потрібні самому професору для підготовки [22, с. 38–46].

Таким чином, практичні заняття зводилися до спеціальних лекцій, де працював професор, а студенти були позбавлені можливості брати участь у науковому дослідженні. За існуючих умов професори давали студентам теми для домашнього дослідження у вигляді написання рефератів, що потім обговорювалися на занятті. Міністерство освіти пропонувало університетам продумати різноманітні форми проведення практичних занять: читання уривків із джерел, аналіз рефератів та інші. Провідні професори російських університетів виступали за розвиток самостійності студентів.

Один із засновників введення семінарського методу навчання професор П. Виноградов, який виступав за збереження і поліпшення лекційного методу викладання, головне місце відводив підвищенню якості проведення практичного заняття: аналізу дослідницьких робіт, інтерпретації джерел, колоквиумам, педагогічній практиці та іншим видам занять. П. Виноградов проводив показові семінари, на яких студенти навчалися методики дослідницької роботи та критичному відношенню до джерел. Серед учасників семінарів були Р. Виппер, Д. Петрушевський, П. Мілюков, О. Кизеветтер, які згодом стали видатними вченими.

Родоначальником семінарських занять вважають професора Московського університету В. Гер'є, його продовжувачами були В. Бауэр із Санкт-Петербурзького університету і професор Харківського університету М. Петров. Однак перше запровадження зарубіжного досвіду організації семінарських занять студентів належало Київському університету св. Володимира. Так, у київських «Університетських вістях» (1861 р.) був надрукований проект постановки практичного заняття, складений екстраординарним професором, магістром В. Шульгіним за зразками історичного семінарія Л. Ранке (Берлін), його учня Г. Зібеля (Мюнхен). Структуру такого заняття автор розглядав як синтетичну: перша частина заняття передбачала виклад матеріалу самим професором, а друга – підготовку студентами доповідей з тематики дисципліни та їх обговорення.

Міністерство народної освіти розглядало практичні заняття як спосіб залучення студентів до науки і визначило їх як обов'язкову умову підготовки фахівців. У цілях ознайомлення російських викладачів з практикою проведення семінарського заняття було організовано вивчення досвіду зарубіжних університетів і його обговорення в російських університетських колах. В 70-х рр. XIX ст. розділ «Практичні справи» був уведений до щорічних звітів університетів. На замовлення Д. Толстого в «Журналі міністерства народної освіти» (1869 р.) з'явилася стаття професора Берлінського університету Й. Дройзена «Про науково-практичне заняття студентів у германських університетах» з приміткою: «думки автора не нові для наших університетських професорів». Публікація німецького педагога тривалий час була актуальною серед російських професорів.

Засновниками семінарів у Московському університеті були професори В. Гер'є і П. Виноградов. Професор В. Гер'є вважав свої семінари засобом зближення з аудиторією, оскільки семінарська форма занять передбачала обмежене коло студентів, що сприяло особистісному спілкуванню студента з професором. За свідченням його студентів, семінари професора були найвідомішими і найкращими на історико-філологічному факультеті [13].

Так, Ю. Готьє відмічав, що семінари В. Гер'є, де була необхідна самостійна робота над джерелами, науковою літературою, обов'язковий аналіз тексту, були школою для подальшої самостійної наукової роботи [8]. Ю. Готьє згадував, що якщо робота студента на семінарії була хороша, то професор був м'який, вдумливий, з задоволенням відмічав хороші риси роботи, а критика, обрушувалася на недбалих [8].

Блискучім керівником семінарів був П. Виноградов, який «з незвичайним талантом умів привчити слухачів до самостійної критичної роботи над джерелами і який володів колосальною, абсолютно несумірною зі знаннями учнів ерудицією, поблажливо відносився до юнацьких робіт початківців і терпляче стежив за їх розвитком». П. Виноградов майстерно проводив спільну роботу зі студентами. Професор ніколи не перетворював семінари на лекцію, не затьмарював студентів своїм талантом, а своє власне керівництво будував так, що воно підсилювало цікавість студентів, активізувало їх науковий пошук. Студенти цінували серйозне відношення П. Виноградова до роботи з джерелами, глибоке знання матеріалу, а його викладацька майстерність була зразком для вихованців. Так, П. Мілюков, під час своєї викладацької діяльності, намагався проводити заняття за прикладом П. Виноградова [18].

Особливістю П. Виноградова було шанобливе і зацікавлене ставлення до студентської наукової роботи. Семінари професора давали можливість студентам відчувати власне наукове зростання. Згідно з методикою семінарського заняття, в тексті виділялися окремі

сюжети, до кожної теми вказувалася переважно іноземна література. Декілька студентів вибирали одну тему, після ознайомлення з текстом та літературними джерелами складали нариси і представляли їх професору перед заняттям.

Обговорення студентських робіт проходило таким чином: професор викладав їх суть, потім переходив до власного тлумачення тексту. Дуже часто виникали суперечки з приводу тлумачення неясних місць джерела. Студенти ознайомлювалися з джерелами і літературою, з методами роботи професора, визначали власні прийоми дослідження, отримували навички академічної дискусії [18].

На семінарах проявився педагогічний талант П. Виноградова, який професійно володів педагогічними засобами: строгою вимогою і похвалою. У стосунках із студентами він був простий і доступний. Простота, привабливість людини і талановитого вченого, дозволяли професору П. Виноградову групувати біля себе людей, завдяки чому він зумів створити своєрідний науковий гурток, наукову школу в себе вдома, де зустрічалися педагоги різних поколінь.

Високо професійними і захоплюючими увагу студентів у Московському університеті були семінарські та практичні заняття історика, філософа, члена Санкт-Петербурзької академії наук, професора Олександра Сергійовича Лаппо-Данилевського (1863–1919 рр.), який народився в родовій садибі поблизу села Гуляй-Поле Катеринославського повіту в родині заможного поміщика, предводителя повітового дворянства.

Семінари О. Лаппо-Данилевського були дуже складними для студентів, вимоги професора високі, і мало у кого з його вихованців вистачало сил стати активними учасниками. Основою семінарського заняття О. Лаппо-Данилевського була чітка організаційна і методична схема. Плани заняття, що проходило раз на тиждень, були чітко розписані, що дозволяло всім учасникам семінару ґрунтовно підготуватися і брати активну участь у дискусії. Теми для обговорення мали чітку логічну систему, питання для дебатів поставлені в певному зв'язку з навчальним матеріалом.

Професор О. Лаппо-Данилевський, як керівник наукових семінарів, був суворий в оцінці студентських робіт і вимогливий до самого себе. Складна і важка для студентів семінарська робота активізувала їх і приносила справжню радість від подолання труднощів і досягнення наукових успіхів. Метою семінарів професора була не передача готового знання, не орієнтація на засвоєння ідей учителя, а творча праця, науково-творче особистісне осмислення студентом праці вченого, навчання методам його роботи, формування наукового мислення. У травні 1893 року професор О. Лаппо-Данилевський писав: «18-го був у мене екзамен на I курсі. Із 25 одержало всього 15, останні

10 відмовилися. Але й цих 15 я екзаменував хвилин 20 і опитував по всьому курсу» [27, с. 182].

Семінари О. Лаппо-Данилевського були не лише школою науки, а й школою академічного, педагогічного спілкування, що навчали студентів поважати чужу думку і критично відноситися до своєї. Сам професор з пошаною відносився до наукової творчості своїх студентів, проявляв повагу до їх думки, чуйність до індивідуальності кожного вихованця і не пригнічував своїм авторитетом. Особистими рисами О. Лаппо-Данилевського були повага та любов до особистості студента, визначення його права на власний науковий, моральний і політичний вибір, прагнув сформувати особистість не за своїм зразком, а допомогти знайти власний шлях у науці та житті.

Саме семінари давали можливість побачити індивідуальні якості професора і ознайомитися з його творчою лабораторією завдяки тому, що семінарська форма заняття припускала особисте спілкування студента з професором. Духовний і моральний вплив педагогічної дії професорів породжувався і підтримувався особливими стосунками між викладачами і студентами. М. Богословський звертав увагу на те, що педагогічна дія університетського професора не обмежувалася університетською аудиторією. Обмін думками, дискусії, передача педагогічного досвіду в процесі спілкування з учителем були шляхами педагогічного впливу [7]. Так, В. Ключевський проводив свої семінари вдома, і часто після занять студенти затримувалися у нього для невимушеної бесіди за чаєм. В такій обстановці професор залишався дотепним оповідачем, люблячим парадокси. Однак, учні В. Ключевського відмічали, що на його семінарах науковій роботі навчитися було не можливо, тому що вчений не практикував роботу студентів з джерелами, підготовку доповідей студентів та їх обговорення. В. Ключевський перетворював семінари на «спеціальні лекції», на яких студентам залишалося лише записувати за професором його власний коментар. О. Кизеветтер відзначав: «Ключевський занадто заповнював семінари власними імпровізаціями, тут кожне слово було дорогоцінне – тільки лови на льоту блискучі іскри наукової думки, але на долю учасників семінарів діставалася пасивна роль» [12].

У своїх спогадах про студентські роки М. Богословський згадував, що В. Ключевський вважав за краще знайомити студентів з готовими результатами своєї роботи, а не йти до них разом з учнями, тому «...тісна і малолюдна аудиторія була саме аудиторією, де слухач пасивно знайомився з висновками, а не з творчою лабораторією, де студент міг би навчитися самостійної роботи під керівництвом і спостереженням викладача» [7]. М. Богословський вважав, що це було пов'язано з особливостями характеру В. Ключевського «...занадто догматик, занадто

живий і активний темперамент, він не мав того запасу поблажливого терпіння, що потрібно для проведення семінару» [7].

Отже, слід зазначити, що блискучий і талановитий лектор не завжди виявлявся хорошим керівником семінару. Для того, щоб навчати, ділитися своїм науковим досвідом, потрібні особливі психологічні якості, здатність допустити вихованців у свою творчу лабораторію, сприйняти студента як самостійну мислячу особистість, терпіння і щира зацікавленість у науковій співпраці.

Висновки. Розвиток університетів Російської імперії був пов'язаний з пошуками теоретичних і організаційних основ професійно-педагогічної підготовки викладачів. Відкриття університетів у Росії вимагало в стислі терміни вирішити проблему забезпечення їх професорсько-викладацькими кадрами. Пошуки найбільш оптимальних шляхів підготовки необхідних фахівців передбачали не лише вивчення власного досвіду, а й звернення до традицій університетської освіти країн Західної та Центральної Європи. Вища педагогічна освіта в Росії не було ізольована від розвитку науки в європейських університетах: підтримувалися контакти із зарубіжними вченими, практикувалися закордонні стажування молодих викладачів, відрядження учених у європейські наукові центри. На зміст педагогічної освіти вплинули праці європейських, особливо німецьких учених, що пояснювалося відсутністю необхідних підручників російських науковців.

Проаналізовані матеріали дають нам можливість стверджувати, що впровадження нових, інноваційних для того історичного часу форм роботи зі студентами, таких як семінарське і практичне заняття, а також читання спеціальних предметних курсів дозволило підвищити якість освіти і активізувати творчий потенціал студентів.

Отже, кінець XVIII ст. – друга половина XIX ст. були етапом становлення та розвитку змісту професійної підготовки вчителів у Росії. У зв'язку з появою нової наукової парадигми виникають нові течії та тенденції, зокрема в системі вищої педагогічної освіти почали запроваджуватись теоретичні дисципліни педагогічного профілю: методологія, дидактика, удосконалювалась методика викладання. Активізуються тенденції до педагогізації, фундаменталізації навчально-виховного процесу. Сформувався ряд тенденцій педагогічної підготовки, що виявилися в інтеграції високого рівня загальнонаукової університетської та поглибленої педагогічної освіти; у розробці детальних педагогічних курсів: дидактики, історії педагогіки, теорії виховання та окремих методик. Характерною особливістю цього періоду можна вважати прагнення до підвищення рівня загальноосвітньої підготовки студентів. На подальше дослідження заслуговує порівняльний аналіз якості освіти в університетах Західної та Східної Європи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аллагулов, А. М. (2012). *Становление образовательной политики в России во второй половине XIX – начале XX века в контексте влияния педагогической науки*. Нижний Тагил: НТГСПА.
2. Аннин, П. А. (1882). *Свод главнейших законоположений и распоряжений о начальных народных училищах и учительских семинариях: по Полному собранию Законов, по Собранию узаконений и распоряжений правительства и на основании дел Министерства Народного Просвещения и других ведомств*. Санкт-Петербург: Типография Глазунова.
3. Артамонова, Л. М. (2012). Школьные реформы XVIII – первой половины XIX века в процессе российской модернизации. *Вестник Самарского государственного университета*, 2 (93), 56–60.
4. Афанасьев, А. Н. (1860). *Московский университет (1844–1848 гг.)*. Москва: МУВС.
5. Багалеи, Д. И. (1899). Харьковский университет в первые годы своего существования. *Киевская старина*, 5, 155–180.
6. Барсов, А. А. (Ред.). (1756, Май 10). *Московские ведомости*, с.7
7. Богословский, М. М. (1987). *Историография. Мемуаристика. Эпистолярная наука*.
8. Готье, Ю. (1941). *История областного управления в России от Петра I до Екатерины II* (Т. 1-2). Москва: Московское общество истории и древностей Российских при Московском университете.
9. Дем'яненко, Н. М. (1998). *Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні: XIX — перша третина XX ст.* Київ: ІЗМН.
10. Емельянов, Ю. Н. (Ред.). (1989). *Московский университет в воспоминаниях современников*. Москва: Современник.
11. Кареев, Н. И. (1987). *Прожитое и пережитое*. Москва: Наука.
12. Кизеветтер, А. А. (1902). *Русское общество в XVIII столетии*. Ростов на Дону: Донская речь.
13. Ковнатор, Р. А. (Ред.). (1956). *Московский университет в воспоминаниях современников*. Москва: Издательство Московского университета.
14. Лавровский, Н. А. (1856). *О педагогическом значении сочинений Екатерины Великой*. Харьков: Типография Университета.
15. Ламанский, В. И. (1865). *Ломоносов и Петербургская Академия Наук: Материалы к столетней памяти его 1765–1865 апреля 4 –го дня*. Москва: Типография Университета.
16. Лебедев, П. А. (1990). *Школа и педагогическая мысль России второй половины XIX начала XX века (1861–1917): антология педагогической мысли России второй половины XIX – нач. XX в.* Москва: Педагогика.
17. Ломоносов М. В. *Проект регламента московских гимназий: Полное собрание сочинений: Служебные документы 1742–1765 гг.* (1955). (Т. 1-9). Москва: АН СССР.
18. Милюков, П. Н. (1990). *Воспоминания 1859–1917 гг.* (Т. 1, с. 47). Москва: Современник.
19. *Общий устав и временный штат императорских российских университетов*. (1884). Санкт-Петербург: Типография А. Якобсона.
20. *Описание Главного педагогического института в нынешнем его состоянии*. (1856). Санкт-Петербург: Типография Императорской Академии Наук.
21. Осипов, В. И. (1995). *Петербургская Академия наук и русско – немецкие научные связи в последней трети XVIII в.* Санкт-Петербург: ПФА РАН.

22. Павлова, Т. Г. (2010). Єдиний університетський простір Російської імперії: На прикладі взаємодії Харківського та Санкт–Петербурзького університетів. *Вісник Харківського національного університету ім. В.Г.Каразіна: Серія Історія України. Українознавство: історичні та філософські науки*, 906 (13), 38–46.
23. Перевалова, Л. А. (1964). *Педагогические взгляды М.В. Ломоносова*. Москва: Просвещение.
24. Петров, Ф. А. (2002). *Формирование системы университетского образования в России* (Т. 1, с. 3-44). Москва: Издательство МГУ.
25. Пирогов, Н. И. (1953). *Замечания на проект общего устава Императорских Российских Университетов: Избранные сочинения*. Москва: Издательство Академии педагогических наук РСФСР.
26. Потоцкий, С. (1806). *О благодетельной цели преобразования в России училищ: Речи, говоренные в торжественном собрании 17 января 1805 г. при открытии Харьковского университета*. Харьков: Типография Харьковского университета.
27. Романов, Б. А. (1920). А.С. Лаппо – Данилевский в университете. *Русский исследовательский журнал*, 6, 182.
28. *Русский биографический словарь: в 25 томах*. (1896-1918). Санкт-Петербург: Типография И.Н. Скороходова.
29. Сірополко, С. (2001). *Історія освіти в Україні*. Київ: Наукова думка.
30. Соловьев, И. М. (1913). *Русские университеты в их уставах и воспоминаниях современников* (1–е изд.). Санкт–Петербург: Книгоиздательство типо-литография «Энергия».
31. Сухомлинов, М. И. (1888). *Материалы по истории образования в России в царствование Александра I* (Т.1, с.47-58). Санкт–Петербург: Типография Императорской Академии Наук.
32. Тихомиров, М. Н. (Ред.). (1955). *История Московского университета*. Т.1. Москва: МГУ.
33. Чеботарев, Х. А. (1985). *Слово о способах и путях, ведущих к просвещению. Антология педагогической мысли России XVIII века*. Москва: Педагогика.
34. Черникова, Т. В. (2003). Три стратегии подготовки специалистов. *Высшее образование сегодня*, 1, 9–12.
35. Шевырев, С. П., 1852. Вступление в педагогию. *Журнал министерства народного просвещения*, 1, 9-42.
36. Юркевич, П. (1869). *Курс общей педагогики с приложениями*. Москва: Тип. Грачева и К.
37. Юрченко, Л.П. (1981). *Развитие педагогики высшей школы в Харьковском университете (1805-1861 гг.)*. (Автореф. канд. пед. наук). Харьковский национальный университет имени В.Н.Каразіна, Харьков.

О. І. Огієнко

ORCID ID 0000-0002-3089-6288

DOI 10.24139/978-966-698-251-8/180-201

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

У процесі дослідження з'ясовано сутність й особливості управління якістю освіти дорослих; схарактеризовано поняттєво-категоріальний апарат дослідження та розкрито сутність понять «освіта дорослих», «якість освіти дорослих», «управління якістю освіти дорослих»; визначено та розкрито особливості моделей управління якістю освіти дорослих, які засновані на міжнародних стандартах серії ISO та стандартах EQAVET, окреслено їх переваги та недоліки; з'ясовано принципи та європейські індикатори якості освіти дорослих.

Ключові слова: *освіта дорослих, якість, управління освітою, управління якістю освіти дорослих, стандарт.*

О. І. Ohienko

THEORETICAL ASPECTS OF QUALITY MANAGEMENT IN ADULT EDUCATION

In the course of the research, the content and specific features of quality management in adult education were determined; the key concepts of the research were analyzed and the terms "adult education", "quality of adult education", "quality management in adult education" were defined; features of quality management models in adult education were characterized based on international standards of the ISO series and EQAVET standards, their advantages and disadvantages were outlined; principles and European indicators of adult education quality were determined.

Key words: *adult education, quality, management of education, quality management in adult education, standard.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується цивілізаційними змінами, зокрема, всебічною модернізацією суспільства, яка відбувається в соціокультурних умовах, що інтенсивно змінюються, і як наслідок – виникає необхідність підготовки людини до нової якості життя; переходом до постіндустріального інформаційного суспільства, суттєвим розширенням масштабів міжкультурної взаємодії, підготовки та реалізація міжнародних освітніх проектів; виникненням та посиленням глобальних проблем, які можуть бути вирішені лише в результаті співпраці у межах міжнародної спільноти, що потребує формування ноосферного та планетарного стилю мислення у громадян різних країн; зростанням значення людського капіталу, який у розвинутих країнах складає 70-80% національного багатства. У зв'язку з цим підвищується роль освіти дорослих, яка здатна не тільки гарантувати професійну зайнятість, а й забезпечити всебічний розвиток та самовдосконалення людини. З часом актуальність означеної проблеми зростатиме, оскільки система освіти дорослих перебуває у прямій залежності від соціально-економічних, духовних, культурних та інших потреб суспільства, здатна надати гідну відповідь на всі цивілізаційні виклики. Такий висновок був зроблений на VI Міжнародній конференції з проблем освіти дорослих.

«Освіта дорослих здатна надати у розпорядження людей необхідні можливості, навички та якості для того, щоб вони мали можливість реалізовувати та розвивати свої права, бути господарями своєї долі, вносити свій внесок у справу справедливості та інклюзивності, сприяти знищенню бідності та бути творцями справедливого, толерантного та сталого суспільства» (UNESCO, 2009).

У матеріалах ЮНЕСКО підкреслюється, що необхідно забезпечити дорослу людину розумінням життя, знаннями та вміннями, які необхідні їй для творчого та продуктивного життя у сучасному швидкоплинному динамічному суспільстві (*Adult education, 2006*). У цьому контексті у якості головних орієнтирів політики у галузі освіти дорослих розглядаються три ідеї – громадянськість, соціальна мобільність, широка участь у житті суспільства. Їх об'єднуючим концептом слугує концепція розвитку людських ресурсів (соціальний капітал особистості). Саме такий підхід, будучи реалізований на практиці, повинен забезпечити випереджальний розвиток особистості як необхідну передумову її активної та компетентної участі у прогресивних перетвореннях суспільного життя.

Це потребує реформування системи освіти дорослих, основними гаслами якого повинно стати: доступність, якість, ефективність. Доступність освіти дорослих залежить від її якості й нею визначається, що актуалізує проблему управління якістю освіти дорослих.

Аналіз актуальних досліджень. Різні аспекти проблеми управління освітою розглядали такі вітчизняні науковці, як Л. Даниленко, Д. Дзвінчук, Г. Єльнікова, Л. Калініна, Л. Карамушка, В. Кремень, В. Крижко, С. Крисюк, В. Луговий, В. Маслов, В. Олійник, А. Сбруєва, Т. Сорочан та ін. Проблеми управління якістю освіти досліджували Г. Дмитренко, Е. Коротков, Т. Лукіна, О. Ляшенко, Л. Одерій, М. Поташник, О. Севрук, С. Шишов та ін. Проте, як засвідчив аналіз наукових матеріалів, проблема управління якістю освіти дорослих не досліджувалася системно і ґрунтовно із врахуванням глобальних тенденцій та змін.

Метою нашого дослідження є з'ясування сутності й особливостей управління якістю освіти дорослих. Для досягнення поставленої мети вважаємо за необхідне виконати такі завдання: схарактеризувати поняттєво-категоріальний апарат дослідження та розкрити сутність понять «освіта дорослих», «якість освіти дорослих», «управління якістю освіти дорослих»; визначити та розкрити особливості моделей управління якістю освіти дорослих, які засновані на міжнародних стандартах серії ISO та стандартах EQAVET, окреслити їх переваги та недоліки; з'ясувати принципи та європейські індикатори якості освіти дорослих.

Виклад основного матеріалу. Важливим у вирішенні питань управління освітою дорослих є рекомендації Шостої міжнародної

конференції з освіти дорослих, а саме: «У процесі вирішення питань управління освітою дорослих необхідно створювати місцеві, регіональні та національні структури та налагоджувати партнерські зв'язки, залучаючи органи державної влади, партнерів з соціальної сфери та громадянське суспільство, що має важливе значення для розвитку, координації, фінансування, управління якістю та моніторингу освіти дорослих» (UNESCO, 2009).

Водночас, стан сфери освіти дорослих у сучасному світі є складним та суперечним. З одного боку, освіта дорослих наприкінці ХХ століття інтенсивно розвивається, визначається «ключем до ХХІ століття», ключем до сталого інноваційного розвитку, до підйому економіки та соціальної сфери. З іншого боку, розширення сфери освіти дорослих та зміна її статусу та ролі у суспільстві супроводжується загостренням проблем у цій сфері. Вирішення цих проблем можна розглядати як провідні орієнтири розвитку освіти дорослих, одним із яких є управління якістю освіти дорослих.

До важливих теоретичних аспектів проблеми управління якістю освіти дорослих належить аналіз категоріально-понятійного апарату. Його характеристика дозволила виокремити поняття, що визначають сутність досліджуваного феномену: «освіта дорослих», «доросла людина, що навчається», «якість», «якість освіти», «управління», «якість освіти дорослих», «управління якістю освіти дорослих».

Незважаючи на численні дослідження зарубіжних учених з проблеми освіти дорослих, визначення цього поняття і на сьогоднішній день залишається дискусійним. Це пояснюється, на нашу думку, по-перше, специфікою розвитку освіти дорослих у різних країнах, широким діапазоном її цілей та функцій, по-друге, неоднозначністю розуміння категорії «доросла людина».

Перші ґрунтовні теоретичні праці стосовно освіти дорослих з'явилися на початку ХХ століття. У них освіта дорослих ототожнювалася з неперервною освітою та підкреслювалася необхідність «вчитися у самого життя», «створювати умови життя, які дозволяють вчитися впродовж життєвого шляху... незалежно від віку».

Завданням освіти дорослих Д. Кідд (Kidd, 1973) вважав надання дорослій людині можливості: навчатися новим необхідним спеціальностям при застаріванні існуючих професій; здобувати інформацію про наукові дослідження та розробки, що належать до трудової та професійної діяльності; отримувати нові знання з метою підтримки здоров'я та благополуччя людини та її сім'ї; знати та розуміти основні події в галузі внутрішньої та зовнішньої політики держави; здійснювати впродовж життя особистий розвиток, перш за все в інтелектуальних та емоційних сферах» (Kidd, 1973, с. 11-12).

На думку вченого, освіта дорослих базується на принципах: добровільності; участі того, хто навчається, у плануванні та

оцінюванні програм навчання; різноманітності змісту, форм, методів навчання та інститутів, які займаються неперервною освітою дорослих, а також складом учасників та програмами навчання; здебільшого фінансовою самоокупністю.

На думку американського вченого М. Ноулза (Knowles, 1980), поняття «освіта дорослих» має три різних значення. У широкому значенні – це процес, процес навчання дорослих; у вузькому значенні це комплекс організованих дій щодо навчання дорослих, які здійснюється багатьма закладами з метою досягнення специфічних цілей; третє значення об'єднує всі ці процеси та дії в ідею, яка реалізується в соціальній практиці». Останнє значення дозволяє розглядати «освіту дорослих» як соціальний інститут, що забезпечує задоволення потреб дорослої людини в освіті, культурі, адаптації до соціуму (с. 25).

Г. Дакенвелд та Ш. Меррієм (Darkenwald, Merriam, 1982) визначають освіту дорослих як «процес, завдяки якому люди, що виконують головні соціальні ролі, які характерні для дорослого статусу, здійснюють систематичні та послідовні дії з метою набуття певних змін у знаннях, відношеннях, цінностей та навичках» (с. 9).

С. Кортней (Courtney, 2006) вважає, що дійти до єдиного визначення «освіти дорослих» важко, оскільки її можна розглядати з п'яти позицій, а саме: освіта дорослих як функціонування закладів та організацій; освіта дорослих як специфічний тип відносин, як концепція андрагогіки; освіта дорослих як професійна або наукова дисципліна; освіта дорослих як основа для історичної ідентифікації соціальних рухів; освіта дорослих як вид освіти, якій відрізняється своїми цілями та (с. 17).

На П'ятій Міжнародній конференції з освіти дорослих (Гамбург, 1997 р.) було вирішено освіту дорослих розглядати як будь-яку організовану та підтримувану впродовж певного часу освітню діяльність, спрямовану на розвиток потреб, навичок та знань у період самостійного життя людини. Водночас освіта дорослих – це одне з фундаментальних прав, що забезпечує активну участь у житті суспільства та держави (UNESCO, 1997).

Привертає увагу визначення освіти дорослих, яке використовується на європейському освітньому просторі. Згідно з цим визначенням, «освіта дорослих: є організованим освітнім процесом, який дозволяє дорослій людині набути нових навичок, компетентностей або характеристик; може набуватися будь-якою людиною, яка одержала обов'язкову базову освіту; включає всі типи освіти, акредитовані та без акредитації: формальну, неформальну, інформальну; включає різні види організації навчання – традиційне класне навчання, дистанційне навчання, з допомогою тьютора; може здійснюватися як у традиційних класних кімнатах та майстернях, так і в музеях, бібліотеках, церквах, громадських місцях та вдома; може

організовуватися різними провайдерами – громадою, приватними особами, волонтерами (Powell, 2003, с. 41).

Таким чином, аналіз зарубіжної літератури доводить, що освіта дорослих, виступаючи складовою частиною, підсистемою неперервної освіти, розглядається як багатофункціональна, варіативна, відкрита та гнучка система, яка надає можливість дорослій людині свідомо вибирати свою індивідуальну освітню траєкторію у відповідно до своїх інтересів, можливостей та потреб.

Сьогодні ми говоримо про триєдність трьох типів освіти – формальної, неформальної та інформальної. Така класифікація типів освіти запропонована П. Кумбсом (1970). За нею, «формальна освіта – це ієрархічна структурована, хронологічно градуїована система освіти, що містить на додаток до загальних академічних занять, різноманітні спеціалізовані програми, а також заклади, що працюють повний робочий тиждень та надають професійну освіту»; «неформальна освіта: будь-яка організована освітня діяльність поза встановленою формальною системою, призначеною для задоволення освітніх цілей людей», «інформальна освіта: дійсно пожиттєвий процес, завдяки якому кожен індивідуум набуває знань, цінностей, навичок з повсякденного досвіду та виховних впливів навколишнього середовища – сім'я, сусіди, робота, бібліотека, засоби масової інформації» (с. 28).

Сьогодні освіта дорослих – це складна багатофункціональна система, спрямована на задоволення освітніх потреб людини, адаптацію її до змін навколишнього середовища, засвоєння нових соціальних ролей. Її складність зумовлена наявністю в ній різнорівневих та багатомірних підсистем, які мають внутрішні та зовнішні багатопланові зв'язки. Водночас наявна «розмитість» меж освітніх понять на теоретичному рівні їх аналізу та «перекривання» освітніх напрямів, що здійснюються різними закладами на практиці. Сьогодні багато провайдерів формальної освіти пропонують навчання, «яке не веде до одержання сертифікату, орієнтоване на відпочинок та є коротко-терміновим. Неформальна ж освіта та освітній вплив навколишнього середовища можуть бути перетворені у формальні види діяльності, спрямовані на одержання сертифікату» (Митина, 2004, с. 227).

Проте, як стверджує науковці, залишається невирішеною одна з основних проблем у визначенні освіти дорослого: кого ми вважаємо дорослою людиною (Hillage, Uden, Aldridge, Eccles, 2000).

Дорослість розглядається дослідниками як важливий та тривалий етап життя особистості, який є не тільки суттєвим для індивідуального розвитку людини, а й впливає на розвиток суспільства.

На думку М. Тайта, (Tight, 2004) найпростіше було б при визначенні дорослого спиратися на вікові межі.

П. Джарвіс (Jarvis, 2007) визначає дорослу людину за декількома позиціями: біологічного віку, за визначенням віку дорослої людини

згідно з існуючим законодавством, за власним відчуттям людиною дорослості людини та її поведінкою у «дорослій» манері; з її місцем у соціумі.

Американський вчений, якого вважають засновником андрагогіки як науки, М. Ноулз (Knowles, 1980) називає людину дорослою, якщо вона відчуває себе відповідальною за своє життя. Він пропонує соціологічне визначення дорослої людини – людина поводить себе як доросла, тобто грає дорослі ролі – працівника, чоловіка або дружини, батька, відповідального громадянина, солдата тощо, та психологічне визначення – дорослим можна вважати того, у кого самосвідомість є самосвідомістю дорослої людини (с. 24).

Водночас аналіз вікових періодизацій свідчить про те, що межі вікових періодів визначаються соціальними та економічними факторами, історичними подіями, етнічною приналежністю та середовищем, в якому живе та розвивається особистість. Це було враховано у визначенні «дорослої людини», запропонованому спеціалістами ЮНЕСКО: «Дорослою є людина, яка визнається дорослою в тому суспільстві, до якого належить» (UNESCO, 1972, с. 9).

Г. Даркенвальд та Ш. Мерріам (Darkenwald, Merriam, 1982) зауважують, що доросла людини – це людина, яка грає певні соціально значущі ролі та несе відповідальність за своє особисте життя. У цьому визначенні дорослість пов'язується не з віком, а з соціально-психологічними чинниками, які усвідомлюються як особистістю, так й суспільством.

Згідно з цим біологічний вік – це необхідна, але не визначальна умова становлення дорослої людини як активного суб'єкту суспільства. Тому важливим критерієм дорослості можна вважати соціально-психологічну зрілість, яка характеризується здатністю людини до самостійного прийняття життєво важливих рішень на основі особистих «сенсів життя» (В. Франкл) та їх здійснення.

Це означає, що доросла людина – це не тільки фізично зріла особистість, це перш за все соціально сформована особистість, яка виступає суб'єктом суспільної та виробничої діяльності, «здатна до самостійного та відповідального прийняття рішень відповідно до норм і вимог суспільства. Це суб'єкт суспільно-трудової діяльності, який веде самостійне життя: виробниче, суспільне, особисте Він самостійно приймає рішення, активно регулює свою поведінку» (Кулюткін, 1985, с. 12).

Таким чином, дорослість – це не тільки певний період життя людини, а й особливий стан, сутнісними характеристиками якого є усвідомленість та відповідальність за свої дії.

На нашу думку, в зазначених підходах до визначення поняття «дорослої людини» недостатньо акцентується увага на такій важливій характеристиці дорослої людини як її життєвий досвід, який виступає у трьох формах: побутовий, професійний та соціальний.

Узагальнюючи різні підходи до визначення поняття «доросла людина», ми приймаємо таке: доросла людина – це людина, яка набула фізіологічну, соціально-психологічну зрілість, економічно незалежна, має певний життєвий досвід та рівень самосвідомості, що є достатнім для відповідальної самокерованої поведінки.

Водночас для освіти дорослих суттєве значення має поняття «дорослий учень», яке базується на певних юридичних та освітніх засадах, що є відмінними у різних країнах. Так, в Англії та Уельсі, дорослим «учнем» вважається кожен, хто навчається після завершення обов'язкового навчання, проте частіше дорослою вважають людину, яка досягла 19-річного віку. Навпаки, в Іспанії та Португалії 16-річна людина може бути визнана «дорослим учнем». Стосовно вищої освіти, у Великій Британії та Ірландії національно визнаним віком, що визначає дорослих, є вік 21 та 23 відповідно, а у Бельгії – 25 років. У Швеції термін «дорослий студент» майже не використовується, тому що багато людей стають студентами після 25 років. У Данії теж немає чіткого визначення віку дорослого учня. Наприклад, у муніципальній освіті дорослих може приймати участь людина від 18 років, а у професійній освіті дорослих – після 25 років. У Норвегії дорослим учнем визнана людина після 19 років. Така сама ситуація і в Німеччині.

Інтегральною характеристикою системи освіти дорослих є її якість.

Наші розвідки доводять, що вчення про якість створювалося на філософсько-методологічній базі і розвинулось від квалітативізму Аристотеля до сучасної квалітативної парадигми О. І. Субетто, ґрунтується на Кантівському розумінні переходів внутрішньої якості об'єктів у зовнішню якість та Гегелівському тлумаченні якості як тотожної з буттям реалії: якщо щось втрачає свою якість, то воно вже не може бути тим, чим воно є (Соколова, 2009).

Вивчення міжнародного досвіду моніторингу якості освіти показало, що перше згадування про якість освіти у датується 1814 роком та наводиться у контексті оцінювання якості освіти в Ірландії на відповідність вимогам до читання, принципів релігії та моралі, тощо (Чорна, 2012, с. 91). У XIX–XX століттях увагу проблемам якості освіти приділяли М. Пирогов, К. Ушинський, які вважали, що якість освіти необхідно пов'язувати з педагогічною діяльністю викладача. Особливо наголошували на залежності якості освіти від творчого саморозвитку викладача (Зінченко, 2011, с. 81).

Згідно з визначенням О. Субетто (1998), «якість» є досить складною філософською, економічною, соціальною і водночас громадською системною категорією, яку можна визначити тільки через систему суджень, у яких відбиваються основні системні принципи і закономірності формування і розвитку якості. Згідно із міжнародними стандартами якість означає сукупність характеристик

об'єкта, що стосуються його здатності задовольняти встановлені та передбачувані потреби (міжнародний стандарт ISO 8402-94); якість визначають як ступінь, з якою сукупність власних характеристик виконує вимоги (міжнародний стандарт ISO 9000:2000).

Таким чином, при визначенні поняття якості виокремлювалося два аспекти: аспект характеристик об'єкта та аспект потреб індивідів, які використовують цей об'єкт. Закцентуємо на важливості цих аспектів, оскільки в умовах ринкової економіки якість оцінюється з позицій користувачів (аспект потреб), а управління якістю проявляється через характеристики товарів чи послуг (аспект характеристик). Звідси, «якість» – це здатність товару чи послуги задовольняти встановленим чи передбачуваним потребам.

Розширене трактування феномена якості подано Ф. Кросбі (Crosby, 1995). Вчений виокремлює три основні підходи до визначення якості: з точки зору відповідності забезпечення стандарту якості, відповідності домовленостям, відповідності інтересам споживача.

У визначенні якості освіти виокремлюються три основні підходи:

– об'єктивістський, який обґрунтовано Дж. Джордоном (Gordon, 1998), та П. Джекобсоном (Jacobsson, 1990). За цим підходом, аналіз якості освіти здійснюється на підставі вхідних параметрів освітньої системи (професійного рівня викладачів, рівня матеріально-технічного забезпечення, рівня знань студентів на початковому етапі навчання тощо) та вихідних параметрів (рейтингу випускників, можливості їхньої подальшої освіти, працевлаштування тощо);

– релятивістський, що спирається на досягнення цілей навчання, а не на критерії, за яким з'ясовується відповідність рівня навчальних досягнень запланованому результату у вигляді вимог освітніх стандартів (Westerheijden, 2001);

– концепції розвитку Л. Харвей (Harvey, 1997) орієнтована на вдосконалення якості освітнього процесу в поточний період. При оцінюванні якості освіти розглядають творчу пізнавальну активність тих, хто навчається, рівень сформованих у них компетенцій (Максимова, 2015).

Як бачимо, об'єктивістський та релятивістський підходи спрямовані на зовнішню оцінку якості освітнього процесу, тоді як концепція розвитку орієнтована на внутрішню оцінку діяльності освітньої інституції.

Результати наших досліджень дозволяють стверджувати, що якість освіти пов'язується із: досягненням певного рівня засвоєних знань (Коджаспірова, 2001); якістю освітнього процесу (Субетто, 2000); здатністю освітньої установи задовольняти запити споживачів різних рівнів (Третъяков, 2002); підвищенням рівня розвитку здібностей особистості, готовністю майбутнього фахівця до життя в соціумі та професійної діяльності (Євтух, Волощук, 2008);

врахуванням в навчальному процесі динаміки технологічних та структурних змін, стратегії підприємництва, інноваційних процесів, організаційних удосконалень, насиченості ринку праці, попиту і пропозиції окремих спеціальностей (Лук'янченко, Ларичева, 2011); знаннями, які розглядаються як перевірені практикою результати пізнання людиною навколишнього світу; уміннями, що визначаються як здатність особистості ефективно виконувати певну діяльність на основі набутих знань у змінених чи нових умовах; навичками як здатністю виконувати будь-які дії автоматично, без поелементного контролю; показниками особистісного розвитку (Островецька, 2005). Проте, не дивлячись на багатоаспектність визначень „якості освіти”, їх пов'язує те, що за основу порівняння беруться заплановані цілі навчання, потреби громадян, підприємств, суспільства і держави.

У контексті нашого дослідження, якість освіти доцільно розглядати як ступінь задоволення очікувань різних учасників процесу освіти від тих освітніх послуг, що надаються освітньою установою.

Звідси, якість освіти дорослих можна визначити як ступінь задоволення освітніх потреб усіх зацікавлених суб'єктів – замовників (дорослих людей, підприємців, суспільство тощо), тобто здатність, тих, хто навчався виконувати певні функції чи досягати більш високого рівня саморозвитку після завершення навчання у певних просторово-часових умовах. Це співвідноситься з прогностичною функцією освіти дорослих, яку О. Субетто назвав «майбутнетворення» (Субетто, 2000).

Наші розвідки переконують, що міжнародна практика у галузі забезпечення якості освіти дорослих базується на:

- якості результату, тобто на рівні сформованості професійних кваліфікацій чи особистісних компетенцій, які очікують споживачі;
- якості освітніх програм, яка буде гарантувати очікуваний результат (рівень професійних кваліфікацій чи особистісних компетенцій);
- інституційній якості чи якості управління організацією. Це якість системних рішень з формування освітнього середовища, який буде гарантувати якість освітніх програм і очікуваний результат (Аниськіна, Мельник, 2015).

Зазначимо, що на європейському рівні регулярно проводять дослідження, що дозволяють визначити ситуацію дорослих осіб у сфері освіти і професійного навчання: дослідження робочої сили ЄС, дослідження освіти дорослих; дослідження продовженої професійної освіти.

Подано дані про участь дорослих осіб (віком 25–64 роки) у здобутті освіти у 2009 році. Середній показник участі дорослих осіб віком 25–64 років для країн ЄС становить 9,3 %, проте він різниться залежно від країни: від 1,4 % (Болгарія) і 1,5 % (Румунія) до 22,2 % (Швеція) або 31,6 % (Данія). Мета ЄС – досягти 15 % до 2020 року.

За даними дослідження освіти дорослих середній рівень участі дорослих (25–64 роки) у формальній освіті становить 6,2 % (цей

показник коливається від 1,7 % у Франції до 15,1 % у Сполученому Королівстві Великобританії і Північної Ірландії). Рівень участі дорослих у неформальній освіті в ЄС становить 31,5 %, проте показник коливається від 6,8 % (Угорщина) до 69,4 % (Швеція) (Сергеева, 2012, с. 78).

Ми виходили з того, що основними аспектами якості освіти дорослих можна вважати: соціоцентристський, в якому якість освіти дорослих ідентифікується як відповідність потребам розвитку економіки і суспільства; культуроцентристський, в якому якість освіти дорослих ідентифікується з позицій вимог відтворення національної культури; людиноцентристський, в якому якість освіти дорослих ідентифікується як відповідність запитам особистості, її очікуванням; змістовний або знанневоцентристський, в якому якість освіти дорослих ідентифікується як якість змісту освіти дорослих, що відбиває рівень особистісної та професійно- спеціалізованої підготовки, відповідність вимогам випередження розвитку «живого знання», трансльованого в освітньому процесі освітніх інституцій освіти дорослих (Субетто, 2000).

Проблема якості освіти реалізується в контексті проблем ефективного управління якістю освіти. Категорія «управління» досить багатогранна. За своєю суттю воно є складним та значною мірою універсальним суспільним феноменом.

Аналіз джерельної бази свідчить, що в наукових колах не існує єдиного визначення поняття «управління», яке розуміється як:

- об'єктивний процес упорядкування систем, суть якого полягає в забезпеченні їх цілісності, підтриманні заданого режиму їх діяльності й досягненні мети шляхом обміну інформацією між їх підсистемами (керуючою та керованою) каналами прямого й зворотнього зв'язку (Кремень, В. Г. (Ред.) (2008). *Енциклопедія освіти* К.: Юрінком Інтер.

- процес цілеспрямованого впливу керівника підсистеми або органу управління на керовану підсистему або об'єкт управління з метою забезпечення його ефективного функціонування та розвитку (*Толковий словарь по управлению*, 2001, с. 180);

- багатоцільова та за внутрішньою будовою складна свідома діяльність, що включає в себе певну кількість незалежних компонентів. Воно повинне передбачати прогнозування, визначення цілей, планування, організацію, мотивацію, контроль, розвиток та політику (*Енциклопедичний словник*, 2010, с. 54-55);

- неперервний та цілеспрямований процес впливу на керований об'єкт (Крыжко, Павлутенков, 2001);

- цілеспрямований вплив, необхідний для узгодження спільної діяльності людей; структура й функції упорядкування, збереження й цілеспрямованого розвитку системи; процес, що підтримує систему в

наперед заданому якісному й кількісному стані або переводить її в новий (Мельник, Оболенський, Расіна, Гордієнко, 2003, с. 21-22).

Узагальнення висновків, що стосуються проблем управління, дозволяє дати визначення управлінню як цілеспрямованому впливу суб'єкта управління на об'єкт управління з метою вирішення відповідних управлінських завдань. Суб'єкт, об'єкт управління та взаємодія між ними визначають структуру та зміст діяльності механізму управління (Луначек, 2010, с. 30).

Одним з основних видів управління є соціальне, яке визначається як здійснення цілеспрямовуючого, організуючого та регулюючого впливу на спільну (колективну) діяльність людей із метою ефективного досягнення спільних результатів відповідно до реальних суспільних потреб (Попова, 2014).

Управління освітою як різновид соціального, визначається як цілеспрямована зміна її стану, що потребує знання природи об'єкта управління, наявності відповідної інформації для прийняття управлінських рішень, механізмів та ресурсів їх реалізації (Кремень, 2008, с. 944).

Виходячи з цього, управління освітою дорослих ми розглядаємо як вид соціального управління, що забезпечує цілеспрямованість та організованість впливів на систему освіти дорослих та сприяє не лише її функціонуванню, але й розвитку. У зв'язку з актуалізацією освіти дорослих, вимоги щодо управління якістю освіти посилюються. Адже система управління є найбільш значущим чинником, що впливає на результат діяльності будь-якої соціальної системи, у тому числі й системи освіти дорослих у забезпеченні її якості (Попова, 2014).

Виокремимо думку В. Кременя (*Освіта дорослих*) щодо важливості управління освітою дорослих, зокрема в частині, що «нині вимоги до освіти стали на порядок вищими, у світі відбуваються динамічні зміни, прогрес забезпечуватимуть інноваційні та інформаційні технології. Система освіти дорослих в умовах глобалізації суспільства, конкурентного середовища набуває жорсткості, тому на порядку дня постають якість людського капіталу, розвиток особистості, людина як центр розвитку суспільства, яка має постійно вдосконалюватися на основі освітніх програм і самовдосконалюватися. Для виконання цього завдання потрібна конкретна державна підтримка».

Більшість розвинутих країн світу мають законодавче забезпечення освіти дорослих у тому чи іншому вигляді (Закон про освіту дорослих (Норвегія), спеціальний розділ про освіту дорослих у загальнонаціональному Законі про освіту (Швеція, Франція), Закон, що регулює окремі аспекти на напрямки освіти дорослих (Німеччина, Велика Британія), яке охоплює найбільш важливі напрямки, а саме: забезпечення державних гарантій доступності якісної освіти впродовж життя; розробку механізмів стимулювання дорослих до навчання; удосконалення системи управління та фінансування освіти дорослих.

Підготовку національних законодавчих актів про освіту дорослих можна розглядати як свідоцтво дійсної уваги держави до проблеми підвищення якості та доступності освіти для всіх груп населення. Особливий предмет законодавчо-правового регулювання складає управління розвитком освіти дорослих як складного, багатомірного соціального об'єкту, якій постійно змінюється.

В основу управління розвитком освіти дорослих у країнах розвитої демократії покладено такі підходи: децентралізація (чітке розподілення компетенцій та повноважень суб'єктів по управлінській вертикалі); автономність освітніх закладів; демократизм; державно-громадський характер.

Зауважимо, що відхід від централізації в управлінні освітою дорослих здійснювався поступово, починаючи з 60-х років ХХ століття. Суттєвим поштовхом слугувало прийняття в Норвегії Закону про освіту дорослих (1976), який затверджував відхід від державного регулювання системи освіти дорослих та перехід до децентралізації в управлінні цією галуззю освіти.

На сьогоднішній день у європейських країнах управління системою освіти дорослих здійснюється, здебільшого, на національному, регіональному, муніципальному (локальному) та на рівні навчального закладу. Зазначимо, що кожен з рівнів управління є мережею як державних, так і недержавних інституцій, які виконують різноманітні функції та завдання.

Для підвищення ефективності управління освітою дорослих, на нашу думку, необхідно забезпечити перехід від багатьох не взаємозв'язаних між собою елементів до системного управління освітою дорослих, яке передбачає єдину спрямованість та узгодженість дій різних за своєю природою органів управління, ресурсного забезпечення, нормативно-правової бази; воно будується на основі державної політики та включає як цілеспрямований вплив на навчальний процес та умови, що його забезпечують (програмно-методичні, кадрові, матеріально-технічні, нормативно-правові), так і формування соціального замовлення на основі вивчення стану та перспектив розвитку соціально-економічної сфери та освітніх потреб дорослих людей.

Управління якістю освіти дорослих пов'язане з реалізацією як освітніх функцій, так і функцій власне управлінських, оскільки проблему поліпшення якості освіти дорослих варто розглядати не лише з огляду вдосконалення методики викладання навчальних предметів, а й з точки зору забезпечення управлінського впливу, спрямованого на реалізацію державної освітньої політики щодо гарантування якості.

Зазначимо, що управління якістю освіти – це особливе управління, організоване та спрямоване на досягнення не будь-яких, не випадкових, не просто кращих за попередні, а цілком визначених, заздалегідь

зпрогнозованих із можливим ступенем точності результатів освіти, де мета (результат) має бути спрогнозована операційно в зоні потенційного розвитку того, хто навчається (Поташник, 2000, с. 33). За таких умов управління якістю освіти дорослих можна розглядати як діяльність, у якій її суб'єкт через надання освітніх послуг і вирішення управлінських завдань забезпечує організацію спільної діяльності споживачів та її спрямованість на якісне задоволення їхніх освітніх потреб.

Загально визнаними є міжнародні стандарти ISO 9000, у яких узагальнено та систематизовано досвід управління якістю різних країн, закладені в них принципи якості дозволяють успішно їх використовувати при розробці системи управління якістю освіти взагалі, та освіти дорослих, зокрема:

- організація, орієнтована на споживача. Організація залежить від своїх споживачів і тому повинна орієнтуватися на їх потреби;

- підвищення відповідальності керівників за результати діяльності; орієнтація і мотивація персоналу на виконання єдиних цілей і задач;

- підвищення відповідальності персоналу за результати своєї діяльності, зацікавленості їх в успіхах організації і своєї причетності до вирішення загальних задач, залучення їх у функціонування системи управління якістю освіти дорослих;

- застосування процесного підходу. Бажаний результат досягається ефективніше, якщо усіма ресурсами і видами діяльності керують як процесами, тобто як сукупністю послідовних дій. При цьому питання якості освіти мають бути закладені в кожний процес. Такий підхід дозволяє: виявити пріоритетні напрями розвитку організації; прогнозувати результати діяльності; оцінювати можливості її покращення; більш ефективно використовувати ресурси і знижувати витрати на навчальну діяльність;

- застосування системного підходу до управління. Системний підхід означає визначення, розуміння і управління системою взаємопов'язаних процесів з метою досягнення більшої результативності і ефективності організації. Переваги даного принципу: встановлення взаємозв'язків між процесами системи; виявлення процесів, що найкращим чином приводять до досягнення бажаних результатів; концентрація зусиль на найбільш важливих процесах; неперервне покращення процесів шляхом моніторингу, оцінок і наступної модернізації;

- постійне покращення. Постійне покращення є незмінною цілью організації. Переваги: швидке реагування на появу прогресивних розробок, методів і технологій, упровадження їх у відповідності з можливостями організації; підвищення професіоналізму персоналу шляхом навчання методам і засобам постійного підвищення якості освіти;

- прийняття рішень, заснованих на фактах. Ефективні рішення базуються на логічному чи інтуїтивному аналізі фактичних даних і інформації. Переваги: можливість отримати достовірні дані і інформацію, прийняття рішень, що базуються на достовірній інформації; забезпечення доступності інформації для персоналу; підготовка персоналу, здатного аналізувати факти і приймати рішення на їх основі (Чміль, 2006).

По суті, управління якістю освіти дорослих відноситься до ситуаційного управління, в основі якого лежить: формування варіантів-альтернатив управлінських рішень; вирішення задач поточного і перспективного планування; вироблення стратегії управління якістю освіти дорослих як на короткий, так і на тривалий періоди; забезпечення єдності ближніх і дальніх цілей; збалансування витрат різних видів ресурсів тощо. Ситуаційне управління базується або ж на досвіді і знаннях осіб, що приймають рішення, або на основі знань експертів з наступним колегіальним обговоренням і прийняттям обґрунтованих рішень, або ж на основі використання різних моделей як самого об'єкта, так і його оточення, а також динамічних процесів, що протікають в системі. Останній напрям є найбільш перспективним, оскільки на підставі динамічних моделей можна не тільки виробити поточне рішення, але й спрогнозувати наслідки від прийнятих рішень (Чміль, 2006). Основна ідея системи управління якістю освіти дорослих полягає в постійному покращенні, яке можна розглядати як дію, спрямовану на підвищення якості персоналу, якості підготовки (слухачів), якості інфраструктури освітніх інституцій та посиленні результативності і ефективності використаних для цього форм, методів і засобів.

З огляду на результати аналізу наукових джерел зазначимо, що впровадження систем якості в освіту, наприклад, таких як, «Total Quality Management» (TQM), де одним з принципів проголошено постійне покращення та самовдосконалення управління якістю, позитивно впливає на організаційну, ринкову та фінансову стратегію формування тривалих конкурентних переваг (Connor, 1997).

Концепція TQM була розроблена у роботах Демінга Вільяма Едвардса (William Edwards Deming) та продовжує розвиватися у працях сучасних дослідників та практиків менеджменту. Вона спирається на 14 принципів, серед яких є такі, як: постійність цілі, покращуйте кожен процес, введіть у практику підготовку та перепідготовку кадрів, заснуйте лідерство, заохочуйте прагнення до освіти та ін. Її основою слугує цикл управління PDCA (Plan- (плануй) - Do (роби) - Check (перевіряй) - Act (впливай), який отримав назву цикл Демінга (рис.1). Його застосування в різноманітних галузях діяльності, зокрема, в освіті дорослих, дозволяє ефективно керувати цією діяльністю на системній основі. Зазначимо, що впровадження моделі TQM в освіту дорослих, яка спрямована на постійне

покращення та самовдосконалення управління якістю, позитивно впливає на організаційну, ринкову та фінансову стратегію формування тривалих конкурентних переваг освітніх інституцій (Connor, 1997).

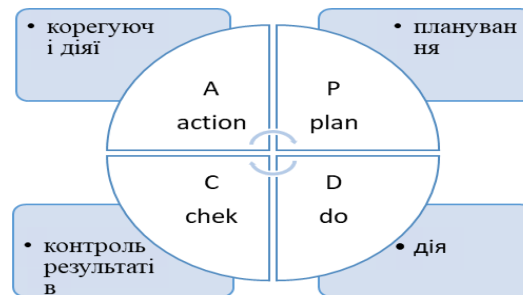


Рис. 1 Цикл управління якістю Демінга (PDCA) (Connor, 1997).

Вважається, що методологія PDCA є найпростішим алгоритмом дій керівника по управлінню процесом і досягнення його цілей. Цикл управління починається з першого кроку - планування, на якому формулюються цілі та визначаються процеси, які необхідні для досягнення цілей, відбувається планування робіт по досягненню цілей процесу і задоволення споживача, планування виділення і розподілу необхідних ресурсів; другий крок - виконання, коли виконуються заплановані роботи; третій крок - перевірка, що включає збір інформації та контроль результату на основі ключових показників ефективності, виявлення та аналіз відхилень, встановлення причин відхилень; четвертий крок - корегування (вплив), що передбачає прийняття заходів щодо усунення причин відхилень від запланованого результату, зміни в плануванні та розподілі ресурсів.

Модель TQM склала основу вимог міжнародних стандартів ISO 9000, у яких узагальнено та систематизовано досвід управління якістю різних країн.

Зазначимо, що у новій версії стандартів ISO 9000 під назвою ISO 9000:2000 Quality management systems (Системи управління якістю) двадцять елементів якості виокремлено у чотири групи: розподіл відповідальності (management responsibility); управління ресурсами (resource management); реалізація продукції і послуг (product and/or service realization); виміри і аналіз (measurement, analysis and improvement) (Драч, 2012).

Вважаємо, що Положення стандартів ISO 9000 можуть бути використані у відповідній інтерпретації у сфері освіти дорослих, при цьому управління якістю навчання можливе на основі як оцінювання рівня професійної компетентності тих, хто навчався, так і оцінювання показників організації, процесу і засобів навчання.

Визначення якості освіти дорослих у ЄС ведеться на рівні формування європейської політики у рамках програми EQAVET (Європейська система забезпечення якості у професійній освіті), яка стосується як професійної освіти (ПО), так й освіти дорослих (ОД)

(European Commission, 2013; Možina, 2014; Ulicna, Curth, 2013). У таблиці 1 представлено документи та події, які засвідчують особливий інтерес ЄС до проблеми якості освіти дорослих.

Таблиця 1

Розвиток ідей якості освіти дорослих в ЄС

2000	Лісабонська стратегія
2001	Європейський форум з якості ПО
2002	Копенгагенський процес
2003	Технічна робоча група з якості ПО
2004	Модель CQAF
2005	Модель EQAVET
2008	Модель EQR
2009	Рекомендації EQARF + ECVET, сеть QALLL
2010	EQAVET
2011	European Commission: Quality in the adult learning sector
2012	QALLL
2013	Working Group on Quality in Adult Learning
2014	Study on Quality Assurance in Continuous VET and on future development of EQAVET
2015	The Recommendation on Adult Learning and Education was adopted at the 38th Session of the UNESCO General Conference
2016	Перегляд структури EQAVET
2017	Report "Quality assurance in non- formal adult education" May 30, 2017, Riga, Latvia

Особливе місце серед запропонованих рекомендацій у галузі забезпечення якості освіти дорослих займає цикл якості EQAVET (рис. 2), який представляє собою адаптований до освіти цикл Демінга.

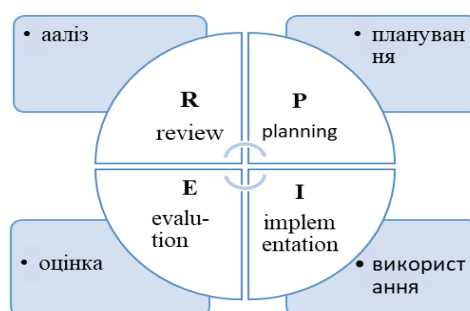


Рис. 2. Модель управління якістю освіти EQAVET

Модель управління якістю освіти EQAVET стимулює прозорість процесів ПО та ОД (Bachmann, 2013). Вона спрямована на неперервний розвиток навичок, досягнення високих якісних результатів у навчальній діяльності, мобільність, взаємне визнання, співпрацю.

Моделі управління якістю освіти дорослих розробляються з метою вдосконалення системи освіти дорослих і виявлення за допомогою системи критеріїв та показників взаємозалежності між ресурсами, умовами навчання та його результатами (таблиця 2).

Таблиця 2

**Європейські індикатори якості професійної освіти (ПО)
і освіти дорослих (ОД) (European Commission, 2004; European
Commission, 2013)**

№	європейський індикатор	показники
1	Використання систем забезпечення якості у діяльності провайдерів	Частка провайдерів навчання, які використовують у своїй роботі системи управління якістю у відповідності до законодавства
		Частка акредитованих провайдерів ПО і ОД
2	Інвестиції у професійну підготовку викладачів та тьюторів	Частка викладачів та тьюторів, які навчаються
		Обсяг інвестицій
3	Частка населення, які приймають участь у	Кількість тих, хто навчається за програмами ПО з зазначенням програм та індивідуальних критеріїв
		Соціальні критерії, крім основних даних (стать, вік) використовуються додаткові (мігранти, безробітні)
4	Частка тих, хто закінчив навчання у межах програм ПО/ОД	Кількість тих, хто успішно закінчив/не закінчив програми ПО і ОД (які програми)
5	Частка тих, хто працевлаштувався після навчання за програмами По і ОД	Кар'єра випусників програм (конкретизація програм)
		Частка працевлаштованих (які програми закінчили)
6	Практичне використання набути навичок	Дані по зайнятості у відповідності до спеціальності (вказати програму навчання)
		Ступень задоволеності дорослими і роботодавцями набутими навичками
7	Рівень безробіття	Частка безробітних у процентному відношенні до загальної чисельності робочої сили
8	Відсоток вразливих груп	Частка тих, хто відноситься до соціально незахищених груп населення (вік і стать)
		Частка тих, хто досяг успіху серед соціально незахищених груп населення (вік і стать)
9	Механізми виявлення попиту на ПО і ОД на ринку праці	Дані про механізми, які використовувалися з метою виявлення попиту у різних сегментах ринку
		Дані про ефективність цих механізмів
10	Інструменти, які використовуються для поліпшення доступу до послуг ПО і ОД	Дані про інструменти, які використовувалися на різних рівнях
		Дані про ефективність цих інструментів

Проведений аналіз моделей якості освіти дорослих та професійної освіти дозволив визначити їх переваги та недоліки (Аниськіна,

Мельник, 2015), показати, що вони спрямовані на забезпечення потреб замовника освітніх послуг та суспільства, дозволяють оцінити потенціал системи освіти дорослих, підвищити об'єктивність контролю та оцінки освітніх організацій, отримати об'єктивну інформацію про стан якості освітньої діяльності, підвищити рівень інформованості споживача освітніх послуг, створити умови для визначення результативності і ефективності навчального процесу, своєчасно виявити відхилення у якості навчального процесу, з'ясувати фактори, що їх викликають та зробити відповідні корегуючі дії, оцінити повноту та достатність методичного забезпечення тощо(таблиця 3).

Таблиця 3

Переваги та недоліки моделей якості освіти дорослих (ОД) та професійної освіти (ПО)

Модель	Переваги	Недоліки
Система міжнародних стандартів ISO	Добре розроблена, цілісна, має стандарти для всіх рівнів системи як інституційному, так й на рівні системної взаємодії (вимоги до експертів, організацій, загальні правила перевірок тощо). Освідомленість про модель у постачальників освітніх послуг і її визнання	Висока ступень узагальнення без урахування специфіки освітньої діяльності. Більшість експертів орієнтовано на промисловість
Система стандартів EQAVET	Орієнтована на ДО та ПО. Спирається на цикл Демінга. Має єдині європейські критерії контролю якості ДО та ПО	Мало відома провайдерам. Передбачає оформлення великої кількості документів
Європейські вимоги до кваліфікації	Може використовуватися для неформальної та інформальної освіти дорослих	Не відпрацьована. Не відома провайдерам
Система залікових балів ECVET	Може використовуватися для неформальної та інформальної освіти дорослих	Не відпрацьована. Невідома провайдерам
Модель менеджменту якості за стандартом ISO 29900	Враховує специфіку ДО та ПО. Може використовуватися для визнання відповідності організацій міжнародним вимогам якості	Невідома провайдерам
CQAF	Адаптована до ДО та ПО. Добре опрацьована система визначення показників. Не потребує великих фінансових витрат	Мало відома провайдерам. Не використовується у незалежній оцінці

З розвитком неформальної та інформальної освіти дорослих особливого значення набуває незалежна оцінка якості освіти. Сьогодні у країнах, й Україна не є винятком, активно здійснюється формування Національної системи кваліфікацій, у якій робиться акцент на сертифікації професійних кваліфікацій дорослих. Вона базується на узгодженості запитів та пропозицій робочої сили з

вимогами роботодавців. Перевагами сертифікації кваліфікацій є можливість визнання результатів неформального навчання, яке отримується на робочому місці, у повсякденному житті тощо.

У цьому контексті відзначимо своєчасність розробки стандарту ISO 29990: 2010 «Послуги з навчання у галузі неформальної освіти і професійної підготовки. Основні вимоги до постачальників послуг», мета якого надати загальну модель якості як для постачальників освітніх послуг, так й їх клієнтам при розробці і реалізації неформального навчання та розвитку. Особлива увага у стандартах приділена тим, хто навчається та результатам навчання. Водночас ISO 29990:2010 може використовуватися з метою сертифікації постачальників освітніх послуг. Томас Рау, голова комітету ISO/TC232 «Освітні послуги для неформальної освіти та підготовки кадрів» пояснює, що метою ТК 232 є створення сприятливих умов для розробки стандартів у галузі послуг неформального навчання, його основні елементи забезпечують якість та ефективність освіти та підготовки кадрів, покращують передачу знань, підвищують прозорість та можливості порівняння послуг навчання, а також сприяють підвищенню організаційної ефективності та скороченню загальних витрат на бізнес Стандарт ISO 29990 буде сприяти покращенню (*ISO 29990:2010*).

Забезпечення відповідності стандарту якості стосується визначення стандарту, методів і вимог до якості, які висуваються певними експертами. Цей процес супроводжується інспектуванням або оцінюванням, мета яких – перевірка того, наскільки практична робота відповідає запропонованим стандартам.

Аналіз використання у різних країнах методів забезпечення якості освіти дорослих показав, що виокремлюють такі інструменти, які впливають на якість освіти дорослих. Наприклад, у Великій Британії, Іспанії та ін. такими інструментами слугують структура кваліфікацій, стратегії для якості освіти, розвиток національних статистичних систем, надання автономності освітнім інституціям, диверсифікація навчальних програм, модернізація систем освіти і гарантія її якості відповідно міжнародним тенденціям і досягненням. У Нідерландах особливу увагу приділяють збору даних про результативність, задоволеність зацікавлених сторін. У Швеції суттєву роль відіграє незалежна оцінка, зворотний зв'язок з ринком. Проте, більшість країн робить акцент на комунікації, вхідних компетенціях, навчанні, можливостях обліку, доступності, правах дорослих учнів, навчальних програмах, результатах.

Отже, підсумовуючи зроблений аналіз проблеми управління якістю освіти дорослих, можна сформулювати такі **ВИСНОВКИ**: сучасна система управління якістю освіти дорослих слугує створенню єдиної системи виявлення факторів та своєчасного виявлення змін, що впливають на якість освіти дорослих; сприяє створенню умов для впровадження нових технологій навчання, а також проведення

незалежної оцінки та сертифікації програм, визначення результативності та ефективності процесу навчання; визнанню результатів неформального та інформального навчання дорослих; розвитку інструментів для прогнозування потреб у навичках та компетенціях дорослих; моделі управління якістю освіти дорослих, засновані на міжнародних стандартах серії ISO та стандартах EQAVET; найпоширенішими моделями є моделі управління якістю Демінга і загального управління якістю TQM (Total Quality Management). При цьому фундаментальними принципами управління якістю освіти дорослих є орієнтація на споживача, який визначає критерії якості потрібних йому освітніх послуг, зацікавленість сторін до якості надаваних послуг, створення діючих інструментів удосконалювання діяльності і контролю. Системи управління якістю освіти дорослих мають спільні характеристики: організаційну якість, якість процесу навчання, якість персоналу та вимір результатів. Основними факторами успіху таких систем є орієнтація на того, хто навчається, прозорість системи, значна організаційна підтримка.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аниська, Н.Н., Мельник, І.О. (2015). Обеспечение качества непрерывного образования взрослых: подходы и модели. *Дополнительное профессиональное образование в стране и мире*, 2-3 (16-17), 53-70.
2. Драч, І.А. (2012). Якість вищої освіти як національний пріоритет розвитку держави. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/6872/>.
3. Зінченко, В. О. (2011). Теорія якості освіти в науковій літературі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 16, 79-85.
4. Євтух, М. Б., Волощук, І.С. (2008). Забезпечення якості вищої освіти – важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства. *Педагогіка і психологія*, 1, 70-74.
5. *Енциклопедичний словник з державного управління*. (2010) Ковбасюк, Ю. В. (Ред.) К.: НАДУ.
6. Коджаспирова, Г. М. (2001). *Педагогический словарь*. М.: Академия.
7. Кремень, В. Г. (Ред.) (2008). *Енциклопедія освіти* К.: Юрінком Інтер.
8. Крыжко, В.В., Павлютенков Е. М. (2001). *Психология в практике менеджера образования*. СПб.: КАРО.
9. Кулюткин, Ю.Н. (1985). *Психология обучения взрослых*. М.: Просвещение.
10. Кумбс, Ф.Г. (1970). *Кризис образования в современном мире: Системный анализ*. Пер. с англ. М.: Прогресс.
11. Лук'янченко, Н. Д., Ларичева, Г.В. (2011). Проблема якості професійної підготовки фахівців. *Вісник Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*, 16, 50-53.
12. Луначек, В. Е. (2010). *Державне управління освітою*. Х.: Гімназія.
13. Максимова, Л.П. (2015). *Організаційно-педагогічні засади забезпечення якості професійної підготовки майбутніх економістів засобами інформаційно-комунікаційних технологій* (дис. ... канд. пед. наук). Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського.

14. Мельник, А.Ф. (ред.), Оболенський, О. Ю., Расіна, А. Ю., Гордієнко Л. Ю. (2003). *Державне управління*. К.: Знання-Прес.
15. Митина, А.М. (2004). *Дополнительное образование взрослых за рубежом: Концептуальное становление и развитие*. М.: Наука.
- Оболенський, О. Ю., Расіна, А. Ю., Гордієнко, Л. Ю., Мельник, А. Ф. (Ред.) (2003). *Державне управління*. К. : Знання-Прес.
16. *Освіта дорослих – важливий напрям розвитку суспільства* URL: <http://znannya.org.ua>
17. Островерхова, Н. (2005). Оцінка якості освіти. *Освіта і управління*, Т. 8, 1, 109-113.
18. Попова, О.І. (2014). Державне управління якістю освіти на місцевому рівні в контексті компенсаційного підходу. *Регіональне та муніципальне управління*, 3-4 (5-7), 112-118.
19. Поташник, М. М. (2000). *Управление качеством образования: практикоориентированная монография и методическое пособие* М.: Педагог.
20. Сбруєва, А.А. (2007). Лісабонська стратегія розвитку єдиного європейського простору неперервної освіти. *Шлях освіти*, 2, 14-18.
21. Сергеева, Л. М. (2012). *Інституції професійно-технічної освіти країн Європейського Союзу*. К. : Арт Економі.
22. Соколова, І.В. (2009). *Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями*. Маріуполь: АРТ-ПРЕС.
23. Субетто, А. И. (1998). *Методология стандартизации непрерывного образования: проблемы и пути их разрешения*. М. – СПб.: ИЦ.
24. Субетто, А.И. (2000). *Квалитология образования*. М.- СПб.: ИЦ.
25. *Толковый словарь по управлению* (2001). М. : Новая школа
26. Третьяков, Я. А. (2007). Управление качеством образования – основное направление в развитии системы: сущность, подходы, проблемы. *Завуч*, 7, 67-72.
27. Чміль, А.І. (2006). Принципи формування системи управління якістю освіти в умовах реформування. *Післядипломна освіта в Україні*, 2 (9), 75-76.
28. Чорна, О.В. (2012). Моніторинг якості вищої освіти: міжнародний досвід. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Серія педагогічна*, 2, 90-94.
29. *Adult education trends and issues in Europe*. Restricted tender NO. EAC/43/05 as completed by 11th of August 2006. – URL: http://ec.europa.eu/education/pdf/doc268_en.pdf.
30. Bachmann, D.C. (2013). *EQAVET Newsletter Editorial December 2013*, EQAVET Newsletter 8.
31. Crosby, P. (1995). *Quality Is Still Free*. Michigan: McGraw-Hill.
32. Connor, P. E. (1997). Total Quality Management: A Selective Commentary on Its Human Dimensions, with Special Reference to Its Downside. *Public Administration Review*, 57, 6 (Nov. - Dec., 1997), 501-509.
33. Courtney, S. (2006). Defining adult and continuing education In S. B. Merriam and P. M. Cunningham (eds.) *Handbook of Adult and Continuing Education*. – San Francisco: Jossey-Bass.
34. Darkenwald, G. G. & Merriam S. B. (1982). *Adult education: Foundation of practice*. New York: Harper & Row, Publishers.
35. European Commission (2004). *Fundamentals of a 'Common Quality Assurance Framework' (CQAF) for VET in Europe*. Brussels: European Commission.
36. European Commission (2013). *EQAVET implementation: "A European goal to be national approaches" achieved through We have applied EQAVET: EQAVET Projects*

2011 – 2013 the experiences of the EQAVET pilot projects. Brussels: EQAVET European Conference on Quality in VET.

37. Gordon, G. (1998). Approaches to effective internal processes to quality management: an initial analysis. *Tertiary Education and Management*, 4 (4),295-301.

38. Harvey, L. (1997). External quality monitoring in the market place *Tertiary Education and Management*, 3(1), 25-35.

39. Hillage, J., Uden, T., Aldridge, F., and Eccles, J. (2000) *Adult Learning in England: A Review*. Report 369. The Institute for Employment Studies, Brighton, England.

40. ISO 29990:2010 *Non-Formal Education and Training Management System* Retrieved from <http://ukcerti.co.uk/ISO-29990-2010.php>

41. Jarvis, P. (2007). *International Dictionary of Adult and Continuing Education* (2 rd ed.) London: Taylor & Francis.

42. Jacobsson, P. (1990). *Plea for more consistent definition of quality in education and research. Quality and communication for improvement: proceedings 12th European AIR Forum, Universiffi Claude Bernard Ecole Normale Suprnieuse Lyon, France, September 9-12, 1990*, Enschede: EAIR, a European Higher Education Society; Utrecht: Lemma, 59-84.

43. Knowles, M.S. (1980). *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*. London: Cambridge Book Company.

44. Kidd, J. R. (1973). *How adults learn* (Original work published 1959). New York: Association Press.

45. Možina, T. (2014). Quality definitions and structural quality indicators in adult education. *Journal of contemporary educational studies*, 4, 60-81.

46. Powell, R., Smith R. & Reakes A. (2003). Defining common issues across Europe for adult education. *Report National Foundation for Educational Research*. London.

47. Tight, M. (2004). *Key Concepts in Adult Education and Training* (3 rd ed.). Verlag: Falmer Press.

48. Ulicna, D., & Curth, A. (2013). *Study on Quality Assurance in Continuous VET and on future development of EQAVET*. Brussels: ICF GHK.

49. UNESCO (1972). *Final Report. International Conference on Adult Education* (3rd ed.). Paris: UNESCO.

50. UNESCO. (1997). *Final report. Fifth International Conference on Adult Education. Hamburg*. Retrieved from UNESCO website: <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/repeng.html>

51. UNESCO (2009). *Final report. Sixth International Conference on Adult Education. Belem*. Retrieved from UNESCO website: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187790e.pdf>

52. Westerheijden, D. F. (1990). Peers, performance and power: quality assessment in the Netherlands. *Peer review and performance indicators: quality assessment in British and Dutch higher education* / eds.: Leo C. J. Geodegebuure, Peter A. M. Maassen, Don F. Westerheijden. Utrecht: Lemma, 183-207.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ

У дослідженні з'ясовано сутність понять «якість освіти», «компетентність», «історико-педагогічна компетентність» та їх значення у визначенні вимог до вчительської підготовки. Приділено увагу специфіці трактування якості освіти з точки зору різних суб'єктів освіти, схарактеризовано особливості пізнавальної діяльності студентства. Визначено можливі напрямки вдосконалення процесу навчання в рамках індивідуальної освітньої траєкторії, визначено роль освітньо-навчальних проектів у процесі набуття історико-педагогічної компетентності.

Ключові слова: якість освіти, компетентність, історико-педагогічна компетентність, пізнавальна діяльність студентів, індивідуальна освітня траєкторія, освітньо-навчальний проект з історії педагогіки.

N. G. Osmuk

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASICS OF ENSURING THE QUALITY OF FUTURE TEACHERS' TRAINING IN STUDYING THE HISTORY OF EDUCATION COURSE

In the article the essence of the terms "quality of education", "competence", "historical and pedagogical competence" and their meaning in defining the demands to the teacher training are found out. The specificity in interpreting the quality of education from the point of view of different education subjects is focused at; the peculiarities of students' cognitive activity are characterized. Possible directions of improving the learning process in terms of individual learning trajectory are stated, the role of educational and learning projects in the process of developing historical and pedagogical competence is identified.

Key-words: quality of education, competence, historical and pedagogical competence, students' cognitive activity, individual learning trajectory, educational and learning project on the History of Pedagogics (Education).

Постановка проблеми. В умовах кардинальних світоглядних змін, що притаманні українському сучасному суспільству, значної ваги набуває не лише відмова від радянської ідеології в усіх сферах життя, а й усвідомлене плекання аксіологічних орієнтирів, що відображають ментальні основи нації, розуміння її історичної долі.

У цьому сенсі варто пам'ятати про роль шкільного вчителя у формуванні свідомості майбутніх поколінь. Всесвітня історія має тому безліч прикладів і підтверджень. Зокрема, Отто фон Бісмарк свого часу стверджував, що людина і громадянин створюються освітою й вихованням, а ці дві речі дає школа. Як справедливо зазначає академік В. Андрущенко, «питання про те, яким шляхом буде рухатись українська історія і яке місце в ній буде займати український народ, у першу чергу залежить від рівня освіченості нації, статусу і ролі конкретного вчителя» [2, с. 6]. Саме тому проблеми української освіти, її відповідність сучасним

завданням і готовність реагувати на виклики, перебувають у центрі уваги всіх суб'єктів процесу: від учнів, студентів та їх батьків до вчителів, науковців, роботодавців і державних діячів.

Аналіз актуальних досліджень. Переважна частина наукової спільноти визнає основоположними проблемами модернізації української освіти в умовах інформаційних і глобалізаційних зовнішніх умов та потреб кардинальних трансформацій власне самого українського суспільства. До переліку питань, що окреслюють предметне коло досліджень науковців, увіходять проблеми розробки нових загальнотеоретичних засад щодо забезпечення якісної підготовки фахівців за компетентнісним підходом в усіх галузях, і насамперед, педагогічній. Серед вчених, предметом дослідження яких є розробка філософії питань, зазначених вище відмітимо В. Андрущенка, М. Євтуха, І. Зязюна, В. Кременя.

Окремі аспекти реформування системи фахової підготовки вчителя на основі різних методологічних підходів та розробка стратегій їх практичного втілення, зокрема, й розв'язання проблем якості освіти, є предметом досліджень вітчизняної та зарубіжної наукової думки. Цим питаннями присвячені дослідження таких науковців, як Н. Авшенюк, О. Антонова, С. Васильєва, Н. Лавриченко, О. Локшина, О. Ляшенко, Д. Мертенс, Н. Ничкало, О. Овчарук, Б. Оскарсон, Л. Пуховська, Дж. Равен, А. Сбруєва, А. Шелтен та ін.

Концептуальні положення сучасної історико-педагогічної науки, що склали методологічні основи нашого дослідження, розроблені в роботах О. Адаменко, Л. Березівської, М. Богуславського, Л. Ваховського, Л. Вовк, Н. Гупан, Н. Дічек, Т. Завгородньої, І. Зайченка, С. Золотухіної, О. Коберника, М. Мартинюка, Н. Побірченко, О. Сухомлинської та інших.

Мета дослідження полягає у визначенні окремих складових теоретичного й методичного забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у процесі вивчення курсу історії педагогіки.

Методи дослідження: загальнонаукові (аналіз, контент-аналіз, синтез, аналогія, порівняння, узагальнення) та конкретнонаукові: термінологічний, структурно-логічний, компаративістичний для з'ясування змістового наповнення провідних категорій дослідження, аналізу документів законодавчої бази системи освіти України та досвіду вивчення проблеми європейською спільнотою, соціологічного для визначення особливостей пізнавальної діяльності сучасного студентства, структурно-логічного та історико-типологічного для характеристики освітньо-навчального проекту з історії педагогіки як форми індивідуалізації навчання.

Виклад основного матеріалу. Починаючи розгляд проблеми підвищення якості освіти в процесі викладання історії педагогіки як

професійно-орієнтованої дисципліни, варто з'ясувати сутність вимог до сучасного вчителя через поняття «якість освіти» і «компетентність».

Сучасні підходи до визначення сутності поняття якості освіти акцентують увагу на багатозначності підходів, що проявляються у філософському, політичному, соціальному, педагогічному, професійно-особистісному, управлінському вимірах. За визначенням О. Ляшенко, під якістю освіти слід розуміти «багатовимірне методологічне поняття, яке рівнобічно віддзеркалює суспільне життя – соціальні, економічні, політичні, педагогічні, демографічні та інші життєво значущі для розвитку людини сторони життя. Як системний об'єкт її характеризують якість мети, якість педагогічного процесу і якість результату» [8, с. 7–8]. Зрозуміло, що кожен вимір якості освіти потребує власної методології й методики визначення. І в цьому сенсі ми погоджуємось з думкою Г. Кільової, про те, що поняття якості освіти доречно тлумачити з погляду кожного окремого споживача: «для студента освіта якісна, якщо вона сприяє розвитку його особистості й професійної кар'єри. Для роботодавця освіта якісна, якщо підготувала компетентного працівника. Для суспільства освіта якісна, якщо вона формує особистість, здатну до ефективної соціальної життєтворчості тощо» [4, с. 23].

Розглянемо основні підходи до змістового наповнення поняття якості освіти у державно-нормативному, науковому, емпіричному вимірах.

Для суспільства важливими є як зовнішня (соціальна), так і внутрішня (професійно-особистісна) прояви якості освіти. Реалізація соціальної функції якості освіти визначається через ступінь ефективності функціонування освітньої системи, її впливу на окрему особу і суспільні процеси, задоволення потреб особистості й держави; через доступність до якісної освіти усіх громадян незалежно від їх соціального й майнового статусів, її відповідність освітнім стандартам, задоволення освітніх запитів, варіативність у виборі робочого місця, забезпечення перспектив професійного росту та соціального статусу. Зазначені вище характеристики якості освіти реалізуються через освітню політику, що здійснюється на підставі законів і законодавчих актів у сфері освіти, і представляє собою соціально-політичний, державно-нормативний рівень її прояву.

Законодавча база в сфері освіти України, що була сформована ще на початку 1990-х років, задекларувала основні норми й принципи освітньої політики, намітила стратегічні напрямки розвитку галузі. Проте, Закон України «Про освіту» (1991 р.), Державна програма «Україна. Освіта XXI століття» (1993 р.), Національна доктрина розвитку освіти XXI століття (2002 р.), Державна програма «Вчитель» (2002 р.), «Біла книга національної освіти України» (2002 р.) переважним чином відображали концептуальні підходи до реалізації громадянином права на освіту в швидкозмінюваних умовах буття [7, с. 15].

Розробка механізмів досягнення задекларованих цілей була розпочата в 10-тих роках ХХІ ст. Початок процесу ми пов'язуємо з прийняттям Закону «Про вищу освіту» (2014 р.), розробкою Концепції розвитку освіти на період 2015–2025 рр., що отримала влучну назву «Дорожньої карти освітніх реформ», прийняттям нового Закону «Про освіту» (2016 р.) та Концепції Нової української школи. Для нашого дослідження якості підготовки майбутніх учителів визначальним є факт визнання на державно-нормативному рівні необхідності реформування системи підготовки та перепідготовки педагогічних, управлінських кадрів саме за компетентнісним підходом [11].

Звернімо увагу на те, що проблема якості освіти є на сьогодні наддержавною. Європейська та світова спільнота впродовж останніх десятиліть активно працюють над визначенням сутності та умов реалізації якісної масової освіти в реаліях широких інтеграційних процесів та побудови суспільства знань. Одним із результатів діяльності стало прийняття міжнародного стандарту «ISO 9000:2000. Quality management systems – Fundamentals and vocabulary», за яким якість освіти визначається як сукупність властивостей і характеристик об'єкта (продукції або послуг), що дають їм змогу задовольняти встановлені та передбачувані потреби. Отже, і національний, і світовий підходи до визначення якості освіти демонструють розуміння надзвичайної важливості розробки й узгодження стратегічних, нормативних і методологічних засад її забезпечення.

Науковий вимір розуміння якості освіти пов'язується зі змістовим наповненням категорії та його зв'язку з сутнісним визначенням категорії компетентності. «Компетентність» – багатоаспектне і складне поняття. Певна частина науковців (О. Бермус, І. Зимня, А. Хуторський) тлумачать її як сукупність компетенцій, їх якісне та ефективне використання. При цьому під компетенціями розуміють характеристики поведінки, що сформовані на відповідних знаннях, навичках і вміннях особистості й надають можливість встановити зв'язок між знаннями і ситуацією, визначити суть проблеми і успішно її розв'язати.

Поняття «компетентність» і «компетенція» співвідносяться як ціле і частина. Кожна окрема компетенція характеризує певний прояв особистості, що у своїй сукупності визначають компетентність. На відміну від компетенції, компетентність відображає кінцевий результат роботи певного рівня. За визначенням Дж. Равена компетентність – це спроможність особистості сприймати індивідуальні та соціальні потреби та відповідати на них, кваліфіковано будувати діяльність у будь-якому напрямі, виконувати певні завдання або роботу [21, с. 11]. А. Хуторський визначає компетентність як сукупність особистісних якостей, зокрема: ціннісних орієнтацій, знань, умінь, навичок, здібностей, що обумовлені досвідом діяльності в певній соціальній і особистісно-значущій сфері [31, с. 61]. Отже, компетентність можна охарактеризувати як комплексну

(інтегровану) характеристику особистості, що являє собою сукупність професійних знань, умінь, навичок, здібностей, цільових настанов, самостійності, гнучкості і критичності, необхідних для успішного виконання професійних завдань.

Формування професійної (фахової) компетентності педагога визначається специфікою його діяльності й передбачає набуття комплексу педагогічних здібностей, можливостей, системи знань, умінь, навичок і досвіду, вмотивованої спрямованості й ціннісних орієнтацій. Педагогічна компетентність виявляється як сукупність загальних і спеціальних компетенцій, що розкривають здатність учителя успішно розв'язувати завдання різних напрямів професійної діяльності.

Наявні в педагогічній науковій думці класифікації (В. Байденко, Є. Зеєр, І. Зимня та інші) презентують полікритеріальність підходів визначення компетентностей і компетенцій учителя. Проте, напевно, можна говорити і про наявність визнаних педагогічних компетенцій, які створюють предметне коло ключових компетенцій учителя, що, в свою чергу, обумовлюють специфічність спрямування загальних і спеціальних компетенцій майбутнього педагога.

Наше розуміння предметного кола ключових компетентностей обумовлюється визнанням за певними компетенціями загального характеру, що відносяться до особистісних (соціально-психологічних), визначальної (спеціальної) ролі в професійній діяльності вчителя. Розглянемо дану гіпотезу на прикладах існуючих класифікацій. Так, А. Хуторським запропоновано сім груп ключових компетенцій: ціннісно-сутнісні, загальнокультурні, навчально-пізнавальні, інформаційні, комунікативні, соціально-трудова та особистісного самовдосконалення [31]. В. Пелагейченко ключовими компонентами професійної компетентності пропонує визначати: інформаційний, комунікативний, продуктивний, автономізаційний, моральний, психологічний, предметний, соціальний, математичний і особистісний [15]. Як видно, в обох представлених класифікаціях виокремлені як самостійні психологічні і перетворювальні риси вчителя, що мають гуманістичне спрямування.

Ще одним підтвердженням особливого характеру ключових компетенцій сучасного вчителя є ті, що були визначені Асоціацією ректорів педагогічних університетів Європи і знайшли відображення в Педагогічній Конституції Європи [14]. За вказаним документом підготовка європейського вчителя XXI вимагає від нього оволодіння сукупністю комунікативних, лідерських, дослідницько-аналітичних компетенцій, а також, формування таких особистісних рис як справедливість, самоідентичність, емпатія, здатність навчатися протягом життя тощо [14, с. 114]. Представлений перелік вимог демонструє відданість сучасної педагогічної спільноти гуманним соціокультурним цінностям. Ми погоджуємось із твердженням В. Андрущенка про те, що саме освіта є «могутнім чинником

гуманізації світової динаміки, а вчитель – головним провідником гуманних цінностей у духовний світ особистості» [2, с. 11].

Таким чином, провідною ознакою предметного кола ключових компетенцій є їх особлива гуманістична спрямованість. Це підтверджує й узагальнена точка зору сучасних студентів щодо найважливіших рис учителя вищої школи, серед яких відмічені «щирість, вимогливість, відповідальність, професійна гідність, прагнення до самовдосконалення і творчості» [18, с. 68].

У потребі радикальної зміни підготовки вчителя переконані і безпосередні суб'єкти процесу – викладачі, учні й студенти. При цьому представники кожної соціальної групи формулюють вимоги, виходячи з власного розуміння завдань і можливостей освітнього процесу.

На відміну від професорсько-викладацького складу, сучасне студентство є «продуктом епохи», яка характеризується мінливими, почасти, кардинальними соціальними, політичними, економічними зрушеннями, постмодернізаційними змінами. У свою чергу це зумовлює аксіологічну невизначеність, слабку загальну світоглядну позицію, недовіру до офіційних інституцій, переважно споживацький характер діяльності.

Як засвідчують результати досліджень сучасних соціологів, молодь «цифрового покоління» надає переваги: вибірковому й вільному сприйняттю інформації з різноспрямованих потоків; спілкуванню через діалог і вільний обмін, що здійснюється не в аудиторії, а в мережах; навчанню у формі участі та експериментування; формування власної освітньої траєкторії та навичок неперервної освіти [18, с. 66]. Характерною ознакою сучасної учнівської молоді є домінування в навчанні принципу «plug and play» («включив і грай (працюй)»), що не передбачає формування звички вчитися системно й послідовно [там само]. Зрозуміло, що такі підходи не спрацьовують на результат у традиційній побудові освітнього процесу. А отже, вимагають і структурних, і процесуальних, і методичних змін.

Поза тим, сучасні студенти вказують на проблеми класичного навчального процесу, серед яких найбільш складними вважають: «недостатність практичного навчання, неузгодженість ринку праці й університетських спеціальностей, низьку мотивованість до навчання певної частини студентів, а також нецікаве, нудне викладання» [18, с. 67; 26, с. 122].

Розв'язання проблем підготовки фахівця на сучасному етапі вбачається суб'єктами емпіричного рівня дослідження якості освіти у побудові нових відносин «студент–викладач» та визначенні провідних рис педагога-професіонала. На думку студентів, ідеальний викладач повинен демонструвати такі домінуючі ціннісні орієнтації як людиноорієнтованість, професіоналізм, яскравий індивідуалізм [18, с. 68]. Серед конкретних проявів вказаних рис, найбільший відсоток у респондентів отримали такі: вміння зацікавити студентів незалежно від

їх бажання – 75,8 %; володіння різними методиками навчання – 48,6 %; послідовність у своїх вимогах – 44,2 %; створення на заняттях умов для наукових дискусій – 33,5 %; давати відповіді на всі питання, що з'являються у студентів – 27,0 %; здатність спілкуватися на поза науковій виховні теми – 19,6 %; бути пунктуальним і не спізнюватися – 16,6 %; інформувати студентів про свої наукові дослідження – 7,8 % [18, с. 67].

На відміну від студентів, викладачі у визначенні ідеального педагога надають перевагу таким професійним якостям, як «кваліфікація, компетентність, знання, інтелект, професіоналізм, наукова діяльність» [18, с. 68]. Зазначимо, що загальне коло ідеальних рис співпадає і у студентів і у викладачів. Відмінність полягає у визначенні ступеня їх важливості. Так студенти ставлять на перше місце ввічливість, витримку, високий культурний рівень, готовність пояснювати матеріал, дисциплінованість, доброзичливість, доступність, об'єктивність. Друге місце у студентів посідають характеристики когнітивної сфери діяльності, – ті якості, що є визначальними для викладачів (див. вище). І, нарешті, на третьому місці у студентів розміщені характеристики ораторської майстерності викладача, а саме: «вміння пояснювати, виховувати власним прикладом, хороша дикція, методична грамотність тощо» [18, с. 68]. Отже, на думку студентської молоді, професіоналом можна вважати викладача, який «володіє знаннями як предмета викладання, так і психології та педагогіки; він добрий, ввічливий. У міру суворий; вимогливий, але справедливий; має почуття гумору; вміє знайти підхід до кожного студента» [18, с. 68].

Таким чином, проаналізовані вище дослідження демонструють стійку позицію й затребуваність саме педагогічних рис сучасного викладача, що здатен забезпечити якісну підготовку фахівця у сучасних умовах. Поза тим, відмітимо, що розгляд основних підходів до змістового наповнення поняття якості освіти у державно-нормативному, науковому, емпіричному вимірах засвідчив усвідомлення проблеми якості освіти і намагання всіх представників долучитися до її розв'язання.

У цьому сенсі аналіз поглядів студентства на ідеального викладача дає відповідь на питання, яким чином треба змінювати організаційно-педагогічні умови та дидактику вищої школи, що би вони могли задовольняти потребу сучасної студентської молоді, а отже, створювали умови для виховання, навчання, формування компетентнісного фахівця.

З точки зору підготовки майбутніх учителів важливим є положення, яке стосується внутрішніх ознак якості освіти, а саме те, що якість розглядається не тільки як результат діяльності, а і як можливості його досягнення у вигляді внутрішнього потенціалу та зовнішніх умов, а також як процес формування характеристик. Організація та здійснення процесу формування кваліфікованого

вчителя вимагають врахування внутрішньої характеристики вищої освіти й окреслюється колом якості, що включає:

1) якість освітнього середовища («технологічність» управління освітнім процесом, ефективність науково-методичної роботи, ресурсне забезпечення навчального процесу, кадровий потенціал закладу);

2) якість реалізації освітнього процесу (науковість і доступність змісту освіти, педагогічну майстерність викладача, ефективність засобів навчання, зокрема якість підручників, задоволення різноманітних освітніх потреб);

3) якість результатів освітнього процесу (рівень навчальних досягнень студентів (абітурієнтів), розвиток їхнього мислення, ступінь соціальної адаптації, культури й вихованості студентів) [7, с. 6]. Поряд із тим, якісний вимір підготовки сучасного вчителя конкретизується через низку вимог до його професійної підготовки. Вчитель XXI століття, на думку європейських фахівців педагогічної освіти, повинен усвідомлювати нові вимоги до своєї професії [20]. Серед них найголовнішими визнано:

1. Вимоги до високої кваліфікації, що передбачають оволодіння не тільки предметними знаннями, а і ґрунтовними педагогічними знаннями, уміннями і компетентностями щодо управління, педагогічного супроводу навчання, учнів, розуміння соціальних і культурних вимірів освіти.

2. Вимоги щодо навчання впродовж усього життя, які потребують постійного професійного розвитку, набуття нових знань і здатності до інноваційної діяльності.

3. Вимоги щодо мобільності вчителя, яка пов'язується зі здатністю роботи й підвищення кваліфікації у будь-якій європейській країні.

4. Вимоги щодо партнерства, як основи педагогічної професії, орієнтовані на вміння організовувати роботу школи по співпраці з місцевою громадою, органами влади, різними провайдерами педагогічної освіти [9, с. 152].

Отже, полікритеріальність і багатовимірність феномену якості освіти вчителя зумовлює його подвійне значення в процесі формування професіоналізму майбутніх педагогів. Якість освіти варто розглядати одночасно і як результат індивідуальних характеристик учителя, і як умову їх набуття, що зумовлена рівнем організації освітнього середовища й реалізації освітнього процесу. Саме ж поняття якості освіти вчителя, на нашу думку, найбільш точно визначається як особистісне, соціально значуще утворення, що виражається через сукупність певних компетентностей і професійної свідомості. Розглянемо зазначені питання докладніше.

Проблема формування компетентностей учителя є предметом уваги європейської і міжнародної спільнот освітян останніх десятиріч [5, с. 8]. Загальне занепокоєння рівнем педагогічної освіти в сучасних

умовах ініціювало проведення протягом 2005-2010 рр. низки проектів на території країн Європейської співдружності (ЕС) [9, с. 158-159]. Їх реалізація засвідчила відставання систем педагогічної освіти від вимог інформаційного суспільства, зокрема у світлі формування необхідних умінь і компетентностей.

Подальша розробка визначеної проблематики дозволила фахівцям країн-членів ЕС визначити перелік компетентностей, що були поділені на дві групи: ключові (базові) та спеціальні.

До ключових компетентностей, якими мають володіти фахівці будь якого напрямку підготовки, були віднесені: інструментальні, міжособистісні, системні.

Сучасні підходи до визначення спеціальних (фахових) компетентностей саме вчительства дозволили виокремити таку їх сукупність:

- предметні компетентності,
- педагогічні компетентності,
- компетентності щодо інтеграції теорії і практики,
- компетентності щодо взаємодії й співробітництва,
- компетентності щодо оцінки якості освіти,
- компетентність у сфері мобільності,
- лідерська компетентність
- компетентність щодо неперервного навчання і навчання

впродовж життя [9, с. 161].

При цьому звернімо увагу на те, що загально визначеною є прерогатива формування предметних компетентностей у підготовці вчителів початкової і середньої школи. Вони, зокрема, визначаються як здатності:

- демонструвати знання основ та історії дисципліни;
- логічно і послідовно викладати засвоєнні знання;
- вникати в контекст (чітко осмислювати) нової інформації та давати її тлумачення;

- демонструвати розуміння загальної структури дисципліни і зв'язок між її розділами;

- розуміти і використовувати методи критичного аналізу і розвитку теорій;

- правильно використовувати методи і техніку дисципліни;

- оцінювати якість досліджень у певній предметній галузі;

- розуміти результати спостережень та експериментальних способів перевірки наукових теорій [9, с. 189].

У свою чергу, для майбутніх учителів середньої та старшої школи більш важливим постає формування педагогічних компетентностей. Серед них фахівці виокремлюють наступні:

- використовувати різноманітні стратегії навчання і викладання;
- підтримувати самостійне навчання;

- використовувати різноманітні навчальні методи;
- стимулювати соціоемоційний і моральний розвиток учнів;
- стимулювати мультикультурні очікування й розуміння;
- викладати в гетерогенних (неоднорідних) класах;
- керувати й підтримувати учнів [9, с.161].

Таким чином, педагогічні компетентності вчителів орієнтовані, насамперед, на формування базових компетентностей учнів для життя в сучасному світі [24].

Принагідно зазначимо, що одним із провідних знарядь у діяльності педагога по формуванню іншої особистості є його власна. Саме тому значної ваги у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя набуває формування педагогічної свідомості. На думку науковців Г.Акопова, С. Дніпрова, Н. Кучеровської, І. Лернера; Л. Мітіної, М. Нечаєва, Ю. Швалб, Н. Шевченко та інших професійну свідомість варто розглядати як найважливішу категорію, що відображає суть процесу професійного становлення й розвитку фахівця.

Особливість вчительської праці полягає у поєднанні трьох взаємозв'язаних і взаємодіючих просторів: педагогічної діяльності, педагогічного спілкування й особистості вчителя, які об'єднані єдиним глобальним завданням розвитку особистості учнів. Структурно педагогічну діяльність утворюють три провідні компоненти. Перший складають педагогічні цілі та завдання, з якими вчитель має справу в кожен момент педагогічної діяльності: цілі школи, суспільства, поточні завдання. Другий утворюють засоби та способи педагогічних дій, при виборі яких учитель орієнтується на учня; на стимулювання його емоційного, інтелектуального, морального розвитку; на його вікові можливості та особливості класу; на створення позитивного емоційно-психологічного клімату, на самореалізацію, самоактуалізацію, прояв особистісних можливостей. Нарешті, до третього компоненту входять аналіз й оцінка власних педагогічних дій учителя [32].

Як вважають Н. Шевченко та О.Чепішко, врахування вказаної компонентності діяльності вчителя дозволяє визначити його професійну свідомість як багатоаспектне психічне утворення, яке об'єднує предметно-операційний (знання, вміння, навички) і мотиваційно-особистісний аспект діяльності, представлені ціннісно-смісловим ставленням фахівця до діяльності та її ключових завдань [32].

На думку С. Дніпрова педагогічну свідомість варто розглядати як парадигму, під кутом зору якої людина сприймає, осмислює, оцінює отримувану ззовні педагогічну інформацію й здійснює свою діяльність теоретичного або практичного характеру. Структуру професійної свідомості, вважає науковець, складають п'ять взаємозв'язаних між собою сфер: емоційно-чуттєва, мотиваційна, інтелектуальна, моральна й вольова [32].

Педагогічна свідомість за І. Лернером це – певне культурно-історичне утворення, в якому відображена сукупність педагогічних ідей, поглядів, почуттів, цінностей, помилок в галузі виховання й освіти, яке обумовлює відповідну педагогічну діяльність.

З точки зору Л. Мітіної, професійна самосвідомість являє собою утворення, до якого можна віднести усвідомлення вчителем норм, правил, моделей педагогічної професії; формування професійного кредо, концепції вчительської праці; співвідношення себе з деяким професійним еталоном, ідентифікацію; оцінку себе іншими, професійно референтними людьми; самооцінку в когнітивному та емоційному аспектах [10].

Узагальнення підходів до визначення сутності професійної свідомості вчителя дає можливість визначити й її певні особливості. По-перше, вона існує не тільки в індивідуальній, а й у суспільній формі, адже в процесі свого становлення й розвитку зумовлюється суспільним буттям. По-друге, до особливостей варто віднести її «випереджальне відображення», тобто прагнення змоделювати майбутні покоління, їхню діяльність і певні результати. По-третє, професійна свідомість учителя включає в себе уявлення про соціальні потреби, ідеали, цінності майбутніх поколінь, які суттєво відрізнятимуться від минулих і теперішніх. Особливістю професійної свідомості вчителя є також те, що вона зорієнтована на майбутнє, але одночасно виступає відображенням теперішнього [32].

Отже, полікритеріальність підходів науковців (і психологів, і педагогів), предметом дослідження яких стала професійна підготовка майбутніх учителів, зумовлює і різноманітність точок зору щодо тлумачення педагогічної свідомості чи професійної свідомості педагога. Проте, спільним залишається аксіологічний компонент, що передбачає наявність сукупності визначених цінностей, смислів, значень і перспектив майбутньої педагогічної діяльності. Особливість педагогічної професії зумовлює подвійне значення педагогічної свідомості: як результату розвитку особистості самого вчителя, так і засобу виховання, розвитку й формування своїх учнів. Саме тому педагогічна свідомість як сукупність цінностей і переконань, під кутом зору яких майбутній учитель сприймає, осмислює, оцінює будь-яку інформацію й здійснює свою діяльність, виступає ознакою його професіоналізму, а значить, і показником певного рівня якості професійної освіти.

Набуття майбутніми педагогами уявлень про цінності й смисли професії, ознайомлення з технологіями й методиками, з досвідом вироблення й прийняття педагогічних рішень можливе в процесі вивчення історії педагогіки як предмета, що формує історико-педагогічну компетентність.

На нашу думку провідна мета вивчення історії педагогіки саме й полягає у формуванні цілісної системи знань щодо історії світового

шкільництва, набутті вміння мислити педагогічними категоріями, аналізувати, зіставляти теоретичні погляди, процеси та явища педагогічної практики різних народів у різні часи, бачити та оцінювати тенденції їх розвитку [22, с.10]. Результатом опанування предметом є історико-педагогічна компетентність, яка в нашому розумінні (А. Сбруєва, Н. Осьмук) є системою:

- *знань* про особливості, закономірності та тенденції розвитку виховання, освіти й педагогічної думки різних народів з найдавніших часів до сьогодення;

- *вмінь* аналізувати й співставляти теоретичні погляди педагогів, процеси й явища педагогічної практики, виявляти їх наслідування й тенденції розвитку, усвідомлювати різницю між явищами, що мають універсальний, особливий і одиничний характер;

- *професійних цінностей*, що поєднують повагу до національної історико-педагогічної спадщини, толерантне ставлення до загальноєвропейського і світового спільного досвіду виховання й навчання;

- *готовності* щодо ефективного використання системи історико-педагогічних знань і вмінь у процесі професійної рефлексії й моделювання інноваційної професійної діяльності [25, с. 24].

Зорієнтованість історії педагогіки на осмислення причин появи й закономірностей розвитку виховання як соціального явища; розкриття особливостей цілей, завдань організації й змісту виховання й навчання у різних історичних умовах, надає можливості інтеграції знань психолого-педагогічного, загально-культурного і певною мірою предметно-технологічного спрямування. В свою чергу, їх поєднання стає основою формування педагогічного світогляду – системи ідей, поглядів, переконань майбутнього вчителя, який, як вже підкреслювалось, разом із досвідом і готовністю до результативної діяльності визначає професійну компетентність учителя [25, с. 24].

Унікальність потенціалу історії педагогіки закладена у змісті дисципліни, що у стислому, систематизованому вигляді демонструє теоретичні й практичні здобутки всіх попередніх поколінь у галузі виховання й освіти, надає можливість віднайти корені минулих і сучасних проблем, проаналізувати результативність їх розв'язання [22, с. 10; 16].

У цьому контексті слушною видається думка О. В Сухомлинської про те, що в сучасних реаліях одним із провідних завдань історії педагогіки, поряд із дослідженням педагогічних явищ та фактів, є узагальнення історико-культурного осмислення педагогічних проблем у їх значенні для людини і суспільства [27, с. 41].

Важливим у процесі формування історико-педагогічної компетентності майбутніх учителів є використання варіативних загальнотеоретичних основ вивчення історико-педагогічного досвіду, які ознайомлюють студентів з різними ціннісно-смысловими підходами

у ставленні до педагогічної дійсності та її історії. На думку Л. Петухової, сучасний соціокультурний простір представлений різноманіттям педагогічних течій, концепцій, установок. Майбутні педагоги зустрічаються з певними труднощами у процесі визначення для себе тих етичних і професійних цінностей, які домінуватимуть в їх педагогічній діяльності в перспективі. Тому історичний підхід в оцінюванні історико-педагогічної спадщини дає студентам можливість прослідкувати, якими ідеалами керувалися педагоги в різні історичні епохи, на які культурно-освітні, етичні цінності вони орієнтувалися. Властиві кожному суспільству соціальні, економічні, політичні умови життя формують певний тип педагогічної системи і типаж особи (особовий зразок) з властивими йому ціннісними, абсолютними установками на життя. Знайомство з історичними педагогічними системами і персоналіями дає змогу студентам отримати крім наявного особистісного педагогічного тезауруса, можливість вибору ідеалів та індивідуального стилю педагогічної діяльності [16].

Особливого значення на сучасному етапі набувають дослідження за новими підходами: соціокультурними, культурно-антропологічними, суто педагогічними тощо [9, с. 38; 28, с. 43–44]. Вагомого значення у цій площині набуває використання одного з найновітніших методологічних підходів, що виріс із краєзнавчого, регіонального методів історико-педагогічних досліджень.

Мова йде про мікроісторичний підхід до вивчення історії педагогіки. На думку науковців, мікроісторія або локальна історія має полідисциплінарний характер і змістово охоплює історичне краєзнавство, регіональну історію, і, власне, локальну історію (С. Маловічек) [27, с.4]. Як зауважує О.Сухомлинська, «мікро-історія... класифікується як напрям в історичній (і, відповідно, історико-педагогічній науці), що розглядає малі території і малі групи, об'єднання людей (містечко, село, сім'я, школа, клас тощо)... Мікро- історія має особливу схильність до досліджень сільських місцевостей, забутих та невідомих індивідуальностей [27, с.5]. В процесі організації навчання студентів, формування в них історико-педагогічної компетентності, набуття досвіду дослідницьких та інших важливих компетенцій цей факт має виняткове значення, про що буде зазначено нижче.

Історія педагогіки хоч і має власний, специфічний предмет дослідження, у своїх пошуках спирається на методи історичної науки. Введення мікроісторії як методології й інструменту досліджень у європейській науці відбулось у II другій половині ХХ століття. З гаслом «Від вивчення державної політики та аналізу глобальних суспільних структур і процесів – до маленьких життєвих світів», історична наука «повернулася обличчям» до історії звичайних, пересічних людей або груп, переорієнтувавшись з політичної історії на соціальну [1, с. 71]. Даний напрям було започатковано представниками французької

історіографічної школи «Аннали». Її засновники М. Блок, Ф. Бродель, Л.Февр відстоювали ідею про перевагу «вивчення цивілізацій, предметом яких є людина» [там само].

Як підкреслює О. Сухомлинська, школа «Анналів» репрезентувала у світовій історичній науці напрям, «який замінив оповідальний підхід на проблемний, відмовився від опису державницьких, глобальних подій, життєпису великих постатей і перейшов до аналізу суспільних, соціальних явищ. Нова історія ввела в історичну науку категорію ментальностей, колективну та індивідуальну, антропологізувала, олюднила історичний ландшафт» [27, с. 4].

Наразі, мікроісторія як історія повсякденності, активно розробляється українськими дослідниками історії педагогіки. Поряд із використанням традиційних, вона створює можливості для аналізу не тільки великих регіональних і часових періодів, а й звертає увагу на розвиток історико-педагогічних феноменів з точки зору потенціалу людини, генези її особистісних якостей, рис, здобутків тощо. Це в свою чергу сприяє розвитку у студентів здібностей до синтетично-аналітичних умінь, критичності мислення, набуття самостійного досвіду в осмисленні педагогічної теорії й практики, вироблення логічних, конструктивних підходів до зміни власної діяльності.

Нові методологічні підходи, дослідницькі методи та значна кількість нових відомостей і фактів стають одним із провідних інструментів формування історико-педагогічної компетентності майбутніх педагогів у сучасних умовах і спонукають до пошуку й впровадження методів і технологій, що здатні це забезпечити.

В основі підготовки компетентного майбутнього вчителя лежить певна парадигма педагогічної освіти. Досвід підготовки вчителів у розвинених країнах засвідчує наявність декількох таких парадигм, під якими слід розуміти «сукупність переконань та припущень стосовно природи і мети навчання, викладання, освіти вчителів, що зумовлює різні підходи до педагогічної діяльності» [23, с.137]. На підставі визначених критеріїв професор Л. Пуховська виокремила академічно-традиціоналістську, технологічну, індивідуальну педагогічні парадигми [там само]. У контексті нашого дослідження перспективним, хоча й організаційно складним у прийнятій системі підготовки вчителів, виявляється досвід поєднання майстерності набуття знань з ідеєю особистісного підходу в освіті й вихованні, що реалізується в рамках особистісно орієнтованої концепції. Об'єднує зазначені вище загальноконцептуальні підходи ідея самобутності, самоцінності кожної особистості та повага до особистого, індивідуального шляху культурної ідентифікації, соціалізації, життєвого самовизначення.

За своєю аксіологічною спрямованістю споріднені принципи особистісно зорієнтованого навчання демонструють його різновиди: диференційоване навчання, індивідуалізоване навчання, евристичне

навчання, когнітивне навчання. Реалізація особистісно орієнтованої концепції навчання й виховання у процесі підготовки майбутнього педагога передбачає використання технології групового навчання; навчання як дослідження; технології проектного навчання тощо. Кожна з технологій має потенціал щодо формування різних ключових і фахових компетентностей, про які йшлося вище [17].

Отже, одним із перспективних шляхів розв'язання проблем фахової підготовки майбутнього вчителя сучасна педагогічна наука вважає особистісно орієнтоване навчання. Його сутнісні ознаки передбачають перенесення ціннісної ваги з необхідних стандартизованих знань, умінь, навичок однакових для всіх, на особистісні досягнення пізнавальної діяльності кожного суб'єкта процесу навчання. Провідною стратегією особистісно зорієнтованого навчання в сучасних умовах є формування компетентностей студента (учня) з урахуванням його власних інтересів і можливостей. Цілком логічною в цьому контексті постає ідея розробки індивідуальної освітньої траєкторії з кожним і для кожного студента.

Індивідуальна освітня траєкторія розглядається сучасними науковцями (С. Вдовіна, Г. Клімов, Т. Коростіянець, О. Лойтаренко, А. Хуторський) як персональний шлях реалізації особистісного потенціалу кожного учня (студента) в освіті. Реалізація цього потенціалу передбачає врахування організаційно-діяльнісних, пізнавальних, творчих і інших особливостей особистості в процесі формування власної індивідуальної траєкторії. Реалізація власних освітніх цілей, що відповідає здібностям, можливостям, мотивації, інтересам особистості в умовах підтримки, координації, організації, консультуванні з боку педагогів забезпечує досягнення мети індивідуальної освітньої траєкторії [29].

Формою реалізації індивідуальної освітньої траєкторії майбутніх учителів може бути освітня програма (за Т. Коростіянець), що забезпечує студентів позиції суб'єкта вибору, розробки, реалізації освітнього стандарту при здійсненні викладачем педагогічної підтримки, самовизначення і самореалізації. Освітня програма розглядається з одного боку як організаційно-управлінське знання, що дозволяє реалізувати принцип особистісної орієнтації освітнього процесу через визначення умов, сприяючих досягненню студентами з різними освітніми потребами і можливостями встановленого стандарту освіти. З іншого боку, освітня програма визначається як індивідуальна траєкторія студента, яка створена з урахуванням його індивідуальних особливостей [6].

Розробка й впровадження організаційно-методичних технологій: технології організації відкритих систем навчання, технології модульного навчання, технології персоналізації самостійної роботи студентів, а також технології індивідуального планування і програмування навчання дозволять перевести студента в позицію суб'єкта формування свого освітнього простору і побудови

індивідуальної траєкторії професійної підготовки. Вищим проявом персоналізації освітнього процесу, в такому разі, є перехід студента на індивідуальний план-програму підготовки.

Таким чином, провідні характеристики та умови реалізації індивідуальної освітньої траєкторії створюють умови для набуття досвіду організації самостійного навчання, використання різноманітних стратегій навчання і методів викладання, стимулювання соціоемоційного і морального розвитку; керівництва й оцінки власної діяльності, викладання в гетерогенних класах, самовираження особистості.

І якщо комплексне впровадження індивідуальної освітньої програми підготовки майбутнього педагога на сьогодні не може бути реалізоване в повній мірі, то її елементи (організаційно-методичного спрямування), як свідчить наш досвід, цілком реальні [12, 13].

У цьому контексті, продовжуючи тему формування історико-педагогічної компетентності, зазначимо, що якість оволодіння нею визначається через рівні сформованості, серед яких традиційно виокремлюють: репродуктивний (низький), реконструктивно-варіативний (середній) і творчий (високий) в залежності від ступеня усвідомлення змісту, рівня використання знань, самостійності й типу домінуючих методів діяльності (А. Сбруєва, Н. Осьмук) [25, с. 27].

Вважаємо, що в сучасних умовах для формування середнього й високого рівня історико-педагогічної компетентності в підготовці майбутніх учителів варто використовувати такі методи, прийоми і форми навчання, які надають змогу набутти достатнього досвіду застосування знань, умінь і навичок щодо аналізу умов становлення виховних і навчальних проектів минулого, їх результативності; визначення провідних напрямів освітньої політики, наслідків здійснених реформ; розуміння діалектичної взаємодії розвитку педагогічної думки й практики; усвідомлення важливості власної педагогічної позиції учителя; вміння співвідносити педагогічні явища минулого і сьогодення у контексті суспільних умов існування, природи людини та закономірностей її розвитку [там само].

Формування історико-педагогічної компетентності здійснюється через провідні види й організаційні форми навчально-пізнавальної діяльності – лекційні, семінарські заняття, колоквиуми, рольові ігри, презентації, індивідуальні науково-дослідні завдання тощо [19; 25, с. 27].

Останнім часом серед студентів набула популярності така форма індивідуальних науково-дослідних завдань з історії педагогіки. як освітньо-навчальний проект. Його реалізація має на меті декілька завдань. Насамперед, це – розвиток пізнавального інтересу студентів, що пов'язаний з вивченням мікроісторії: від досліджень життя маловідомих, забутих видатних земляків, відомих родин, громадських організацій та органів самоврядування, закладів освіти (в тому числі й рідної школи), закладів культурно-просвітницького характеру тощо до з'ясування

особливостей перебігу історичних подій, процесів загально-національного, державного значення на території малої батьківщини. Як вже зазначалося, мікроісторичний підхід дослідження історії педагогіки дає можливість як «олюднити» саму історію, зробити її ближчою, так і збагатити студентів-дослідників емоційно-ціннісним ставленням, формуванням патріотичних і громадянських почуттів. Це сприяє міцності фахових і загальнокультурних знань, набуттю вмінь аналізувати історико-педагогічні процеси з різних точок зору і підходів, вбудовувати аналіз минулого задля розв'язання сучасних проблем.

Другим завданням роботи над освітньо-навчальним проектом є оволодіння технологією дослідницької діяльності, яка передбачає набуття: досвіду організації й керівництва власної й груповою пошуковою діяльністю, вмінь апробувати різноманітні стратегії навчання й збирання інформації, вмінь співпраці у процесі роботи з представниками різних установ і закладів, співробітництва у мультикультурному суспільстві. Так, наприклад, під час реалізації проекту «Як завдяки А. С. Макаренку з'явилися пам'ятники Т. Г. Шевченку в Києві, Ашгабаді, Парижі», студенти СумДПУ імені А. С. Макаренка оволоділи новими знаннями з історії педагогіки, педагогіки, краєзнавства, історії мистецтва, історії своєї «альма матер»; набули досвіду самостійної дослідницько-пошукової роботи, використання нових методів, групової й колективної, міжнаціональної взаємодії; продемонстрували певні історико-педагогічні вміння й ціннісне ставлення до історико-педагогічного досвіду. Участь у роботі над проектом студентів-іноземців показала здобуття ними нових знань, умінь, позитивних емоцій, ціннісного ставлення до діяльності А. С. Макаренка, до творчості Т. Г. Шевченка та М. Г. Лисенка, до знань про історію університету, де вони навчаються, засвідчила можливість і результативність міжкультурного діалогу й взаємодії [12, с. 43, 13].

Третє завдання освітньо-навчального проекту передбачає ознайомлення студентів зі специфікою саме історико-педагогічного дослідження. На нашу думку, розуміння й набуття досвіду роботи за структурою, алгоритмом історико-педагогічного наукового дослідження [30] дає можливість реалізувати й наукові й особистісні інтереси, що пов'язані з умінням організації й здійснення копінтного, наполегливого багатовекторного пошуку розв'язання проблеми чи перевірки гіпотези. Технологія організації дослідження стане в нагоді студентам при роботі в інших галузях наук, допоможе в роботі над будь-яким видом наукової роботи кваліфікаційного характеру.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. У сучасних умовах розвитку вищої педагогічної освіти проблема якості освіти студентів у процесі формування їх педагогічних компетентностей постає в стратегічній, методологічній, гуманітарній, мотиваційній і технологічній сферах. В своєму дослідженні ми визнали можливим

розглянути теоретичні й методичні засади підвищення якості освіти майбутніх педагогів через з'ясування сутності понять якості освіти й компетентності та їх впливу на визначення вимог до вчительської підготовки. Попри різноманітність підходів до трактування основних дефініцій, нами було вирішено розглядати якість освіти як сукупність притаманних властивостей і характеристик, що дають їй змогу задовольняти встановлені та передбачувані потреби суспільного життя. При цьому професійну компетентність педагога можна схарактеризувати як комплексну (інтегровану) характеристику особистості, що являє собою сукупність професійних знань, умінь, навичок, здібностей, готовності й досвіду. Однією зі складових професійної компетентності майбутнього учителя є, на нашу думку, історико-педагогічна. Вона формується в процесі викладання історії педагогіки і являє собою сукупність знань, умінь, професійної свідомості й готовності до ефективного використання системи історико-педагогічних знань і вмінь у процесі професійної діяльності. Особливу увагу при розгляді проблеми визначення педагогічної компетентності нами було приділено такій її складовій, як педагогічна свідомість. Оскільки, на нашу думку, саме вона як сукупність цінностей і переконань, під кутом зору яких майбутній учитель сприймає, осмислює, оцінює будь-яку інформацію й здійснює свою діяльність, виступає ознакою його професіоналізму, а значить, і показником рівня якості професійної освіти.

При розгляді технологічних особливостей забезпечення якості освіти було з'ясовано, що одним із перспективних шляхів розв'язання проблем фахової підготовки майбутнього вчителя сучасна педагогічна наука вважає особистісно орієнтоване навчання, конкретним проявом якого може бути індивідуальна освітня програма, індивідуальний план-програма підготовки тощо. Зазначені організаційно-педагогічні підходи створюють умови для набуття досвіду організації самостійного навчання, планування, відповідальності, вмотивованої діяльності під час навчання у вищому навчальному закладі.

Однією з результативних форм індивідуалізації навчання сучасного студентства, є на нашу думку, освітньо-навчальний проект з історії педагогіки. Його потенціал полягає у можливості через вибір особистої теми простежити всі напрями формування національної й зарубіжної освітньої галузі, генези педагогіки як теоретичної та практичної науки, набути професійно важливих умінь, навичок, досвіду тощо. А результативність формування педагогічних компетентностей в студентські роки гарантує успішність професійної діяльності майбутнього вчителя в класі.

На подальше дослідження заслуговує пошук і запровадження організаційно-педагогічних форм, методів, технологій, що дозволять реалізувати компетентісний підхід в умовах побудови індивідуальної освітньої траєкторії навчання студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акіншева, І. (2004). Вивчення соціальної історії в школах європейських країн. *Рідна школа*, 9, 71–73. (Akinsheva, I. (2004). Study of social history in schools of European countries. *Native school*, 9, 71-73).
2. Андрущенко, В. (2016). Вчитель XXI століття: нова стратегія Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. *Вища освіта України*, 4, 5–14. (Andrushchenko, V. (2016) Teacher of the XXI century: a new strategy of the National Pedagogical University named after M.P. Drahomanova. *Higher education of Ukraine*, 4, 5-14).
3. Богуславський, М. (1999). Структура сучасного історико-педагогічного знання. *Шлях освіти*, 1, 37–40. (Boguslavsky, M. (1999). Structure of modern historical and pedagogical knowledge. *The path of education*, 1, 37–40).
4. Кільова, Г.О. (2012). Якість освіти як ключова категорія менеджменту освіти. *Освіта та педагогічна наука*, 5–6, 22–26. (Kilova, G.O. (2012). Quality of education as a key category of education management. *Education and pedagogical science*, 5-6, 22-26).
5. Компетентісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах : теорія та практика : монографія. [Н.М. Авшенюк, Т.М. Десятов, Л.М. Дяченко, Н.О. Постригач, Л.П. Пуховська, О.В. Сулима], (2014). Кіровоград : Імск-ЛТД. (The competent approach to the training of teachers in foreign countries: theory and practice: monograph / [N.M. Avtshenyuk, T.M. Desyatov, LM Diachenko N.O. Postrigach, Л.П. Pukhovskaya, O.V. Sulima]/ (2014). - Kirovograd: Imsk-LTD).
6. Коростіянець Т. П. Індивідуальна освітня траєкторія – освітня програма студента. Режим доступу <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN21/13ktpops.pdf> (Korostyanets T. P. Individual educational trajectory - educational program of the student. Access mode <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN21/13ktpops.pdf>).
7. Линовицька, О. (2016). Державна політика в галузі освіти: документи, норми, принципи. *Вища освіта України*, 4, 15 – 20. (Lynovitskaya, O. (2016). State policy in the field of education: documents, norms, principles. *Higher Education of Ukraine*, 4, 15 – 20).
8. Ляшенко, О. (2004). Стратегія якості як основа освітньої політики країн світу. *Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи*, О. І. Локшина (ред.), (с. 91– 4). К.: “К.І.С” (Lyashenko, O. (2004). Quality Strategy as the basis of the educational policy of the countries of the world. In R. O. I. Lokshina (Ed.) *Monitoring of the quality of education: world achievements and Ukrainian perspectives* (pp.91– 4). К.: K.I.S.).
9. Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі : монографія [Н.М. Авшенюк, В.О. Кудін, О.І. Огієнко та ін.], (2011). – К. : Педагогічна думка. (Modernization of pedagogical education in the European and Euro-Atlantic educational space: monograph / [N.M. Avshchenyuk, VO Kudin, OI Ogienko and others]/ (2011).– К.: Pedagogical thought).
10. Митина, Л. М. (2004). *Психологія труда и профессионального развития учителя: учебное пособие для студентов*. М.: Академия. (Mitina. L. M. (2004). *Psychology of Labor and Professional Development of Teachers: A Manual for Students*. М.: Akademiya).
11. Нова українська школа. Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/> (New Ukrainian School. About MAS. Retrieved from: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/>)
12. Осьмук, Н. Г. (2017). Освітньо-навчальний проект з макаренкознавства як ефективний засіб формування педагогічних компетентностей майбутніх

учителів. *Матеріали XVI міжнародної науково-практичної конференції «Макаренкознавчий вимір актуальних питань соціальної адаптації особистості» та Всеукраїнських науково-практичних семінарів «Управлінська майстерність керівника навчального закладу», «Управління проектами у сфері науки, освіти, інновацій та інформатизації», «Управління інноваційною діяльністю в освіті та виробництві» (м. Полтава, 13 – 14 березня 2017 р.)*, М. В. Гриньова (ред.), (сс. 42–44). Полтава. (Osmuk, N.G. (2017). Educational and educational project on macaroni science as an effective means of formation of pedagogical competences of future teachers. "Management of Innovative Activities in Education and Production. In R. M. V. Grinova (Ed.) *Materials of the XVI International Scientific and Practical Conference "Makarenko study of actual issues of social adaptation of personality" and All-Ukrainian scientific and practical seminars "Management skills of the head of the educational institution", "Project management in Science, Education, Innovation and Informatization"*, (pp. 42-44). Poltava).

13. Осьмук, Н.Г. (2017). Формування педагогічної свідомості майбутніх учителів у процесі вивчення історії національної освіти періоду Української революції 1917 – 1921 років. *Матеріали Всеукраїнського науково-практичного семінару «Розвиток освіти в добу Української революції (1917–1921)»*, (Київ, 17 травня 2017 року) Режим доступу: [www.http://dnpb.gov.ua/ua/?post_type=ourpublications](http://dnpb.gov.ua/ua/?post_type=ourpublications) (Osmuk N.G. Formation of the pedagogical consciousness of future teachers in the process of studying the history of national education during the period of the Ukrainian Revolution of 1917-1921 // *Materials of the All-Ukrainian Scientific and Practical Seminar "Development of Education in the Age of the Ukrainian Revolution (1917-1921)"* (Kyiv, May 17, 2017). About MAS. Retrieved from: http://dnpb.gov.ua/ua/?post_type=ourpublications).

14. Педагогічна Конституція Європи. Преамбула (2013). *Вища освіта України*, 3, 111–115. *Pedagogical Constitution of Europe. Preamble* (2013). *Higher Education of Ukraine*, 3, 111-115).

15. Пелагейченко, В. (2009). Ключові компоненти компетентності вчителя *Відкритий урок: розробки, технології, досвід*. 2, 55–60. (Pelagejchenko, V. (2009). Key components of teacher's competence. *Open lesson: development, technology, experience*, 2, 55-60).

16. Петухова Л. Є Роль історико-педагогічних знань у загальнопедагогічній підготовці вчителя Режим доступу: [www. http: kspu.edu/.../РОЛЬ%20ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ%20ЗНАНЬ%20У%20](http://www.kspu.edu/.../РОЛЬ%20ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ%20ЗНАНЬ%20У%20) (Petukhova L. There is a role of historical and pedagogical knowledge in general pedagogical preparation of a teacher. About MAS. Retrieved from: <http://kspu.edu/.../ROL%20HISTORICOPEDAGOGICAL%20ZNaN%20U%20>).

17. Пехота, О.М., Старєва, А.М. (2007). *Особистісно-орієнтоване навчання: підготовка вчителя*: Монографія. – 2-е вид. доп. та перероб. – Миколаїв: Вид-во «Іларіон». (Pekhota, O.M., Stareva, A.M. (2007). *Person-oriented learning: teacher training*. Nikolaev: View of "Iarion").

18. Подольська, Є., Подольська, Т. (2016). Сучасний педагог: на перетині очікувань студентів і прагнень викладачів. *Вища освіта України*, 3, 64–69. (Podolskaya, Y., Podolskaya, T. (2016). Modern teacher: on the intersection of the expectations of students and aspirations of teachers. *Higher Education of Ukraine*, 3, 64-69).

19. Практикум з історії педагогіки : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / А. А. Сбруєва, М. Ю. Рисіна, Н. Г. Осьмук (2012). Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка. (Workshop on the history of pedagogy: teach. manual [for the studio. higher tutor eng.] / A.A Sbrueva, M. Y. Risina, N. G. Osmuk.(2012). - Sumy: Sumy State Pedagogical University named after. A. S. Makarenko).

20. Пуховська, Л. (2008). Розвиток Європейського виміру педагогічної освіти. *Філософія педагогічної майстерності : зб. наук. пр.*, Н. Г. Ничкало (голова редкол.), (сс. 43–51). Вінниця. (Pukhovska, L. (2008). Development of the European Dimension of Pedagogical Education. In N.G. Nichkalo (Ed.), *Philosophy of Pedagogical Excellence: Sb. sciences pr.* (pp. 43–51). Institute of Ped. Education and Adult Education of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Vinnytsia State Pedagogical University of the name of Mikhail Kotsyubinsky. – Vinnytsya).
21. Равен, Дж. (2002). *Компетентність в сучасному суспільстві: виявлення, розвиток і реалізація*. М.: Когіто-Центр. (Raven, J. (2002). *Competence in Contemporary Society: Identification, Development, and Implementation*. М.: Kogito-Center).
22. Сбруєва, А. А., Рисіна, М. Ю., Осьмук, Н. Г. (2015). *Історія педагогіки у схемах, картах, діаграмах: Навчальний посібник*. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка. (Sbrueva AA, Rysina M.Y., Osmuk N.G.. (2015). *History of pedagogy in charts, maps, diagrams: Textbook*. - Sumy: Sumy State Pedagogical University named A. S. Makarenko).
23. Сбруєва, А. А. (2004) *Порівняльна педагогіка*. Суми: ВТД «Університетська книга». (Sbrueva. A.A (2004). *Comparative pedagogy*. Sumy. VTD: University Book).
24. Сбруєва. А. А. (2015). Тенденції трансформації місії університету: порівняльно-педагогічний аналіз. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*, 6, 448-461 (Sbrueiva, A. A. (2007). Trends of transformation of the university mission: comparative pedagogical analysis. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 2, 14-18).
25. Сбруєва, А. А., Осьмук, Н. Г. (2011). Формування історико-педагогічної компетентності майбутнього вчителя: з досвіду професійної рефлексії. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*, 8, 21–30. (Sbrueiva, A. A, Osmuk, N. G. (2011). Formation of the historical and pedagogical competence of the future teacher: from the experience of professional reflection. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 8, 21-30).
26. Сорока, Ю. Г. (2016). Оцінка українськими студентами якості, змісту та організації навчального процесу (на матеріалі емпіричного дослідження). *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи*, 36, 114–123. (Soroка, Y.G. (2016). Assessment by Ukrainian students of the quality, content and organization of the learning process (on the basis of empirical research). Bulletin of Kharkiv National University named after V.N. Karazin. Series "Sociological Researches of Modern Society: Methodology, Theory, Methods, 114–123).
27. Сухомлинська, О. В. (2015). Дослідження мікроісторії в сучасному історико-педагогічному вимірі. *Історико-педагогічний альманах*. Ч.2, 4–7. (Sukhomlinskaaya, O. V. (2015). Research of microhistory in the modern historical-pedagogical dimension. Historical and pedagogical almanac. Part 2. 4-7).
28. Сухомлинська, О. В. (1999). Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні. *Шлях освіти*, 1, 41–45. (Sukhomlinskaaya, O.V. (1999). Conceptual basis of the development of historical and pedagogical science in Ukraine. *Path of Education*, 1, 41-45).
29. Старєва А. М. Особистісно орієнтована професійно-педагогічна підготовка як основа формування готовності майбутнього вчителя історії до реалізації особистісно орієнтованого навчання. Режим доступу: www.lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/.../24-11-18pdf. (Stareva A.M. Personally oriented vocational-pedagogical preparation as the basis for forming the readiness of the future teacher of history to the implementation of personality-oriented learning. About MAS. Retrieved from: [lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/.../24-11-18pdf](http://www.lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/.../24-11-18pdf)).

30. Тимченко А. А., Задоя Э. С. Основні методи, принципи та етапи технології історико-педагогічного дослідження. Режим доступу: [www.http: journals.hnpu.edu.ua/ojs/metedu/article/view/296/278](http://journals.hnpu.edu.ua/ojs/metedu/article/view/296/278) (Timchenko A. A., Zadoya E. S. Basic methods, principles and stages of technology of historical and pedagogical research. About MAS. Retrieved from: [http: journals.hnpu.edu.ua/ojs/metedu/article/view/296/278](http://journals.hnpu.edu.ua/ojs/metedu/article/view/296/278)).

31. Хуторской, А. В. (2007). Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов. *Компетенции в образовании: опыт проектирования*, А. В. Хуторской (ред.), (с. 9–20). М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК». (Khutorskoy, A. V (2007). Definition of general-purpose content and key competencies as a characteristic of a new approach to the design of educational standards. In A.V. Khutorskoy (Ed.), *Competences in education: the experience of designing* (pp. 9-20). М.: Research and development enterprise INEK).

32. Шевченко Н. Ф., Чепішко О. І. Аналіз поняття «професійна свідомість» в контексті проблематики педагогічної праці. Режим доступу: [www.http: irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe? Shevchenko N.F., Chepishko O.I. Analysis of the concept of "professional consciousness" in the context of the problems of pedagogical work. About MAS. Retrieved from: \[http: irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe?\]\(http://irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe?\)](http://irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe?Shevchenko%20N.F.,%20Chepishko%20O.I.%20Analysis%20of%20the%20concept%20of%20%22professional%20consciousness%22%20in%20the%20context%20of%20the%20problems%20of%20pedagogical%20work.%20About%20MAS.%20Retrieved%20from%20%22http%3A%2F%2Firbis-nbuv.gov.ua%2F...%2Fcgiirbis_64.exe%3F%22)

I. I. Проценко

ORCID ID 0000-0003-1792-7200

DOI 10.24139/978-966-698-251-8/224-246

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ

У представленому дослідженні вперше висвітлено основні педагогічні умови підвищення ефективності управління якістю самостійної роботи студентів, а саме: структурування змісту навчального матеріалу, взаємодія суб'єктів навчального процесу, реалізація індивідуального підходу, гармонізація форм організації аудиторної і позааудиторної роботи, збалансованість системи управління системою самостійної роботи студентів. З'ясовано основні форми, методи та засоби реалізації представлених умов у контексті організації самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів.

Ключові слова: педагогічні умови, системний підхід, самостійна робота, аудиторна і позааудиторна робота.

I. I. Protsenko

ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF STUDENTS' INDEPENDENT WORK MANAGEMENT

In the presented research the basic pedagogical conditions of quality management of students' independent work are first revealed and substantiated, namely: structuring of content of learning material, cooperation of subjects of educational process, realization of individual approach, harmonization of forms of organization of class and extracurricular work, balance of the system of students' independent work management. Basic forms, methods and facilities of realization of the presented conditions in the context of organization of the independent work of the students of higher educational establishments are found out.

Key words: pedagogical conditions, systems approach, independent work.

Постановка проблеми. Нові педагогічні технології покликані задовольнити суспільство у підготовці спеціаліста нової якості. Суспільству, що розвивається, потрібні освічені, моральні, підприємливі люди, які можуть самостійно пізнавати, самостійно працювати, застосовувати отримані знання на практиці, приймати відповідальні рішення в ситуаціях вибору, передбачаючи їх можливі наслідки; такі, що здатні до співробітництва, відрізняються мобільністю, динамізмом, конструктивністю, володіють розвиненим відчуттям відповідальності за долю країни.

У Законі України «Про вищу освіту» наголошено, що основною метою діяльності вищого закладу освіти є забезпечення умов, необхідних для отримання особою якісної вищої освіти [6, с. 3]. Український педагогічний словник, автором якого є С. У. Гончаренко, дає таке визначення: «освіта – духовне обличчя людини, яке складається під впливом моральних і духовних цінностей, що є надбанням її культурного кола, а також процес виховання, самовиховання, впливу, шліфування, тобто процес шліфування обличчя людини. При цьому головним не є обсяг знань, а поєднання останніх з особистісними якостями,

вміннями самостійно розпоряджатися своїми знаннями [3, с. 241]. Разом з тим законодавчо визначено, що якість вищої освіти – це сукупність якостей особи з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і обумовлює здатність задовольнити як особистісні духовні і матеріальні потреби, так і потреби суспільства [6]. Сучасна парадигма освіти стає стратегією розвитку всього суспільства, в основу якої закладено пріоритет самоцінності людини, здатної до саморозвитку, самовдосконалення та самоосвіти протягом усього життя. У такій стратегії розвитку на перше місце висувається закон випереджального розвитку якості особистості, освітньої системи і суспільного інтелекту. Тому на сучасному етапі у вищій освіті виняткового значення набуває самостійна робота студентів, основною метою якої є активізація творчого потенціалу кожного з них.

Аналіз стану розробленості проблеми дозволяє стверджувати, що поряд з певними успіхами в цілому досягнутий рівень її вирішення не можна вважати належним. Як свідчить аналіз педагогічної теорії та практики, не всі можливості самостійної роботи в навчальному процесі вищої школи використовуються оптимально. Активізація самостійної роботи студентів пов'язується дослідниками з різними умовами, зокрема такими як: формування та розвиток умінь та навичок самостійної роботи, які необхідні для будь-якої професійної діяльності та потреби й здатності постійно і цілеспрямовано поповнювати сукупність професійних знань (В. Ю. Стрельников); індивідуалізація навчальної діяльності студента (А. А. Кірсанов); запровадження модульного навчання (А. М. Алексюк, В. І. Бондар); особистісно орієнтоване навчання (С. І. Подмазін); організація самостійної роботи (Т. М. Лобода); управління самостійною роботою (Л. Журавська, І. М. Шимко, В. В. Луценко); організація позааудиторної роботи студентів – (Л. В. Онучак), методичні підходи до організації самостійної роботи (В. І. Оспіщев, Л. І. Лачкова); взаємонавчання – С. А. Смолова тощо. Підвищення ефективності самостійної роботи студентів науковці пов'язують з такими педагогічними умовами: створення мотиваційної основи позааудиторної діяльності; широке застосування різнорівневих професійно-орієнтованих завдань для самостійної роботи студентів з наступним аналізом результатів їх виконання; запровадження системи позааудиторної роботи з використанням сучасних гнучких педагогічних технологій, що поєднують науково обґрунтовані індивідуальні і колективні форми роботи; індивідуалізація професійного навчання з урахуванням рівня підготовки кожного студента. Проте слід зазначити, що у наукових дослідженнях не приділено належної уваги саме тим умовам, що забезпечують ефективність управління самостійною роботою студентів, що має значні потенційні можливості для ефективної організації пізнавальної діяльності студентів.

Виходячи з вищевикладеного, **мета дослідження** полягає в з'ясуванні та теоретичному обґрунтуванні організаційно-педагогічних умов, які сприяють підвищенню ефективності управління якістю самостійної роботи студентів.

Для досягнення поставленої мети було використано ряд **методів**, а саме: теоретичні, що полягали в аналізі та систематизації філософської, психологічної та педагогічної літератури; практичні, які полягали у реалізації представлених педагогічних умов у навчальному процесі.

Основною метою самостійної роботи є розвиток самостійності як риси особистості. Але ця мета є зовнішньою по відношенню до студента. Тому викладач зобов'язаний створювати умови для мотивації самостійної роботи студентів. Важливим підтвердженням нашого бачення самостійної роботи студентів як специфічного виду діяльності (учіння), стало дослідження В. А. Козакова [8]. Дослідником обґрунтовано доцільність діяльнісного підходу до організації самостійної роботи, як однієї з важливих умов підвищення якості освіти.

Виклад основного матеріалу. Оцінка якості навчальних досягнень будуються на виявленні тих змін у підготовці студентів, які ідентифікуються як покращення знань та вмінь. Для цього необхідне постійне відстеження змін у підготовці, при цьому глибинний сенс цієї діяльності полягає у створенні цілісної системи навчання та запровадженні системи контролю, моніторингу й аналізу якості освіти, основаної на об'єктивних результатах незалежного контролю.

Розкрити сутність самостійної роботи як пізнавальної діяльності можливо лише через виділення її компонентів, серед яких основними є: студент як суб'єкт діяльності та навчальний матеріал – об'єкт діяльності. Взаємодія між суб'єктом і об'єктом можлива лише при наявності навчальної проблеми або пізнавальної задачі.

У зв'язку з цим у структурі самостійної роботи як засобу охоплення студентів самостійною діяльністю необхідно виокремити пізнавальну задачу, яка є початком пізнавальної активності і самостійності особистості. Розв'язати організаційно-методичні проблеми самостійної роботи студентів, на думку В. А. Козакова, є можливим за умови розроблення системи завдань-задач із дисципліни для самостійних навчальних дій студентів [8, с. 32].

Доцільний вибір і науково обґрунтована розробка завдань-задач для самостійної роботи студентів є важливою умовою для досягнення як мети формування самостійності студентів, так і мети надбання ними знань, умінь і навичок з усіх дисциплін. Це забезпечить підготовку фахівця, професійні та особисті якості якого повністю відповідають вимогам часу.

У вищій школі доцільно використовувати цілісну систему навчально-пізнавальних задач, розробку і запровадження яких у початковий процес називають проблематизацією змісту освіти.

Переконані, такий підхід дасть більший ефект, ніж використання окремих задач. Оскільки суб'єктивний досвід у всіх студентів дещо різний, він робить кожного з них унікальною, неповторною особистістю. Це потребує розробки диференційованих завдань для самостійних робіт, які враховують суб'єктивний досвід студента і забезпечують дозоване зростання складності завдань, що дозволяють цілеспрямовано формувати самостійність студента. Забезпечивши кожного студента індивідуальними дидактичними засобами, викладач опосередковано управляє процесом вивчення дисципліни, оволодіння знаннями та уміннями, залучаючи кожного до самоуправління та самоконтролю над системною та цілеспрямованою навчальною інформацією.

Як стверджує Н. Ф. Єфремова, «управління за принципом зворотного зв'язку потребує структурування та укрупнення інформації про результати контрольної-оцінювальної діяльності, а також об'єктивних оцінок, що отримують при зовнішньому контролі. Основними компонентами сучасної системи управління якістю освіти стає:

- використання сучасних технологій контролю у навчальному процесі для підвищення точності оцінювання підготовленості;
- інформатизація методів збирання та оперативної обробки метричної інформації про рівень досягнень навчальних досягнень студентів;
- забезпечення кваліметричного підходу до контролю та оцінювання, співставлення результатів та проведення оперативного аналізу даних і використання цих результатів в освітній практиці для підвищення якості навчання [7, с. 44].

Додамо, що І. П. Анненкова інформаційною основою управління якістю освіти вважає моніторинг, що спрямований на отримання оперативної та достовірної інформації про якість освітніх результатів. Моніторинг дослідниця розглядає як: 1) спосіб дослідження реальності, що використовується в різних науках; 2) спосіб забезпечення сфери управління різноманітними видами діяльності через надання своєчасної й якісної інформації [2].

Аналіз власного досвіду викладацької діяльності у виші дозволяє стверджувати, що характер і задачі самостійної роботи, ступінь її складності повинні змінюватись на різних етапах навчання та в залежності від специфіки навчальних предметів. Зміна складності завдань обумовлена необхідністю такої організації самостійних робіт студентів у сучасному навчальному процесі, при якій студенти не тільки засвоюють передбачену програмою систему знань, умінь і навичок, але також розвивають свої творчі можливості і залучаються до безперервної самоосвіти. Виконання завдань різного рівня складності в процесі самостійної діяльності примушує студента проявляти інтелектуальну активність та самостійність, створює умови для послідовної зміни мотиваційної сфери навчання – від зовнішньої стимуляції до

внутрішньої мотивації. Проявом останньої є задоволення студентом безпосередньо процесом пізнання, що в подальшому спонукає його до систематичного прояву активного відношення до здобуття знань. Чітко сформульована навчально-пізнавальна задача (теоретична чи практична) є основою для визначення власних дій студента у відповідності до поставленої мети, а викладачу дозволяє вчасно виявити перепони, які студенту важко або неможливо подолати самотійно.

Психологічною формою зміни ставлення до зовнішніх цілей навчання, на думку В. О. Козакова, може бути професіоналізація підготовки майбутніх спеціалістів, яка може здійснюватися шляхом запровадження професійно орієнтованих задач для самотійної роботи [8, с. 22].

У системі типових задач з кожної дисципліни обов'язковими повинні бути такі, що пов'язані з майбутньою професійною діяльністю (дослідницькі, конструкторські, технологічні, управлінські, педагогічні). Аналізуючи різноманітні підходи до організації модульного навчання, варто визначити їх спільні риси: зміст навчального предмета модулюється на логічно завершені частини з метою вдосконалення управління засвоєнням знань; під час модульного навчання вдосконалюється система контролю й оцінювання знань, яка проектується на кожний модуль, а поточний блок успішності доповнюється модульним підсумуванням; процесуальність контролю і оцінювання одержаних знань спонукає суб'єктів учіння до систематичної навчальної праці, активізує навчально-виховний процес, підвищує його результативність.

Оскільки технологія модульного навчання базується на визначенні замкнених навчальних одиниць (модулів), взаємопов'язаних між собою і спрямованих на розв'язання задач і формування певних видів діяльності, ефективність її залежить від застосування системного підходу до організації самотійної роботи. Назва «системний підхід» походить від терміну «система» (що означає ціле, складене з частин, з'єднання). Тому перш ніж перейти до розгляду системного підходу, ми вважали за необхідне визначитися з поняттям системи взагалі і системи самотійної роботи в цілісному педагогічному процесі.

Проблемами розробки системного підходу до організації навчального процесу присвятили свої праці вчені-педагоги А. М. Алексюк, С. І. Архангельський, С. У. Гончаренко, В. С. Пікельна, Н. Ф. Тализіна та ін. В. С. Пікельна визначає систему як «складне утворення, що складається з підсистем, функціонування яких підпорядковано єдиній меті» [13, с. 72]; інші науковці – як множину елементів, що знаходяться у відношеннях і зв'язках один з одним і утворюють певну цілісність, єдність. Основною характеристикою систем вважається їх складність, тобто кількість компонентів, які утворюють її структуру. Роберт Б. Бар вважає, що ефективність системи оцінювання при створенні альтернативного навчального середовища частково

залежить від того, чи є вона зовнішньою по відношенню до навчальних програм і структур. У «парадигмі навчання» у рамках навчальної групи здебільшого оцінює викладач, який і відповідає за викладання курсу. У «парадигмі учіння» оцінювання здійснюється незалежно від розробника навчального середовища. Він зазначає, що в ідеалі університетська програма оцінювання повинна вимірювати «додаткову вартість» у міру зростання студентського досвіду учіння. Тому знання і навички студентів повинні вимірюватися при вступі до вищого навчального закладу, після закінчення та на проміжних стадіях (на початку та в кінці вивчення курсу) [14, с. 25].

Структура педагогічного процесу, з точки зору системного підходу, дослідниками розкривається виразно й чітко. Визначають шість компонентів педагогічного процесу: цілі освіти, студенти, викладачі, зміст навчання; дидактичні процеси, організаційні форми. Та все ж існує більш ширше визначення структури. До структури педагогічної системи багато науковців відносить: цілі навчання, зміст навчання, форми, методи та засоби навчання; педагогів, або опосередковану педагогічну діяльність; ТЗН; студентів і дидактичний процес. Його вважають достатньо складним структурним об'єднанням різноманітних підсистем, в якому об'єкт навчання – студент, може розглядатися як складна самоорганізована підсистема, і центр всієї системи, який спрямовує і керує всією системою «навчальний процес» – викладач». І в той же час навчання як двобічний процес складається із викладання (керуюча підсистема – управління навчальною діяльністю студентів) та учіння (підпорядкована підсистема – складний процес оволодіння знаннями, вміннями та навичками) [3].

Близьким до цієї концепції є підхід А. М. Алексюка. Дослідник, визначаючи «навчання як дидактичну систему діяльності, яка постійно розвивається і змінюється, забезпечуючи виховання та розвиток людини», виокремлює в ній такі структурні системоутворюючі елементи: 1) повідомлення (передавання знань); 2) засвоєння; 3) відтворення засвоєного; 4) застосування на практиці [1, с. 129].

Аналіз структурних елементів процесу навчання, виокремлених А. М. Алексюком (засвоєння, відтворення, застосування на практиці) відображає саме компоненти самостійної роботи студентів. Таким чином, дослідження вчених засвідчують, що досягнення ефективності самостійної роботи студентів вимагає застосування системного підходу до її організації. Системний підхід – це аналіз явищ і процесів у певній системі, яка дає можливість упорядковувати їх і розглядати як єдине ціле, у взаємодії і зв'язку між собою. Посилення уваги дослідників до проблеми системного підходу визначається тим, що він дозволяє визначити вибір найбільш раціональних напрямів і структур навчального процесу (В. М. Галузинський, М. Б. Євтух, П. А. Юцявичене та ін.). Необхідність системного підходу підтверджують і дослідження

І. Б. Бабіна, Г. Жирської (особливості організації навчання на основі системного дидактичного модуля), В. П. Безпалька, Ю. Г. Татур (системно-методичне забезпечення навчально-виховного процесу), Т. А. Ільїної (системно-структурний підхід до організації навчання) та ін.

На переконання науковців, у процесі системного аналізу виявляються не тільки причини явищ, але і вплив результату на фактори, які його спричинили. Встановлення властивостей компонентів системи та їх удосконалення можливе при дотриманні наукових положень, серед яких: цілісність системи по відношенню до зовнішнього середовища; аналіз цілого, що приводить до виділення елементів; виділення серед елементів системи найбільш істотного, який є визначним для даної системи; управління, як спеціальний спосіб регулювання зв'язків між елементами системи, що включає постановку цілей, вибір засобів, контроль і корекцію, аналіз результатів.

Таким чином, системний підхід є основою методичної розробки дисципліни окремого спеціального курсу, розділу чи теми. Аналіз досліджень дозволяє стверджувати, що самотійна робота студентів може розглядатися як відносно цілісний процес, тобто система з багатоаспектною структурою, складниками якої є суб'єкт пізнання (особистість студента), мета, завдання, зміст, форми, методи, управління. Таким чином, системний підхід до організації самотійної роботи охоплює всі її компоненти – від постановки цілей і конструювання самотійної роботи до перевірки її ефективності. Виходячи з цього, системний підхід є однією з найбільш ефективних умов удосконалення самотійної роботи студентів. Оскільки системний підхід ґрунтується на положенні про те, що «специфіка складного об'єкта (системи) не вичерпується особливостями елементів, які входять до неї, а пов'язана перш за все з характером взаємодії між елементами», тому першочерговою, як відмічають В. І. Загвязинський та Р. Атаханов, є задача «пізнання характеру та механізму цих зв'язків і відношень» [4, с. 44].

Нас цікавив характер взаємодії основних учасників процесу самотійної роботи – викладача і студентів. Психологи стверджують, що своєрідність особистості в більшій мірі визначають відносини, які нею усвідомлюються: ...без здатності свідомо знайти певну позицію немає особистості. В модульній системі навчання особистісний підхід до взаємодії педагога і студента є неодмінною умовою успішного самотійного здобуття знань студентами. Стосунки між учасниками навчально-виховного процесу можна вважати оптимальними, якщо вони особистісно-орієнтовані, тобто сприяють самоствердженню і самореалізації студентів, створюють емоційно-приємний клімат, який сприяє виникненню почуття соціального захисту. Такі стосунки знімають надмірне хвилювання в «ситуації випробування, знижують рівень реактивної тривожності студентів та сприяють формуванню адекватної емоційної оцінки один одного.

В умовах особистісно-орієнтованих відносин саме студент є основним учасником освітнього процесу, і цей процес має відповідати його цінностям та інтелектуальним здібностям. Тому викладач покликаний полегшувати процес навчання, створювати атмосферу взаємної довіри і живого спілкування, тобто сприяти самореалізації особистості студента в процесі навчання. Перерозподіл видів активності та функцій суб'єктів навчально-пізнавального процесу, створення стосунків, заснованих на взаєморозумінні та взаємоповазі, на доброзичливості та творчій співпраці дослідники вважають необхідною педагогічною умовою успіху навчально-пізнавальної діяльності. Життєвим простором, в якому можливе співробітництво викладача і студента, є суб'єктний досвід останнього. Визначається суб'єктний досвід як особливе поєднання знань, почуттів, установок, особистісних смислів, яке стало надбанням конкретної особистості, формує її самодостатню цінність і можливість використання у разі необхідності.

Особливістю організації самостійної роботи в системі модульного навчання є можливість її організації на основі дидактичного принципу – суб'єктності навчання. Такий принцип вимагає опори в навчанні на суб'єктний досвід студента, врахування його самотності та самоцінності. Процес засвоєння знань, формування умінь і навичок стає суб'єктивно значущим, має для студента особистісний смисл. Засвоюючи зміст навчальної дисципліни, студент співвідносить його зі змістом власного досвіду, а тому презентує викладачу не просто інформацію, а свій власний досвід, який виступає закономірним результатом особистісного розвитку. Реалізація принципу суб'єктності навчання ґрунтується на праві студента на самовизначення і самореалізацію в пізнавальній діяльності через оволодіння її способами, що передбачає пристосування освіти до нього. Вирішення цього завдання потребує гуманізації і демократизації освітнього середовища, яке було б сприятливим для студента і допомагало йому ефективно здійснювати самостійну роботу.

Ми поділяємо думку більшості науковців, які переконані, що ніякі сучасні інформаційні технології, ніякі зусилля студента, спрямовані на покращення сприйняття, осмислення, запам'ятовування, застосування навчальної інформації, ніякі досконалі методи контролю та оцінки знань не допоможуть до тих пір, поки студент не навчиться самовизначатися в освітньому середовищі, включатися в ті, що існують та встановлювати нові навчальні відношення з викладачем, зі студентами групи, майбутньою професійною діяльністю. Оптимізація педагогічної взаємодії викладача і студентів у навчальному процесі та управління нею передбачає, поступовий взаємообмін між викладачами та студентами соціально-рольовими функціями та перехід від індивідуально-спільного (фронтальне чи паралельне навчання) до спільно-взаємодійного типу організації навчання (групові форми

навчання, ділові ігри, «мозкові штурми», дискусії тощо). Також важливим є науково-методичне забезпечення та психологічний супровід (діагностика, консультація, психокорекція та ін.) педагогічної взаємодії.

Ми цілком поділяємо думку науковців про недоцільність занадто детального методичного консультування, так як це призведе до споживацького підходу, за якого студент втрачає здатність самостійно здобувати знання, робити самостійні висновки, що в кінцевому підсумку знижує творчу активність майбутнього спеціаліста. Роберт Б. Бар, досліджуючи проблему викладання та учіння у вищій школі, акцентує увагу на відмінностях між старою та новою парадигмами освіти: якщо у «парадигмі навчання» викладач виступає у ролі актора – «мудреця на сцені», – то у «парадигмі учіння» викладач виступає у ролі тренера, що взаємодіє із командою [14, с. 31]. Доречною щодо вирішення даного питання є своєрідна класифікація типів викладацької позиції за ступенем втручання в самостійну діяльність студентів (аудиторну та позааудиторну), висунута науковцями С. У. Гончаренко, П. М. Олійником, В. К. Федорченко. Вони виділяють такі типи та їх характеристики: 1) «викладач-керівник» – планує, організовує та забезпечує виконання самостійної роботи; 2) «викладач-консультант» – робить висновки з питань спеціальності і дисципліни, яка вивчається, висловлює свою думку з приводу проблем, що розглядаються; 3) «викладач-модератор» – направляє діяльність, не висловлюючи своєї думки, і дає можливість самостійно дійти до певних висновків; 4) «викладач-лектор» – на групових консультаціях або заняттях пояснює виконання того чи іншого завдання, інформує про цілі та детальні шляхи їх досягнення, допомагає виконувати завдання. Вчені також вважають, що вибір ролі викладача залежить і від цілей студента, яких він намагається досягти [9, с. 214–216].

У традиційній системі навчання помилково сприймають засіб (підготовку) як основну задачу, або кінцевий результат діяльності навчального закладу. Як стверджують Роберт Б. Бар та Джон Таг, «у процесі переходу до системи учіння суттєво змінюється роль викладачів: викладачі – це перш за все дизайнери методів учіння і навчального середовища; викладачі і студенти працюють у одній команді; викладачі розвивають здібності та дають проявитися таланту кожного студента; всі співробітники, що створюють навчальне середовище і сприяють успішному учінню студентів є викладачами («адукторами»); викладачі і студенти здійснюють сумісне управління, працюють у команді» [14, с. 17].

Ми вважаємо, що всі вказані ролі чи типи викладацької позиції можуть бути ефективними у модульній системі навчання, переваги окремих із них залежать від етапу здійснення студентами самостійної навчальної діяльності. Так, на початковому етапі вивчення дисциплін ефективною є роль «викладач-лектор», надалі в залежності від сформованості рівня самостійності студентів роль викладача буде

змінюватися. Тому для нас є цінним уміння викладача обирати необхідну позицію, проявляти професійну гнучкість і оперативність. Слушною є думка науковців, які стверджують, що перш ніж визначитися у виборі педагогічної позиції, викладач повинен свідомо культивувати у студента найважливішу інтегральну якість – самостійність, яка передбачає вміння самостійно будувати та перетворювати стратегію і тактику власної пізнавальної діяльності.

Здійснення особистісно орієнтованого підходу базується на необхідності забезпечення кожному студенту свободи вибору як важливої умови для становлення особистості. Відомі науковці Л. Хьелл та Д. Зиглер, досліджуючи феноменологічний напрямок теорії особистості К. Роджерса, встановили, що однією із п'яти основних особистісних характеристик, які є спільними для повноцінного функціонування людей, є емпірична свобода як почуття особистої влади, здатність робити вибір і керувати собою. «Єдиний, хто відповідає за мої власні дії та їх наслідки – це я сам» [16, с. 549]. Коли йдеться про свободу творчості, дій, поведінки, свободу діяльності, то треба мати на увазі те, що природа свободи не має нічого спільного зі сваволею, необґрунтованістю, безпідставністю.

Таким чином, умовою ефективності самостійної роботи є свобода вибору студентом індивідуального шляху в опануванні знань. а вирішальним елементом ситуації особистісного і професійного розвитку є необхідність робити вибір, який дає відчуття більшої свободи і відповідальності. Доцільність такої парадигми, на думку вчених, визначається філософією індивідуального вільного вибору людиною свого життєвого шляху; ціннісною орієнтацією на вільне самовизначення особистості, в якому освітня діяльність займає одне з провідних місць і є важливим засобом розвитку особистості; ідеєю варіативності предметно-змістового наповнення освіти, принциповою установкою на багатоманітність освітніх потреб особистості, шляхів, способів і засобів включення особистості в освітній процес. Студенти повинні усвідомлювати залежність між своїм вибором зараз і майбутнім професійним успіхом. Ми погоджуємось із думкою науковців, що саме в умовах вибору, розв'язання суперечностей, подолання перешкод найяскравіше проявляється самостійність як якість особистості. Забезпечення студентам свободи вибору в процесі самостійної роботи потребує розроблення і реалізації програм індивідуального розвитку і саморозвитку особистості.

Підтримуючи цю ідею відмітимо, що педагог у процесі організації самостійної роботи повинен надавати допомогу кожному студенту у розробці особистісної стратегії навчання, максимально наближеної до особистісних внутрішніх програм його розвитку; роз'яснювати шляхи вибору індивідуальної програми стосовно своєї навчальної дисципліни, надавати загальну структуру знань з курсу і

«амплітуду» навчальної інформації від низького, достатнього до найвищого рівня.

Реалізація студентом права вибору рівня завдань та послідовності їх виконання можлива за умови розробки банку різнорівневих завдань з кожного модуля. Розвиток ініціативності, самостійності, творчої індивідуальності студента будуть залежати від умов, створених для пробудження та розвитку цих якостей. Такою умовою є здійснення індивідуального підходу на основі педагогічної діагностики. Наявність варіативних індивідуальних програм та завдань дозволяє коригувати процес індивідуально-професійного становлення студента. Виходячи з психологічної сутності діяльності студент може набути необхідних знань, умінь і навичок тільки в результаті свідомої, активної, цілеспрямованої самостійної роботи, яка здійснюється на базі власного досвіду, здобутого на основі індивідуальних психологічних особливостей. Важливо враховувати також характерний для кожного темп і ритм навчальної діяльності.

Проблема індивідуального підходу до студентів у навчально-виховному процесі була предметом дослідження багатьох педагогів – вчених та практиків. Сутність індивідуального підходу полягає в управлінні розвитком студента, що базується на глибокому знанні особливостей його особистості. Індивідуальний підхід – це організація навчального процесу із урахуванням індивідуальних особливостей студента, які проявляються у пізнавальній і практичній діяльності у характері мисленневих процесів (гнучкість та стереотипність розуму, встановлення зв'язків, наявність власної думки, особисте відношення до того, що вивчається, критичність); «у рівнях знань та умінь, працездатності; рівнях пізнавальної, практичної самостійності та активності; відношенні до навчання; наявності пізнавальних інтересів; рівні вольового розвитку.

Індивідуальний підхід лежить в основі індивідуалізації та диференціації самостійної роботи студентів. Будь-яка система може функціонувати і розвиватися динамічно за умови, що вона: ґрунтується на всебічному вивченні та урахуванні індивідуальних особливостей студента; розумінні того, що саме студент є основним учасником будь-якого освітнього процесу, і цей процес має відповідати його цінностям та інтелектуальним здібностям і побудований на основі індивідуального підходу, що охоплює всі етапи навчальної діяльності (цілепокладання, мотивація, змістовно-процесуальний, контроль-оцінювальний, діагностувальний) у їх взаємозв'язку; здійснюється при послідовному виявленні, розвитку та вирішенні протиріч. Як стверджують науковці, принцип індивідуалізації у системі самостійної роботи передбачає: перехід до вивчення наступної порції матеріалу тільки після засвоєння попередньої; індивідуальний темп засвоєння матеріалу; переважне використання письмових джерел; залучення більш підготовлених

студентів в якості консультантів; використання лекцій більше з метою мотивації і «озброєння» студентів методологією пізнання, ніж з метою повідомлення нових фактологічних знань. Під диференціацією розуміють таку форму індивідуалізації, коли студенти об'єднуються у групи для виконання навчальних завдань за схожими індивідуальними особливостями. Тому індивідуалізація і диференціація пізнавальної діяльності студентів потребує постійної діагностичної роботи протягом усіх періодів її здійснення. Комплексна діагностика результатів навчальної діяльності студентів – це теоретично обґрунтована та практично апробована педагогічна система встановлення основних ознак, які характеризують сформовані в процесі навчання компетентності студента – майбутнього фахівця.

Необхідність психолого-педагогічного діагностування студентів як умову організації самостійної роботи студентів відстоюють такі науковці як Т. М. Лобода, В. В. Луценко, Є. І. Машбиць та ін. Дослідники відзначають тенденцію до зміни відношення в системі «студент – студент». Роберт Б. Бар констатує, що у «парадигмі навчання» у навчальній групі переважає дух змагання та індивідуалізму, що відображає точку зору на життя як гру, де індивід або виграє, або програє. У «парадигмі учіння» навчальне середовище навпаки сприяє успіху, все у ній діє у дусі співробітництва, підтримки та кооперації. Досягнення та успіх є результатом групових та спільних зусиль, навіть якщо і здається, що хтось працював індивідуально [14, с. 29]. Формування творчого відношення студентів до учіння розглядається як необхідний комплексний підхід до вивчення мотивації студента до навчання. Поряд з оцінюванням його «успішності та активності на заняттях» слід виявляти стан: «пізнавальної сфери студента» (вміння і можливість вчитися); «мотиваційної сфери» (прагнення до навчання, мотиви); «вольової та емоційної сфери» (цілі в учінні, переживання). Результати діагностування дають можливість викладачу розробляти диференційовані завдання, рекомендувати відповідні методи учіння, які призведуть до швидкого та якісного засвоєння студентом навчального матеріалу, без зайвих зусиль. Ґрунтуючись на засадах діяльнісного підходу, вважаємо провідною системоутворювальною ланкою учіння студента, як суб'єкта пізнавальної діяльності, мету і мотиви, які стоять за нею. У зв'язку з тим, що діяльність студента (учіння) є відмінною від діяльності викладача (власне навчання), виникає необхідність розведення понять мети навчання і мети учіння та установалення співвідношення між ними.

Як відомо, мета навчання визначається суспільством, а тому вона по відношенню до студентів виступає цінністю, заданою ззовні. В меті учіння виражені індивідуальні потреби і мотиви, які сформувалися в безпосередньому досвіді студентів. Оскільки мета навчання і мета учіння співпадають лише в ідеальному варіанті, то завданням діяльності

педагога є забезпечити прийняття студентами суспільно-значимих цілей навчання в якості значимих цілей учіння. Роберт Б. Бар звертає увагу на відмінність мети. У «парадигмі учіння» кінцева мета не у трансляції знань, а у створенні середовища та формуванні досвіду, що допоможе студентам не тільки відкрити та добути знання для себе, але і дасть можливість стати членами спільноти вчених, які здійснюють відкриття та пропонують вирішення проблем. У процесі реалізації такої парадигми ефективні технології постійно удосконалюються, тестуються, модифікуються, апробуються та порівнюються одна з одною. Мета «парадигми учіння» – не в покращенні якості викладання, а у постійному підвищенні якості учіння, як кожного окремого студента, так і всіх студентів разом [14, с. 18–19].

Тому ми вважаємо, що однією з очевидних умов успішної організації самостійної роботи студентів є таке формулювання мети і навчальних завдань, коли суспільно-значима й індивідуальна мета навчання максимально наближені. В цьому зв'язку слушною є думка стосовно розподілу мети діяльності на мету-образ і мету-задачу. У навчанні мета-образ характеризує нормативно-змістові властивості майбутнього психічного результату, а мета-задача – прагнення суб'єкта його досягти. В психологічному плані в основі мети-образу лежить когнітивний зміст, в основі мети-задачі – мотиваційний. Відношення студента до учіння, як засобу досягнення мети навчання (мети-образу), формує мотиваційну структуру учіння: професійні, соціальні, пізнавальні, прагматичні мотиви. Шлях становлення висококваліфікованого фахівця-педагога неможливий без помітного його особистого задоволення досягнутим. Здібності до самоуправління є основою того, що людина здатна досягати успіху і переживати задоволення від діяльності. Забезпечення позитивних емоцій під час виконання діяльності, безперечно, сприяє найкращому розвитку особистості суб'єкта. Організувати самостійну роботу студентів треба так, щоб то була система, якою може управляти викладач і студент паралельно. При цьому важливою умовою її функціонування вважаємо створення ситуацій успіху, які, на нашу думку, є великим резервом інтенсифікації самостійної пізнавальної діяльності студента.

Наша практика підтверджує, що асоціація з власним успіхом у недалекому минулому веде до посилення мотивації, до бажання працювати краще. Особливе місце в створенні ситуації успіху займає мотивація досягнення, яка складається із двох протилежних мотиваційних тенденцій – потягу до успіху та запобігання невдач. Д. Маккеланд, аналізуючи умови формування мотивації досягнень, визначив напрямки роботи: формування синдрому досягнень; самоаналіз; вироблення оптимальної тактики щодо цілеутворення у конкретних видах поведінки.

Суттєвим фактором підвищення рівня мотивації досягнень, як зазначає Х. Хекхаузен, є наявність стійкого інтересу до діяльності. Він стверджує, що індивід з яскраво вираженим мотивом до успіху бачить його причину у своїх можливостях, він має високу самооцінку, здатний реально оцінювати не лише свої досягнення та можливості, але й адекватно оцінювати ситуації, шанси успіху [17, с. 143]. Роберт Б. Бар під успіхом розуміє досягнення загальних цілей вищої освіти (отримання диплома, наполегливість у навчанні, засвоєння «потрібних речей») – тобто тих навичок та знань, що допоможуть студентам реалізувати свої професійні та індивідуальні цілі. А основними критеріями успіху викладача і студента науковець вважає: успішні результати учіння; рівень розвитку студентів; удосконалення технологій учіння; якісні і кількісні характеристики результатів діяльності; збільшення росту учбової активності; якість учіння, здібності студентів [14]. Значну роль у створенні ситуації успіху відіграє професійний інтерес, що створює мотиваційні орієнтації, скеровані на розвиток професійного інтересу і дає змогу застосування діяльнісного підходу, що в свою чергу пов'язано із запровадженням відповідних форм навчально-пізнавальної діяльності, високого рівня практичної підготовки щодо самостійного застосування знань та умінь в реальних умовах праці.

Дослідження науковців довели, що основними критеріями при визначенні дієвості інтересу є: усвідомлення предмету інтересу; чітко виражена потреба в занятті саме даною діяльністю; емоційна зацікавленість у процесі творчого пошуку шляхів вирішення різних проблем, що сприяють створенню ситуації успіху. Успіх навчання базується, в першу чергу, на зацікавленості студентів професійно спрямованим змістом навчального матеріалу, майбутньою спеціальністю. Зацікавленість збуджує стійку довгострокову увагу, старанність, працездатність, що має значний вплив на подальше розширення, поглиблення та підсилення інтересу до дисципліни, яка вивчається. Проте, сама по собі діяльність ще не забезпечує активність особистості і вимагає формування певного відношення до неї.

Світовий ринок праці вимагає, щоб зміст навчання, методики та застосування різних форм його організації були підпорядковані кінцевій меті – забезпечення формування умінь навчальної та фахової діяльності на основі достатнього рівня сформованості знань, які гарантують ці уміння. Однією з ознак особистісно орієнтованого навчання є скерованість на розвиток професійних, поведінкових умінь та навичок майбутніх учителів.

В аспекті нашого дослідження це відношення визначає ставлення студентів до організації самостійної роботи. Інтереси виступають суттєвим явищем, що спонукають особистість до активності (С.П.Крягжде), створюють стани емоційного підвищення. З одного боку, інтерес спонукає до діяльності у відповідному напрямку,

з іншого – успішна діяльність спрямовує на оволодіння предметом інтересу, або ж підвищує інтерес до неї. Причому, у процесі його становлення він може перетворюватися в стійку особистісну потребу, у потяг до постійного накопичення знань, вмінь та навичок, які відповідають спрямованості інтересу, до суспільно значимої мети навчання як значимої мети учіння (К. К. Платонов). Таким чином, ситуацію успіху необхідно планувати ще до початку здійснення самостійної роботи студентами.

Спираючись на твердження провідних науковців та практиків, що навчальна діяльність має не лише дати студентові певну суму знань, але й сформувати комплекс компетентностей, вважаємо, що саме останній необхідно приділяти більше уваги викладачу. Адже саме компетентність може стати тією метою навчання, досягнення якої прагне як суспільство, так і майбутній спеціаліст.

Український педагогічний словник трактує поняття таким чином: «Компетенція – це загальна здатність студента до професійної праці і життєдіяльності, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню» [3, с. 234]. На думку науковців, професійна компетентність викладача – це інтегративна якість, яка включає рівень оволодіння професійними знаннями, уміннями й навичками, а також особистісну компетенцію, яка виявляється у ...готовності до постійного саморозвитку та самовдосконалення. За дослідженням автора, у більшості країн поняття «компетентність» включає такі компоненти: ефективне виконання індивідуальних професійних обов'язків; здатність розв'язувати складні нетипові завдання; особистісна відповідальність за результати роботи і її удосконалення; здатність до прогностичного застосування знань та умінь. Ю. Г. Татур визначає компетентність як «здатність застосовувати знання, уміння та особистісні якості для успішної діяльності у конкретній області». Та все ж формування компетентності забезпечує педагогічна система, «яка передбачає системне розв'язування в навчальному процесі проектних завдань діяльності на основі дотримання принципів системності та свідомості» [15, с. 22].

У багатьох вишах ведеться цілеспрямована систематична робота щодо створення системи менеджменту якості. У нормуванні вимог до якості освіти на думку В. І. Звонникова, М. В. Челишкової головного значення набуває компетентнісний підхід, що передбачає чітку орієнтацію сукупності компетенцій на задачі майбутньої професійної діяльності випускників навчальних закладів та залучення представників професійних організацій до оцінювання якості освітніх результатів [5].

Таким чином, можна сказати, що більшість науковців основними положеннями концептуальних засад формування компетентності сучасного викладача із застосуванням діяльнісного підходу вважають: моделювання реальних умов діяльності; створення чітко визначених

мотивів та професійних цілей; здійснення самостійної проектної діяльності, скерованої на реалізацію проектних завдань програм; професійна співпраця у колективі; створення умов для розвитку особистості, її здатності до розробки власної стратегії професійної самореалізації та самовизначення.

На нашу думку, основою формування компетентності майбутнього вчителя є організація навчально-пізнавальної діяльності, яка спрямована на самостійність у розв'язанні типових і нетипових навчальних проблем і задач; здатність до прийняття управлінських рішень; осучаснення змісту, форм та методів навчання; розробку індивідуальних програм професійного саморозвитку, особистісну відповідальність за зроблений вибір та прийняте рішення. При вивченні дисциплін спеціального циклу виявляються певні особливості використання організаційних форм навчання. Нами було визначено, що при організації самостійної роботи майбутніх учителів доцільними формами будуть не всі види лекцій, що пропонуються у сучасній педагогічній науці.

Так, найбільш адаптованими є проблемна, лекція-конференція, лекція-консультація, бінарна, лекція з запланованими помилками. А ось «лекція відкритих думок» та діалогово-дискусійна можуть бути придатними для використання лише при вивченні окремих тем, оскільки широке їх застосування суперечить сучасним принципам тайм-менеджменту навчального процесу. У модульній системі навчання мета лекційних занять полягає не в тому, щоб подати якомога більше навчального матеріалу, а в тому, щоб озброїти студентів розумінням основних проблем теми, підготувати їх до самостійної роботи над матеріалом, що має особливу цінність для майбутніх учителів.

Досягається це, зокрема, завдяки використанню технологічної карти лекції (за методикою О. М. Лазаревої). У даній карті зафіксовано: тема, план, основна і додаткова література, теоретичні поняття; головні положення, поняття, формулювання, точки зору, на які необхідно звернути увагу; значення, яке має вивчення даного матеріалу у їх подальшій професійній діяльності (що викладається у школі, як матеріал відображений у шкільних програмах і т. ін.); чітко визначено, що повинні студенти знати, вміти, якими навичками повинні оволодіти; завдання, що активізують роботу студентів на лекції та сприяють осмисленому і цілеспрямованому сприйняттю матеріалу.

Обов'язковою складовою частиною системи самостійної роботи студентів виступає контроль знань, умінь, навичок, отриманих студентами самостійно. У практиці роботи досвідчених викладачів використовується оперативний контроль за матеріалом прочитаних чи нових лекцій у формах: фронтального опитування чи міні-контрольної роботи, 5–7 хвилинного обміну інформацією для з'ясування незрозумілих питань. Можна в кінці лекції здійснити

оцінку засвоєння матеріалу шляхом представлення простого тесту, анотації, висновків, інструкційної карти тощо.

Головною проблемою об'єктивного оцінювання якості української освіти В. Огнев'юк вважає невизначеність механізмів проведення моніторингу якості освіти та об'єктивних показників, які забезпечують оцінювання закладів освіти, програм, підручників і навчальних посібників, рівня навчальних досягнень студентів, перспектив розвитку і створюють основу для конкуренції всередині країни, через що має відбутися підвищення якості освіти. Ця ситуація до певної міри є наслідком того, що навчання здійснюється за відсутності об'єктивного оцінювання реальних особистих зусиль того, хто навчається. Це зумовлено у першу чергу відсутністю управлінських і викладацьких кадрів, які готові та здатні застосовувати методи незалежного контролю у навчально-виховному процесі.

З метою здійснення об'єктивної оцінки результатів діяльності Ю. Г. Татур пропонує вирішити дві суміжні задачі: описати результат, що плануються, із чітко визначеними ознаками, щоб не виникало можливості неоднозначного його тлумачення; створити інструментарій, що дозволяє виявляти відповідні ознаки і визначати їх інтенсивність, а також розробити порядок переведення результатів вимірювання у прийнятну шкалу оцінок [15, с. 23]. Ураховуючи, що успішність процесу навчання багато в чому визначається правдивим інформуванням всіх учасників про досягнуті результати, правильність вибраної дидактичної стратегії в якості важливого показника придатності того чи іншого засобу навчального контролю, особливо необхідно виділити його незалежність від впливу на результати оцінки сторонніх, випадкових чи спеціальних факторів спотворення. У зв'язку з цим закономірно виникає питання про використання у педагогічній практиці поряд із традиційними видами навчального контролю інших, більш об'єктивних методів дидактичної діагностики, що передбачають вимірювання, що є незалежним від особистісних і професійних якостей педагогів, а також кількісний підрахунок ознак, що проводяться в однакових умовах і з використанням єдиних критеріїв. Цим вимогам відповідає модульно-рейтинговий контроль навчання.

Підвищення якості навчання науковці М. Б. Челишкова, В. І. Звонников, А. О. Татур нерозривно пов'язують із удосконаленням системи контролю, з приведенням її засобів та методів у відповідність з ідеями співробітництва викладача і студента [18, с. 35]. На їх думку, «контроль це одночасно і об'єкт теоретичних досліджень, і сфера практичної діяльності педагога. За допомогою контролю можна з'ясувати переваги та недоліки нових методів навчання, встановити взаємозв'язок між тими рівнями освіти, що планував, реалізував і в результаті чого досягнув, порівняти роботу різних викладачів, оцінити досягнення студентів та виявити прогалини у його знаннях,

дати керівнику навчального закладу об'єктивну інформацію для прийняття управлінських рішень» [18, с. 11].

Орієнтація роботи сучасного вищого навчального закладу на досягнення якісно нових освітніх результатів, на думку І. П. Анненкової, призводять до необхідності перейти від традиційного способу внутрішнього контролю до управління якістю освіти, де контроль є тільки однією з функцій [2].

Доцільними, з нашої точки зору, є такі форми самоконтролю, як формулювання запитань чи формування та виготовлення контрольних карток, за якими студенти самі проводять контроль знань. Засвоєння методики розробки карток контролю для майбутнього вчителя вважаємо вкрай важливою умовою з декількох причин: формування компетентності у підготовці дидактичного матеріалу для оцінювання результатів навчальної діяльності учнів; можливість здійснювати самоконтроль та взаємоконтроль; привернення уваги студента до основних критеріїв оцінювання різних видів діяльності. Проте, як свідчить практика, в ході найкращих лекцій важко, а то часом і неможливо створити умови, щоб усі студенти самостійно працювали. Краще це завдання може бути вирішене з групою студентів на практичних, семінарських, лабораторних, практикумах. Щоб практичні заняття стимулювали пізнавальну активність студентів, необхідно, щоб мета і зміст роботи були спрямовані на формування способів розумової і практичної діяльності, творчих здібностей. Це можливо за умови використання таких форм самостійної роботи, коли допомога і контроль з боку викладача не пригнічуватимуть самостійності та ініціативи студента, а привчатимуть його самостійно вирішувати питання організації, планування, контролю за результатами власної навчальної діяльності, виховуючи самостійність як особистісну рису характеру.

Як зазначають більшість науковців, необхідно, щоб студент не стільки сприймав інформацію, а й сам організовував свою роботу. Тому доцільним, на думку науковців, використовувати методи двох видів: окремі методи – постановка проблемної задачі; метод вимоги; педагогічна оцінка; створення ситуації успіху в навчанні та емоційно-моральних ситуацій; комплексні методи – евристична бесіда; навчальна дискусія; дидактична гра. Умовою успішності самостійної роботи визнано системність і регулярність її здійснення студентами.

Як стверджує В. С. Пікельна, будь-яка діяльність, яка здійснюється системно, повинна бути цілеспрямованою, упорядкованою, тобто всі підсистеми повинні управлятись [13, с. 3]. Виходячи з того, що самостійна робота студентів – це система, досягнути поставленої мети можна тільки через управління даною системою. Для цього існує підсистема управління, яка включає взаємопов'язані постійні функції: планування, організація, координація, контроль, регулювання. Функції управління виступають

конкретними формами цілеспрямованої дії на систему. Тому побудова сучасної організаційної структури управління системою самостійної роботи – одна з необхідних, першочергових організаційних умов успішної її реалізації. Дослідник зазначає, що сутність «управління» полягає у впливі на систему з метою максимального її функціонування і переходу в якісно новий стан [11, с. 55].

Науковий рівень управління самостійною роботою студентів обумовлюється системним підходом і передбачає: визначення головної мети діяльності студентів («древа цілей»); розробку індивідуальних програм діяльності відповідно до визначених завдань; організацію діяльності викладача та студентів (узгодженість в діях); організацію зворотного зв'язку з метою отримання своєчасної і достовірної інформації (система контролю за результатами навчальної діяльності); оперативне корегування пізнавальної діяльності; облік виконаної роботи з метою впорядкування навчальної діяльності; аналіз діяльності студентів та пошук шляхів її удосконалення і розвитку. З розвитком демократичних процесів, як стверджує В. С. Пікельна, ефективність управління забезпечується поєднанням централізації та децентралізації в управлінні, що передбачає певну самостійність в діяльності окремих елементів системи [12, с. 74–75]. Особливу увагу педагоги та психологи (Г. Г. Журавська, С. С. Занюк, Т. М. Лобода, П. І. Стефаненко, І. В. Хом'юк та ін.) приділяють запровадженню самоуправління. Самоуправління не можна досліджувати у відриві від механізмів управління самостійною роботою студентів. У зв'язку з цим важливого значення набуває принцип єдності управління та самоуправління якістю в педагогічному процесі. Зв'язок двох зазначених видів управлінської діяльності ґрунтується на закономірності: якщо саме ці дії виконує студент як суб'єкт навчання, то вони набувають особливого значення у підвищенні інтелектуальної активності в процесі залучення їх до самостійної пізнавальної діяльності. Цю ідею підтримують багато науковців, наголошуючи на важливості розвитку самостійності як риси особистості студента. Умовою такого розвитку науковці вважають надання студенту можливості самому планувати, контролювати і регулювати свою діяльність за відсутності безпосереднього і постійного керівництва та практичної допомоги з боку викладача. З іншого боку, стосовно щоденного навчального процесу, під контролем розуміють виявлення та оцінку результатів навчальної діяльності студентів. М. Б. Челішкова, В. І. Звонніков, А. О. Татур стверджують, що при діагностиці центр уваги викладача зміщується на задачі управління процесом засвоєння знань шляхом організації систематичного контролю за рівнем оволодіння матеріалом та виникненням пробілів у підготовці.

Основна мета діагностичного контролю – здійснення формувального впливу на поточний процес навчання за рахунок встановлення зворотного зв'язку від студента до викладача [17, с. 12].

Ми вважаємо, що кращі результати будуть у тому випадку, коли в навчальному процесі різні форми самоконтролю (письмовий тестовий, електронний, графічний та ін.) будуть використовуватись у визначеній послідовності, що відповідатиме рівню сформованості самостійності. З метою ефективності управління системами використовують їх моделювання. Як зазначають науковці, моделювання – специфічний спосіб, при якому одна система (об’єкт дослідження) відтворюється в іншій (моделі)» а модель є «важливим засобом пізнання цілісної системи. Вважаємо, що система самостійної роботи як об’єкт управління потребує створення моделей (організаційних, структурно-функціональних), що є умовами її ефективної організації. Поєднання управління із самоуправлінням також потребує моделювання. Багато дослідників для вирішення проблеми організації та керівництва самостійною роботою студентів використовують теоретичні моделі. Так, вважається, що ефективність позааудиторної самостійної роботи залежить від запровадження моделі її організації, компонентами якої є: мотивація, професійна спрямованість та організаційні форми (індивідуальні та колективні). Для успішного засвоєння навчального матеріалу використовують, здебільшого, структурно-логічні схеми. Проте, більшість науковців модель планування самостійної пізнавальної діяльності представляють із таких елементів: мета, мотивація, критерії, планування, управління, контроль і самоконтроль, кінцевий результат.

З метою підвищення ефективності процесу управління навчальним процесом В. С. Пikelною використано організаційну модель оперативного управління, що «як метод управлінського впливу можлива на таких комплексах робіт, які природним чином поділяються на елементарні роботи, що мають строго визначену послідовність їх виконання у відповідності із загальним процесом» [11, с. 111–112]. Обговорення результатів навчальної діяльності, систематичне висвітлення їх в організаційній моделі оперативного управління розширює вплив викладача на формування навичок самостійної роботи студентів.

На сучасному етапі розвитку вищої школи науковці слушно наголошують на відмові від жорсткої структури управління самостійною роботою студентів і переходу до більш гнучкої її моделі, яка передбачає наявність методичного забезпечення, яке сприяє опосередкованому управлінню. Окрім того, значне розширення обсягів самостійної роботи студентів та ускладнення вирішуваних нею завдань зумовило потребу якісно нового рівня комплексного методичного забезпечення викладання дисциплін. Означена проблема розглядалася в працях таких науковців як: С. Я. Батишев, В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур, Л. Г. Козачок, М. М. Козяр, В. О. Радкевич та ін. Під підготовкою інформаційно-методичного забезпечення самостійної роботи студентів розуміють процес створення викладачем необхідних умов навчання, які

гарантують задоволення потреб студентів в інформаційних джерелах і методичних рекомендаціях.

Як стверджують дослідники, процес навчально-пізнавальної діяльності, що самоуправляється та самоконтролюється, може бути ефективним та результативним тільки за умов, коли кожний студент на основі різноманітних засобів навчання отримує повну інформацію про зміст даної дисципліни, мету та методи оволодіння системою знань та умінь, ролі та значення цієї системи для ефективного здійснення його майбутньої професійної діяльності. Так, досліджуючи методичне забезпечення підготовки спеціалістів у вищому навчальному закладі, більшість провідних науковців та практиків вказують на необхідність єдиного системного підходу до створення комплексного методичного забезпечення викладання дисциплін (КМЗ), основу якого складають підручники, навчальні посібники, методичні розробки, програми і картки контролю знань, варіанти завдань, екзаменаційні білети, наочні та технічні засоби навчання. Необхідність дотримуватись системного підходу при розробці КМЗ пов'язують із вимогами інтегративного поєднання сучасної мети навчання з сучасними вимогами до професії.

Таким чином, теоретичний аналіз наукових джерел з проблеми та практичний досвід дозволили нам дійти **висновку**, що з метою позитивних змін в системі самостійної роботи студентів важливо створити необхідні педагогічні умови, що дозволяють визначити **перспективи її подальшого розвитку**. Такими умовами є:

1. Застосування системного підходу до самостійної роботи, використовуючи який викладач організує діяльність студента, як систему самостійних дій суб'єкта навчальної діяльності (студента) з предметами-задачами в певних умовах. Саме різноманітні умови і задачі дозволяють створити динамічну систему взаємодії суб'єкта учіння з оточуючим світом і формувати таку рису особистості як самостійність. Самостійність можна розглядати як здатність суб'єкта працювати в умовах відсутності безпосереднього постійного керівництва під час діяльності. Самостійна робота студентів розглядається як відносно цілісна система з багатоаспектною структурою, складовими якої є суб'єкт пізнання (особистість студента), мета, завдання, зміст, форми, методи навчальної діяльності та управління нею.

2. Структурування змісту навчального матеріалу з кожної дисципліни відповідно до принципів побудови модульних програм. Створення і використання цілісної системи завдань самостійної роботи, що передбачає чітке формулювання навчально-пізнавальних задач, врахування суб'єктивного досвіду студентів, розвиток їх можливостей у напрямі від репродуктивності до творчості, професійна спрямованість навчальних задач (дослідницьких, конструкторських, технологічних).

3. Взаємодія викладача і студента в процесі організації самостійної роботи будується на основі особистісно-орієнтованого підходу. Процес формування професійних компетентностей стає суб'єктивно значущим.

4. Реалізація індивідуального підходу в організації самостійної роботи передбачає: психолого-педагогічне діагностування студентів; диференціацію завдань; забезпечення індивідуального темпу засвоєння навчального матеріалу.

5. Мотиваційно-цільова основа самостійної роботи студентів означає зближення суспільної і особистісно-значимої мети навчання (суто учіння) та добір такої інформації, яка пробуджує пізнавальний інтерес і підвищує активність студентів, є пов'язаною із створенням ситуації успіху.

6. Гармонізація форм організації і контролю аудиторної та позааудиторної самостійної роботи. Науково-методичне забезпечення самостійної роботи студентів у модульній технології навчання включає вербальні засоби (типові і робочі програми навчальних дисциплін, плани лабораторних занять, тексти контрольних робіт, методичні рекомендації до самостійної роботи студентів, опорні конспекти, підручники, навчальні посібники, періодичні видання) електронні посібники, навчально-контролюючі та тренувальні програми, які включають тестовий контроль, інформаційно-пошукові та інформаційно-довідкові бази даних.

7. Збалансованість централізованого і децентралізованого управління системою самостійної роботи студентів, що зумовлюється моделюванням системи організації самостійної роботи студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексюк, А. М. (1993). *Педагогіка вищої школи*. К.: ІСДО.
2. Анненкова, І. П. *Моніторинг якості освіти у ВНЗ*. Режим доступу: <http://e-learning.oru.ua/stati/pedagog-ka-visho-shkoli>
3. Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. К.: Либідь.
4. Загвязинский, В. И., Атаханов, Р. (2001). *Методология и методы психолого-педагогического исследования*. М.: АCADEMIA.
5. Звонников, В. И. *Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход*. Режим доступу: http://www.plam.ru/ucebник/kontrol_kachestva_obuchenija_pri_attestacii_kompetentnostny_podhod/index.php
6. Закон України «Про вищу освіту»: Проект (2002). *Освіта України*, 17, 2-8.
7. Ефремова, Н. Ф. *Тестовый контроль в образовании*. Режим доступу: http://www.xliby.ru/hauchnaja_literatura_prochee/testovyi_kontrol_v_obrazovani_i
8. Козаков, В. А. (1990). *Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение*. К.: Вища школа.
9. *Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі* (2003). С. У. Гончаренка, П. М. Олійника (ред.). К.: Вища школа.

10. Огнев'юк, В. (2009). Проблеми та перспективи оцінювання якості української освіти Моніторинг якості освіти: теорія та практика. *Матеріали Всеукраїнської наукової практичної конференції, 16-17 грудня 2009 р. К.*, (сс. 6–8).
11. Пикельная, В. С. (1990). *Теоретические основы управления. Школоведческий аспект*. М.: Высш. шк.
12. Пикельная, В. С. (1996). *Педагогика и процессы гуманизации в образовании*. Кривой Рог: Криворожский педагогический институт.
13. Пикельная, В. С., Удод, О. А. (1998). *Управління школою*. Дніпропетровськ: Альфа.
14. Роберт Б. Бар, Джон Таг. (2001). От обучения к учению – новая парадигма высшего образования. Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению. *Сборник рефератов статей по дидактике высшей школы. Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования*. Мн., ПроPILEI (сс. 13 – 40).
15. Татур, Ю. Г. (2010). Как повысить объективность измерения и оценки результатов образования. *Высшее образование в России*, 5, 22–31.
16. *Теория личности* (2003). Л. Хьелл, Д. Зиглер. СПб.: Питер.
17. Хекхаузен, Х. (1986). *Мотивация и деятельность*. М.: Педагогика.
18. Чельшкова, М. Б., Звонников, В. И., Татур, А. О. (2002). Основные направления модернизации системы контроля и оценки качества учебных достижений учащихся. *Квалиметрия человека и образования: методология и практика*. М.: ИЦПКПС, Ч. 3.

I. I. Проценко

ORCID ID 0000-0003-1792-7200

DOI 10.24139/978-966-698-251-8/247-265

МОДЕЛЮВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ СИТУАЦІЙ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У представленому дослідженні виокремлено методи теоретичного і практичного відтворення педагогічних ситуацій; використано різноманітні педагогічні задачі, які забезпечили формування професійної компетентності студентів як одного з вирішальних факторів підвищення ефективності навчально-виховного процесу у вищій педагогічній школі.

Ключові слова: *методи, педагогічні ситуації, навчально-виховний процес, вища педагогічна школа.*

I. I. Protsenko

MODELING OF PEDAGOGICAL SITUATIONS AS A MEANS OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHERS OF PHILOLOGICAL SPECIALTIES

In the presented study, the methods of theoretical and practical reproduction of the pedagogical situations have been singled out; various pedagogical tasks have been used, which have ensured formation of the students' professional competence as one of the crucial factors for improving the efficiency of the educational process in the higher pedagogical school.

Key words: *methods, pedagogical situations, educational process, higher pedagogical school.*

Постановка проблеми. Однією з усталених тенденцій розвитку сучасної освіти є ускладнення професійної діяльності вчителя, розширення його функцій, перехід від транслявання переважно фактологічної інформації з незначною витратою часу на індивідуальне спілкування та виховання до посиленого виховного, психологічного та кореляційного впливу на учнів (В. Ковальчук). Відтак, у сучасних умовах ідеалом учителя є образ всебічно розвиненої особистості, спроможної долучитися до процесу суспільних і професійних перетворень; професіонала, який здатен до багатоваріативності педагогічних дій, прогнозування можливих результатів, володіє прийомами аналізу та самоконтролю, вміє педагогічно осмислювати нові соціально-економічні умови виховання, наслідки ринкових взаємовідносин, оцінити нові тенденції з позицій педагогічної діяльності й наукового бачення. Окрім того, учитель є лідером колективу, взірцем морально-етичних норм поведінки, мовленнєвої діяльності, організатором психологічного клімату та керівником взаємовідносин в учнівському колективі. Він є викладачем із обраного предмету, вихователем учнів, організатором й управлінцем навчальної та виховної роботи, керівником навчально-дослідної роботи учнів та ін.

Сучасний компетентний вчитель, на думку С. Сисоевої та Н. Волошиної, є ще компетентним консультантом, помічником, організатором педагогічної взаємодії. Ці важливі якості й риси мають знайти своє відображення в змісті професійної компетентності майбутнього вчителя, виокремлюючи в ньому професійно-діяльнісний, комунікативний та особистісний компоненти. У науковій літературі визначено [16; 23] концептуальні засади формування професійної компетентності майбутнього вчителя, а саме: створення чітко визначених мотивів і професійних цілей; здійснення самостійної проектної діяльності, скерованої на реалізацію проектних завдань і програм; професійну співпрацю в колективі; створення умов для розвитку особистості, її здатності до розробки власної стратегії професійної самореалізації та самовизначення. Призначенням цих заходів, на думку вчених (О. Вознюк і О. Дубасенюк, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кравцов, В. Пікельна [та інші]), є становлення в майбутнього вчителя вмінь особливим чином структурувати наукові та практичні знання з метою ефективного розв'язання професійних завдань. Із необхідністю постановки й вирішення різного роду завдань педагог стикається на всіх напрямках професійної діяльності, на всіх її етапах.

Аналіз актуальних досліджень. У сучасних дослідженнях (О. Березюк, Н. Бордовська, С. Годнік, І. Зязюн, Н. Кузьміна, Ю. Кравченко, Л. Красюк, Ю. Кулюткін та Г. Сухобська, М. Поташнік, А. Реан, В. Серіков, Л. Спірін, П. Щербань та інші) окреслюються перспективи використання педагогічних задач і ситуацій у процесі професійно-педагогічної підготовки, введення знань щодо функціонально-операційного спектру їх виникнення в навчально-виховному процесі та їх впливу на становлення професіоналізму особистості вчителя. Ю. Кравченко [10], у результаті ретроспективного аналізу педагогічного досвіду як в Україні, так і за її межами, з'ясувала, що використання педагогічних задач на різних етапах розвитку системи професійно-педагогічної підготовки було неоднорідним. Якщо на ранніх періодах розвитку педагогічної науки педагогічний досвід подавався переважно у вигляді письмового опису, то з кінця XIX ст. професійні завдання та ситуації стали вже поодиноким явищем у практиці підготовки учителів. Другу половину XX ст. уже можна вважати піком дослідження цієї наукової площини. Широко відомими сьогодні є навчальні посібники й збірники педагогічних задач і ситуацій таких авторів, як: Б. Вульфів, Л. Даниленко, М. Даниленко, Л. Додон, О. Дубасенюк, О. Вознюк, Д. Гришин, В. Каплинський, Л. Кондрашова, А. Кузмінська, А. Маленко, В. Омеляненко, М. Рибаківа, М. Степінський, М. Фрумкін та інших. Разом із цим, учені [10; 13; 15] переконані, що в педагогічній професії неможливо працювати за збірниками готових рецептів. Призначення педагогічних задач і ситуацій у професійній підготовці вбачається у формуванні в майбутніх учителів загальних підходів розв'язання і

типологій професійних задач, що нададуть їм змогу безпомилково, ефективно, зі знанням справи реалізовувати провідні педагогічні функції в конкретних умовах навчально-виховного процесу. За влучним виразом Л. Спіріна [13], роботу педагога можна уявити як безперервне коло розв'язування проблемних питань різних типів, класів, рівнів. Серед них – задачі, ситуації, проблеми, завдання, а також їх інтеграції – завдання-ситуації, проблемні ситуації, педагогічні задачі й ситуації тощо. Розглянемо зміст цих понять. Ситуацією прийнято називати сукупність певних умов, обставин; стан, що склався на даний момент [4]. Із психологічної точки зору, ситуацією є система зовнішніх відносно суб'єкта умов, які активізують й опосередковують його активність [18, с. 364]. Серед розмаїття ситуацій у професійно-педагогічній діяльності, Н. Гузій, О. Вознюк і О. Дубасенюк, І. Зязюн, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін та Г. Сухобська, В. Серіков, Л. Спірін та інші виокремлюють власне педагогічні ситуації, адже вони складають ті умови, що характерні для взаємодії вчителя й учнів, стосуються цілей навчання, виховання й розвитку [4].

Метою дослідження є розгляд сучасних підходів до сутності поняття «педагогічна ситуація» та визначення шляхів використання їх у підготовці майбутніх педагогів вищих навчальних закладів.

Для досягнення поставленої мети у дослідженні був застосований комплекс теоретичних **методів**: структурний аналіз філософської, психологічної, педагогічної та методичної літератури; класифікація, систематизація та узагальнення фактичного матеріалу; спостереження за процесом навчання, а також практичні методи навчання.

Виклад основного матеріалу. Педагогічна ситуація характеризує сукупність обставин, що склалися під час взаємодії педагога та вихованців. Вона розкривається через реальні обставини в класі, в навчальній групі та в складній системі стосунків і взаємовідносин учнів, які необхідно враховувати при прийнятті рішення щодо способів впливу на них [11, с. 216]. Як зазначає Л. Спірін, педагогічна ситуація допомагає виявити сутність явищ навчання та виховання, шляхів досягнення педагогічних цілей, тому її можна вважати комплексом умов педагогічної діяльності, що виникають у процесі навчально-виховної роботи [23, с. 82]. Н. Селеванова додає можливість педагогічних ситуацій накопичувати й збагачувати позитивний, корисний досвід учнів [21, с. 26-30]. Сутність педагогічної ситуації можна розкрити, врахувавши той факт, що ситуація як така, виникає тоді, коли прагнення до будь-якої мети зустрічає перепони та виникає потреба подолати їх задля досягнення поставленої мети (Г. Балл). Відповідно, Ю. Кравченко під педагогічною ситуацією розуміє взаємодію учителя й учнів у неординарних психолого-педагогічних обставинах [10]; а Н. Гузій – «фрагмент педагогічної діяльності, що містить суперечності між досягнутим та бажаним ..., які враховує вчитель у виборі способів впливу для стимулювання розвитку особистості» [5, с. 59]. Ураховуючи контекст

нашого дослідження, вичерпане тлумачення педагогічної ситуації ми можемо надати, лише розкривши взаємозв'язки педагогічної ситуації з навчальними проблемами, задачами й завданнями як, з одного боку, складовими професійної діяльності вчителя, так і з другого, – його професійної підготовки. Зауважимо, що на відміну від більшості європейських мов, в українській є три лексеми, що позначають подібні явища, але з різницею в значеннях їх обсягу, зокрема це «задача», «завдання» й «проблема». Натомість, в англійській їх дві: «task» і «problem», у французькій – «tache» і «probleme», у німецькій – «aufgabe» і «problem». У Великій радянській енциклопедії поняття «задача» визначається в кількох значеннях, як: 1) поставлена мета, якої прагнуть досягнути; 2) доручення, завдання; 3) питання, що вимагає розв'язання на основі певних знань і міркувань, проблема; 4) один із методів навчання, перевірки знань і практичних навичок, що застосовується в усіх типах загальноосвітніх і спеціальних навчальних закладів [3, с. 277].

Якщо раніше в психології поняття «задача» найчастіше розглядалось як певний зовнішній чинник, що зумовлює активність суб'єкта, то з розвитком теорії діяльності (Г. Костюк, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн) був сформований інший підхід, який зважає на внутрішні джерела активності суб'єкта. В цьому контексті задача, зазначає О. Леонт'єв, є сукупністю мети й умов, у яких вона задана [10]. Коротко оговоримо коректність уживання понять «завдання» і «задача» як синонімів. Дослідженнями В. Давидова та Б. Ельконіна ці поняття були розмежовані.

Сучасне бачення таке: завдання – це задача, сформульована тим, хто навчає, та запропонована для виконання тому, кого навчають, у процесі навчання [5]. Якщо завдання змістовно приймається тим, кого навчають, то воно перетворюється для нього в задачу. У протилежному випадку воно суб'єктивно виступає для нього тільки як вимога ззовні. У першому випадку учень стає суб'єктом активного цілеутворення й цілездійснення, у другому – він залишається об'єктом педагогічного керування (А. Вербицький). Задача в навчальному процесі виступає особливою формою пред'явлення інформації й засобом здійснення цього процесу й розвитку тих, хто навчається.

Під задачею Л. Спірін розуміє «осмислення явища і формулювання мети у зв'язку з необхідністю пізнання й перетворення дійсності» [17, с. 12]. Окремими класом задач є навчальні задачі, які спрямовані на відкриття й засвоєння нового пізнавального методу, що стосується більш широкого класу задач, ніж вихідні [17].

На відміну від навчальних задач, педагогічна задача полягає не тільки у відборі й систематизації навчальних задач, скільки у визначенні, яким чином запропонувати їх студентам, як допомогти з ними впоратися, як установити зв'язок між тим, що пропонується для

вирішення зараз, і тим, що потрібно бути вирішувати студентам самотійно в житті й праці.

Педагогічна задача усвідомлюються як така за умов виникнення в процесі педагогічної діяльності певного утруднення, що має бути вирішене шляхом пошуку оптимального способу досягнення бажаного результату; коли з множини рішень необхідно обрати лише одне, яке слугує критерієм його оптимальності; коли має місце система обмежень при переході з одного стану в інший (Н. Кузьміна, А. Реан).

Таким чином, під педагогічною задачею розуміють результат усвідомлення суб'єктом виховання в педагогічній ситуації необхідності виконання професійних дій і прийняття їх до виконання (Л. Спірін, М. Степінській, М. Фрумкін). У професійній підготовці майбутніх учителів педагогічна задача може бути розглянута як навчальна або навчально- педагогічна, що залучає студентів до професійної діяльності й дозволяє синтезувати їхні теоретичні знання й практичні навички (О. Дубасенюк, І. Зязюн, С. Сисоєва та інші).

На відміну від реальної педагогічної задачі, в навчанні студентів вона є лише певним дидактичним середовищем. Задача як універсальний засіб організації навчальної діяльності здобуває в зв'язку з особистісною орієнтацією освіти якісно нові характеристики. У ній розрізняють когнітивний аспект – мисленнєві дії та результат розв'язання (нове знання, спосіб, модель).

Проте, процес розв'язання, на думку В. Серікова, неодмінно містить особистісний аспект – намір, план, креативність, додання змісту, прийняття на себе певної відповідальності, оцінювання результату тощо [12]. В. Краєвський фіксує в структурі задачі й ціннісний аспект, що виходить із розуміння процесу розв'язання задачі як особистісно-змістової діяльності [11]. Задача – це подія, що вимагає переходу від однієї ситуації до іншої (В. Серіков [12]). Найважливіша характеристика задачі як загального способу мислення полягає в її проблемності. Однак проблема і задача не тотожні [12]. «Проблема» – це складне теоретичне або практичне питання, що потребує розв'язання, вивчення й дослідження [4, с. 271]. Проблема в суб'єктивному плані – це відчута суб'єктом практична або теоретична складність, яку він може подолати лише за допомогою власної дослідницької діяльності, а в об'єктивному плані – це структура з неповними даними, і завдання суб'єкта полягає у відкритті або виявленні недостатньої інформації та доповненні цієї структури (В. Оконь).

У дослідженні спираємося на висновки С. Рубінштейна [17], який експериментально довів, що з проблеми або запитання, із подиву чи нерозуміння, із протиріччя тощо і починається мислення. «Мислення, – пише вчений, – за своєю внутрішньою будовою є дією або актом діяльності, спрямованим на розв'язання певної задачі» [17, с. 369].

Таким чином, задача розглядається дослідниками в якості організуючого й спрямовуючого початку людської діяльності, що починається зі постановки проблеми, проблемної ситуації. Але задача – це проблема, що вже пройшла стадію вербалізації й знайшла раціональний вираз, представлений у поняттях предметної сфери, інакше, задача – це проблема, звільнена від особистісного досвіду (В. Серіков) [7]. Більш близьким до поняття «задача» є «проблемна ситуація», аніж «проблема». Зокрема, Я. Коломінський уважає задачі усвідомленими проблемними ситуаціями, що вимагають від людини активної мисленнєвої діяльності [9, с. 139]. Проблемна ситуація може розумітися як об'єктивний феномен, як перешкода для досягнення мети, психологічне явище, що виникає у разі утруднення в процесі діяльності.

Проблемна ситуація характеризує певний психічний стан суб'єкта, який потребує (стимулює) відкриття (засвоєння) нових знань про предмет, спосіб чи умови виконання завдання [13, с. 160]. Створити проблемну ситуацію та закріпити її в свідомості суб'єкта, викликати зацікавленість до її вирішення – необхідна умова розв'язання проблеми в ідеології проблемного навчання.

У цьому й полягає відмінність між поняттями «задача» та «проблемна ситуація». Центральним елементом проблемної ситуації є суб'єкт, який усвідомлює протиріччя та необхідність мисленнєвих дій, тому проблемна ситуація, на відміну від задачі, не може бути передана іншому суб'єктові [13]. У дослідженні розмежовуємо проблемну ситуацію та педагогічну ситуацію.

Так, головним елементом проблемної ситуації є невідоме, нове, те, що належить відкрити для виконання поставленого пізнавального завдання. А педагогічна ситуація носить більш емоційний відтінок і включає знання й явища педагогічної дійсності. При цьому педагогічна ситуація може носити й проблемний характер, зумовлений неузгодженням наявного стану зі встановленими морально-етичними нормами. У теорії навчальних задач виокремлюють особливий вид ситуацій – задачну ситуацію. Г. Балл трактує її в такий спосіб: «задачна ситуація – це деяка сукупність об'єктів, які можуть бути представлені у вигляді задачі, але такого представлення ще не отримали» [1, с. 33]. В цьому контексті, задачна ситуація може розглядатися як формалізований опис педагогічної ситуації, складовий етап розв'язання педагогічної задачі.

Отже, всебічно проаналізувавши низку категорій, що певним чином стосуються педагогічних ситуацій, можемо встановити між ними певні зв'язки та відношення.

Виходимо з того, що професійна діяльність педагога охоплює безліч ситуацій і обставин, які переважно перебувають в узгодженому, нормалізованому стані. Педагогічною є та ситуація, що фіксує в певному часовому інтервалі суперечність між досягнутим і бажаним у розвитку

особистості в навчально-виховному процесі [6]. Педагогічна ситуація, за дослідженнями Ю. Кравченко, послідовно проходить три основні фази: конфліктний початок, відповідна реакція, зміна існуючих ціннісних норм відповідно до результату попередньої фази [10]. На основі педагогічної ситуації виникає педагогічна проблема як усвідомлення виокремленої суперечності, неузгодженості; створюється проблемна ситуація. Педагогічні задачі виникають у ситуаціях, які моделюються [13, с. 12].

Однак, як зауважують О. Березюк [2], О. Вознюк, О. Дубасенюк [6], лише в тому випадку, коли в педагогічній ситуації створюються умови для отримання позитивного результату, до якого можна дійти шляхом перетворення умов й обставин, що склалися. Ми підкреслюємо в цьому тлумаченні словосполучення «позитивний результат», і саме в цій гуманістичній орієнтації й вбачаємо відмінність педагогічних задач від будь-яких інших професійних.

Отже, вчитель, для того щоб вирішити усвідомлену ним проблему, ставить перед собою задачу. Під педагогічною задачею розуміємо мету діяльності педагога за певних умов, визначену взаємодію об'єктів і суб'єктів педагогічної діяльності, спрямовану на розв'язання протиріч, які виникають під час цієї взаємодії. Розв'язання вчителем педагогічної задачі розглядаємо як процес переходу від однієї педагогічної ситуації до іншої. Як підкреслюють Ю. Кулюткін і Г. Сухобська [16], провідною метою розв'язання педагогічних задач у процесі професійно-педагогічної підготовки є засвоєння майбутніми вчителями критеріїв оцінювання власних педагогічних рішень, принципів і правил такого «апарату» організації педагогічної діяльності.

Отже, постановка, моделювання й вирішення педагогічних ситуацій мають відношення до якості освіти. Розглянемо можливості моделювання педагогічних ситуацій у формуванні професійно компетентного педагога.

Моделювання – це метод дослідження об'єктивно існуючих явищ, заснований на використанні моделей. Труднощі короткого й однозначного визначення поняття «модель» зумовлюють більш доцільним розгорнуте визначення, отримане нами з узагальнення представлень даного поняття в науковій літературі: – модель, у загальному розумінні, – аналог (графік, схема, знакова система, структура) певного об'єкту (оригіналу, прототипу), фрагменту реальності, артефактів, витворів культури, концептуально-теоретичних утворень тощо; – модель є результатом і продуктом активної, перетворювальної теоретико-практичної діяльності людини; й тому – об'єктом, перетвореним людиною з прототипу для певних пізнавальних цілей; – модель – це матеріально-речовинний об'єкт або система, що виступає як проміжна ланка між дослідником і досліджуваним об'єктом, який часто йменується як об'єкт-оригінал; – в основу моделювання покладено певну відповідність (але не тотожність!) між досліджуваним

об'єктом (оригіналом) і його моделлю; – модель виступає як метод опосередкованого дослідження оригіналу й виконує констатувальну й прогнозувальну функції; – у модельному представленні в ідеальній формі реалізується образне відбиття дійсності; модель – це нібито субстрактно-речовинне втілення представлення, тобто існує діалектичне співвідношення між представленням і моделлю, що припускає як їх спільність, так і розходження; – як і прототип, модель є системою, якій притаманні спільні суттєві структури, властивості й певні відношення, вона відображає тільки ті властивості свого «оригіналу», які є суттєвими в плані конкретного наукового дослідження; фіксує внутрішні характеристики об'єкту, які безпосередньо не спостерігаються.

У сучасній науці відомо декілька типів моделювання: 1) предметне моделювання, при якому дослідження ведеться на моделі, що відтворює певні геометричні, фізичні, динамічні або функціональні характеристики об'єкту- оригіналу; 2) знакове моделювання, при якому як моделі виступають схеми, креслення, формули, його різновидом є математичне моделювання; 3) уявне моделювання, при якому замість знакових моделей використовуються уявно-наочні представлення цих знаків та операцій з ними; 4) чисельне моделювання з використанням комп'ютера, яке ґрунтується на раніше створеній математичній моделі досліджуваного об'єкта або явища й застосовується у випадках великих обсягів обчислень, а також для кращого унаочнення. В останні роки моделювання широко використовується в навчанні майбутнього вчителя (С. Архангельський, Б. Гершунський, О. Вознюк, О. Дубасенюк, Л. Кондрашова, В. Краєвський, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, Г. Сухобська, О. Леонтєв, І. Лернер, Л. Спірін та інші). На думку вчених, моделювання в поєднанні з іншими методами забезпечує високий науковий рівень і творчий характер підготовки майбутніх спеціалістів. Модель-структура педагогічної діяльності, зазначає Н. Кузьміна, реалізує ілюстративну, трансляційну, пояснювальну, прогностичну функції. Моделювання слугує своєрідним містком між засвоєною педагогічною теорією й безпосереднім педагогічним досвідом у діяльності вчителя при дослідженні навчального процесу та його характеристик. Воно полягає в створенні уявних ситуацій, які виступають для дослідника в значенні проблеми, що вимагає певного педагогічно- професійного реагування й розв'язування [1; 12].

Також моделювання визначається як побудова копій, моделей педагогічних явищ і процесів; його мета – схематичне зображення окремих досліджуваних аспектів сфер життєдіяльності для визначення або поліпшення їх характеристик, раціоналізації способів їх побудови, керування ними тощо [4, с. 186]. О. Березюк, О. Вознюк, О. Дубасенюк, І. Зязюн, Ю. Кравченко, Л. Красюк, С. Сисоєва та інші вважають, що моделювання є досить ефективним методом наповнення теоретичного

навчання майбутніх учителів реальним змістом, і саме ця обставина робить його цінним засобом у становленні основ їхнього професійного досвіду, майстерності та професіоналізму.

Так, О. Березюк [2] виділяє такі основні напрямки використання методу моделювання: гносеологічний – вивчення явищ з використанням моделі замість оригіналу; модельно-інформаційний – представлення різнорідної інформації в компактній і концептуальній формі; аналітичний – аналіз ситуації; загальнометодологічний і психологічний. Поряд із теоретичними моделями в педагогіці використовується й проектне моделювання. У рамках проектування модель дозволяє створювати образи об'єктів або явищ; імітувати реальні процеси майбутньої діяльності; продумувати, порівнювати й оцінювати можливі результати проектування; обґрунтовано вибрати один з альтернативних варіантів вирішення проблем. Погоджуємося з дослідниками даного питання [12] в тому, що перенесення теоретичних знань у практику не є прямим, а здійснюється здебільшого через низку перехідних ланок й етапів, саме моделювання педагогічних ситуацій слугує своєрідним «містком».

Моделювання педагогічних ситуацій В. Ковальчук [8] розуміє як проектування дій учителя та практичної їх реалізації на основі використання системи методів. Ю. Кулюткін і Г. Сухобська [16] інтерпретують його як «відновлення», «реконструкцію», що має на меті формування в студентів – майбутніх учителів уміння будувати свої взаємини з учнем або групою учнів, домагатися здійснення своїх планів, що виражаються в реальному ефекті педагогічного впливу. О. Березюк під моделюванням педагогічних ситуацій розуміє утворення таких ситуацій-моделей, де реальні об'єкти замінюють символи; відношення між учасниками діяльності складаються не природно, а організовані спеціально, штучно, під керівництвом педагога; ситуації є штучно вичленованими фрагментами певного процесу та відображають його не всебічно і цілісно, а лише в певних якостях і відношеннях [2, с. 44].

Ураховуючи контекст нашого дослідження, під моделюванням педагогічних ситуацій розуміємо процес утворення ситуацій-моделей, які імітують стан і динаміку навчально-виховного процесу. Дослідники засобів моделювання педагогічних ситуацій [6; 14; 16] указують на істотні методичні складності. По-перше, реалізація того, що планується педагогом, є завжди деяким реальним ефектом просування учня, тому для вирішення даного завдання необхідна присутність самого учня, з яким працює педагог. У той самий час, ситуація повинна зберігати свій «модельний» характер [16]. По-друге, встановити зміст деякої окремої ситуації можна лише тоді, коли вона співвідноситься з попередніми й майбутніми ситуаціями шкільного життя і з більш загальним контекстом шкільних, сімейних та інших відносин дитини, наявним психологічним кліматом у класі та в школі тощо [14], адже, як зазначає

В Штофф [14], моделювання тісно пов'язане з системним підходом до об'єкту наукового дослідження. По-третє, серед розмаїття ситуацій необхідно сконцентрувати увагу майбутніх учителів на типових за змістом і підходами до їх розв'язання [6]. Вихід із цих методичних труднощів шукають у методах і формах моделювання 416 педагогічних ситуацій. У нашому дослідженні спираємось на думку І. Зязюна [7], що кожна педагогічна ситуація може бути змодельована по-різному, проте ефект виховання буде безпосередньо залежати від знань педагога, його здібностей. Виокремлюють два основні підходи до моделювання педагогічних ситуацій [6]: 1) груба схематизація й спрощення самого явища, що дозволяє описати окремі боки його прояву на кількісному рівні з використанням різних методів багатомірного статистичного аналізу; 2) чіткий формальний опис, який ґрунтується на застосуванні алгоритмічних моделей.

Найбільш розповсюдженими формами моделювання педагогічних ситуацій є індивідуальні та групові, які обираються з урахуванням можливостей, рівня пізнавального й професійного інтересу студентів. Серед доцільних групових форм моделювання педагогічних ситуацій є «круглий стіл», літературна вітальня, практикум, експертні й творчі групи, педагогічні майстерні. С. Вітвицька зафіксувала такі прийоми моделювання педагогічних ситуацій: пряма постановка проблеми; проблемне завдання у вигляді питання; повідомлення інформації, яка містить суперечність, повідомлення протилежних думок з будь-якого питання; зіставлення наукових знань із життєвим досвідом; повідомлення фактів, які викликають непорозуміння; постановка гострих нерозв'язаних питань; цитування протилежних поглядів різних авторів стосовно однієї проблеми (спонукання студентів до вибору, захисту чи аргументації); звернення до життєвих явищ, постановка студентів у позиції експертів, опонентів, рецензентів.

Науковці (О. Березюк, О. Глузман, Н. Гузій, Ю. Кравченко, Ю. Кулюткін, Л. Мільто, О. Міщенко, В. Сластьонін, Л. Спирин та інші) виокремлюють методи теоретичного й практичного відтворення педагогічних ситуацій. Перший підхід спирається на застосуванні методів аналізу й проектування, а другий – на розігруванні дій у запропонованих умовах, тобто імітаційно-дидактичне моделювання.

Серед сучасних методів аналізу та проектування як засобів моделювання педагогічних ситуацій необхідно відмітити методи аналізу, оцінки, постановки проблеми (колізії, парадокси, метаморфози), постановки завдання, а також комплексні методи: баскет-метод, метод ситуаційного аналізу, кейс-метод, метод аналізу конкретних ситуацій. До різновидів імітаційно-дидактичного моделювання належать педагогічні ігри та їх види – рольові, ділові, комунікативно-ігрові вправи, ігри, завдання. О. Вознюк, О. Дубасенюк [6] та інші вказують на два узагальнені

підходи до моделювання педагогічної ситуації: перший – надання студентам повної інформації про конкретну ситуацію, на підставі якої вони мають ідентифікувати проблему, другий – надання лише основної інформації, якої достатньо, щоб ідентифікувати проблему.

Прикладом першого з цих підходів є, так званий баскет-метод (від англ. basket – корзина) – надання студентам детальної інформації щодо проблеми, кола посадових обов'язків дієвих осіб, додаткових відомостей про загальні умови закладу тощо. Цей метод дозволяє всебічно поінформувати майбутнього вчителя в колі уявлень про навчально-виховний процес як системний і складний, розвинути необхідні аналітичні навички. Водночас він вимагає значних часових витрат як на підготовку, так і на реалізацію, тому найчастіше застосовується другий підхід – фокусування уваги майбутніх учителів на найсуттєвіших аспектах ситуації за допомогою аналізу проблемних ситуацій [6].

Основним засобом моделювання педагогічних ситуацій є педагогічний тренінг, що має поєднати одночасно кілька методів і прийомів. Моделювання будь-якої педагогічної ситуації здійснюється за такими основними етапами (О. Березюк): 1. Аналітичний етап. Починається з аналізу й оцінки даної ситуації та закінчується формуванням самої ситуації, яку потрібно змодельовати. 2. Проективний етап. Плануються засоби і форми для моделювання даної ситуації, розробляється конкретний «проект» цього рішення. 3. Виконавчий етап. Реалізується задум із практичним відтворенням розробленого «проекту».

Ставлячи за мету пошук засобів формування професійної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей, вважаємо доцільним побудову ієрархічно організованої системи педагогічних ситуацій. До неї включаємо, насамперед, найбільш загальні ситуації, що визначають стратегію в формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя: професійно-орієнтовані, особистісно-орієнтовані, комунікативно-орієнтовані, – та супідрядні з ними ситуації, що пов'язані з реалізацією цієї стратегії: навчальні, виховні, творчі й ігрові ситуації.

Професійно-орієнтовані педагогічні ситуації – це спеціально відібрані типові педагогічні ситуації, які можуть виникнути в реальній педагогічній дійсності й які вимагають від майбутніх педагогів здатності застосовувати набуті психолого-педагогічні знання, засвоєні педагогічні вміння та навички, сучасні методологічні підходи, концептуальні ідеї, гнучкі інноваційні засоби та методи з метою аналізу стану та прийняття рішення щодо необхідності певних заходів, спрямованих на отримання продуктивного результату у вигляді позитивних новоутворень в особистісній сфері та діяльності учня, та таких, які сприяють зростанню особистості й викликають у неї потребу в саморозвитку та самовдосконаленні [6].

У професійній підготовці майбутньому вчителеві необхідно здобувати не лише професійний досвід, але й усвідомлювати досвід поведінки в життєвій ситуації, що потребує поряд із реалізацією когнітивного й практичного мислення, прикладання особистісного потенціалу. Цій меті слугують особистісно-орієнтовані педагогічні ситуації. Такі ситуації, вважає В. Серіков [13], не є особливим різновидом, а скоріше квінтесенцією виховних засобів взагалі, їх сутнісною властивістю. Особистісно орієнтовані ситуації спираються на розуміння особистості, яка здатна не розчинятися в ситуації, а вміє виходити, емансипуватися від неї, бути від її незалежною, прагнути до її перетворення. В такій ситуації майбутній учитель не вдається до примусу, маніпулювання, спонукання до наслідування, а перебуває в позиції суб'єкта. Він сам вирішує, спираючись на свій досвід, особистісні та професійні цінності, чому і як він має навчитися, які компоненти його професійної компетентності потребують удосконалення й розвитку [13].

Комунікативно-орієнтовані педагогічні ситуації є спеціально розробленими навчально-педагогічними ситуаціями, які будуються на змісті комунікації, на комунікативних діалогах, що орієнтуються на проблеми спілкування в системі «вчитель – учень», «учень – учень», «вчитель – клас» як під час урочної, так і позаурочної діяльності. Цінність таких ситуацій полягає в їх можливостях удосконалювати комунікативну компетентність майбутнього вчителя філологічних спеціальностей, сприяти засвоєнню різних комунікативних позицій, соціальних ролей, розвитку емпатії [13].

Навчальні педагогічні ситуації – це спеціально відібрані типові педагогічні ситуації, що пропонуються майбутнім учителям із метою вдосконалення професійних знань, поглиблення розуміння сутності закономірностей, принципів, концептуальних педагогічних ідей, формування педагогічних умінь і здібностей, здатностей їх застосовувати при розв'язанні практичних питань. Поняття «виховні педагогічні ситуації» вважається більш широким, тому що вони спрямовані на аналіз чинників соціалізації особистості засобами навчально-виховного процесу. Ці ситуації можуть використовуватися як для моделювання реальних проблем виховання школярів, так і для самовиховання майбутнього вчителя.

Особливий клас утворюють творчі педагогічні ситуації, які виникають при наявності протиріччя, проблеми, суперечності. Творча ситуація, на відміну від проблемної, не завжди приводить до оволодіння новими знаннями, вміннями та навичками, але лише в такій ситуації можливе виявлення елементів професійної творчості майбутнього вчителя філологічних спеціальностей.

В основу ігрових педагогічних ситуацій покладено принцип рольової перспективи, який створює для кожного студента

можливості проявити себе в новій, складній і відповідальній ролі. Рольові ситуації «студент – учитель», «учитель – клас» дають змогу набути майбутньому педагогові досвіду поведінки в обстановці, наближеній до професійно-педагогічної діяльності. Саме зміст ролі, її функціональні характеристики мають значення для формування професійної позиції майбутнього педагога, розвитку професійно значущих властивостей і якостей його особистості.

Розглянуті нами різновиди педагогічних ситуацій мають різний рівень узагальненості й складності (від репродуктивних, ілюстративних, частково-пошукових до проблемних, сюжетно- рольових, аналітико-синтетичних), вони здатні вирішувати різні завдання професійно-педагогічної підготовки. Ступінь складності враховує й різні варіанти, підходи до вирішення педагогічної ситуації. Існує широка практика використання методу моделювання педагогічних ситуацій у навчально-виховному процесі ВНЗ, проте на сьогодні проблема включення цього методу в процес формування професійних компетентностей студентів є недостатньо вивченою і потребує розробки.

На нашу думку, моделювання педагогічних ситуацій дозволяє набути майбутнім учителям високого рівня самостійності й достатнього рівня професійної компетентності, якщо вони: 1) самостійно бачать і можуть сформулювати проблему, приховану в ситуації, 2) прийняти її як суб'єктивно значущу, 3) спроектувати шляхи її продуктивного вирішення, ґрунтуючись на гуманістичних позиціях.

Це можливо, якщо педагогічні ситуації систематично, комплексно й у системі застосовуються під час професійної підготовки, розглядаються як навчальний засіб формування професійної компетентності, оскільки надають змогу майбутньому вчителю: - окреслити та проаналізувати актуальні проблеми освіти й виховання; - осмислити зміст праці вчителя, усвідомити способи й шляхи свого професійного становлення, розвинути професійну мотивацію; - сформувати професійну спрямованість на основі вмінь «бачити» педагогічні проблеми, критично осмислювати власний досвід і власні рішення; - заздальгідь, ще до безпосередньої практики в школі, перетворювати й синтезувати знання, набуті під час вивчення окремих теоретичних дисциплін (Л. Красюк [12]); - перекладати на мову практичних дій практичних ситуацій отримані теоретичні знання (Л. Красюк [12]); - отримати уявлення про типові труднощі, проблеми й можливості педагога (О. Березюк [2]); - значно знизити суб'єктивну стурбованість за можливі помилки в професійній діяльності (О. Березюк [2], Л. Красюк [12]); - сформувати вміння приймати правильні гуманістично орієнтовані самостійні рішення (О. Березюк [2], О. Вознюк, О. Дубасенюк [6]); - відтворити умови реального спілкування в процесі навчання і тим самим посилити мотивацію щодо вивчення фахових філологічних дисциплін, що сприяє швидкому засвоєнню нового

лексичного матеріалу та формуванню навичок усного мовлення в ігровій обстановці, розвитку комунікативної компетентності; - отримувати необхідну педагогічну підтримку з боку досвідчених педагогів і здійснювати своєчасну корекцію сформованих компонентів професійної компетентності; - закріпити професійні й особистісні установки, цінності, орієнтації, сформулювати уявлення щодо власних професійних можливостей і здібностей, намітити шляхи їх удосконалення. Педагогічна ситуація може бути предметом проектування.

Підкреслимо, що основним змістом проектувальних дій стають: 1) побудування прогностичної моделі ситуації на підставі теоретичного розуміння її природи і структури; 2) проектування способу відтворення моделі в реальній практиці; 3) багаторазове практичне конструювання ситуації у варіативних умовах; 4) рефлексія з приводу виявлених закономірностей і аналогій. 5) гнучкий вибір основи для диференціації аудиторії й оптимального використання форм індивідуально-пошукового руху в освітньому просторі.

Йдеться про цілеспрямоване проектування дидактичних педагогічних ситуацій, що сприяють формуванню психологічно цілісного контексту взаємодії у навчанні. У роботі зі студентами при проектуванні того чи іншого типу ситуації вона спочатку моделюється викладачем, а потім переноситься в реальну практику за допомогою наступних дій: 1) формування домінанти змісту, тобто ціннісно-сислового акценту, що забезпечує вихід на заданий рівень сприйняття та засвоєння запропонованого матеріалу; 2) застосування певної послідовності пред'явлення одиниць змісту, з якими студенти готові та здатні вступити до взаємодії; 3) використання такого способу інтеграції теорії та практики, який дозволить актуалізувати в індивідуальному досвіді отримані знання; 4) формування позицій, які дозволяють «керувати» ступенем активності учасників освітньої взаємодії.

У нашому дослідженні потрібні педагогічні ситуації створювались за рахунок відбору та комбінацій. Наприклад, ситуації введення інформації конструювались за допомогою інформаційного занурення, шляхом знайомства з літературою, концентрованої подачі матеріалу; пошуку точок виходу за межі навчального матеріалу, формування «свого питання»; визначення парадигми, в якій сучасна наука описує проблему.

Орієнтаційні ситуації створювались за рахунок включення до діалогу, дискусії з представниками інших позицій (імітаційна та реальна діяльність), створення банку проблем; конструювання.

Емоційні ситуації – під час інтерпретації фрагментів із творів різних жанрів (пісні, вірші, малюнки, музичні замальовки, фотографії тощо); створення ряду асоціацій; співпереживання позиції іншої людини, ретроспективи власних переживань.

Моделювання педагогічних ситуацій відображає нестандартні, динамічні, несподівані ситуації, які містять певну проблему: як вчинити? як краще сказати? як вплинути? як встановити контакт? як передбачати конфлікт? Розроблена та апробована методика моделювання педагогічних ситуацій включає: 1) постановка професійно-педагогічної проблеми; 2) забезпечення комунікаційних ресурсів, доступності до інформації, яка вичерпано характеризує педагогічну ситуацію; 3) ініціювання комунікативного взаємозв'язку між викладачем і студентом (опитування, бесіди, групові форми спілкування тощо) на визначення змісту й характеру ситуації та вибору форм і методів її моделювання; 4) створення студентами індивідуальних або групових проектів, які моделюють ситуацію; 5) організація вільного спілкування щодо обговорення ситуації й шляхів її вирішення.

Під час експерименту використовувалися педагогічні ситуації й для формування комунікативного компоненту професійної компетентності майбутнього вчителя філологічних дисциплін. Особливий інтерес у студентів викликали ситуації, типові для школи, що відображали негативні сторони комунікативної поведінки учителя, які після аналізу необхідно було змінити, тобто переробити на комунікативно грамотні.

Частіше для цього використовувалися уривки із художніх і документальних фільмів про школу (відеозапис). Така форма мала певні переваги: по-перше, помітивши ту чи іншу комунікативну помилку, запис легко можна було перервати, а потім знову відтворити спочатку, порівняти її зі зміненим варіантом; по-друге, не дивлячись на те, що це були уривки фільмів, студенти ставали свідками живого навчально-виховного процесу, представленого не голосом одного вчителя, а багатоголоссям гри акторів; по-третє, ця форма допомагає виключити одноманітність у пред'явленні педагогічних ситуацій, активізувати їх сприйняття.

Студентам були запропоновані такі педагогічні ситуації, які сприяють формуванню професійної компетентності майбутніх вчителів філологів, а також ігрові вправи для мовленнєвої зарядки. Наприклад: Ви опитуєте вчителя англійської мови, який повернувся з поїздки по Британії: отримайте інформацію про маршрут поїздки, про побачені визначні місця та пам'ятки, зустрічі із англійцями, загальні враження, цікаві випадки, що виникали під час поїздки.

Формуванню професійної компетентності майбутніх учителів-філологів також сприяло застосування різноманітних рольових ігрових ситуацій (гра-драматизація в поєднанні з емоційною рефлексією, гра-змагання, гра з постановкою та дослідженням проблеми, ділова гра). На заняттях із курсів «Загальна педагогіка», «Освітні технології», «Іноземна мова», «Практичний курс англійської мови» пропонували такі ігрові ситуації: «Видатні люди України», «Батьки і діти»; «Мої друзі», «Світ моєї

захоплень», «Мандрівка до Лондона», «Захист професії» тощо. На заняттях із третьокурсниками при вивченні курсу «Методика виховної роботи» використовували таку ігрову ситуацію, як «Автобіографія». Її мета – сприйняття і прояв уявлень про себе в соціальному і психологічному плані. Завдання: скласти розповідь про себе; презентувати себе у формі стислої автобіографії (розповісти про себе, виділяючи найважливіше: де вчилися, мешкаєте, яка ви людина, які у вас інтереси, скільки вам років...); розповідь повинна бути чіткою, ясною, лаконічною, але й оригінальною, цікавою та привабливою для слухачів. У практичній роботі дійшли до висновку, що при використанні ігрових ситуацій на заняттях з іноземної мови треба йти від простого до складного, від репродуктивних завдань до творчих. Впевнені, що вирішення ігрових ситуацій сприяє своєчасному виявленню труднощів, розширенню словникового запасу. Запропоновані ігри-вправи (кросворди, ребуси, вікторини) сприяли формуванню когнітивного компоненту. Ігрова дискусія допомагала визначити відмінності в розумінні питання; шляхом товариського спору встановити істину, прийти до загального рішення.

Створенню проблемної ситуації на занятті допомагали такі різновиди методу гри, як: аналіз конкретної ситуації, інцидент, ділова кореспонденція. Також застосовували такі види рольової гри, які уможливають практичну реалізацію будь-якої ситуації в ролях: ігрове проектування й ігрова інсценізація.

Отже, в ігрових формах втілюються ідеї співпраці, змагання, самоуправління, виховання через колектив, виховання відповідальності кожного за навчання та дисципліну в студентській групі. Допомагали активізувати студентів під час заняття «швидкі» диктанти, які мають такі особливості: 1) завдання не однакові за складністю (від простих до складних); 2) спочатку темп диктанту повільний, потім він прискорюється; 3) одночасно з групою на відкидних дошках працюють двоє студентів (це дає можливість студентам перевірити свої відповіді). Формуючи предметний компонент, використовували різні завдання з урахуванням їх складності та можливостей студентів: а) ситуації виконавського плану (групі студентів пропонувалась готова ситуація, яку необхідно було відтворити за ролями, загострити проблему, викликати активне обговорення); б) ситуації, які виникають стихійно під час заняття, які «розкручувались» викладачем, набували навчально-виховного значення (іноді планувались раніше або цілеспрямовано провокувались); в) ситуації-сюрпризи, які були підготовленими заздалегідь групою студентів, моделювали живий навчально-виховний процес; вони несподівано для всіх інших виникали в певний момент заняття, вражаючи своєю несподіваністю; г) ситуації, в яких необхідно змоделювати комунікативну поведінку різних викладачів (характерні деталі їхньої вербальної і невербальної поведінки), що працюють в університеті. Були застосовані інформаційні ситуації, спрямовані на збір

інформації про різні об'єкти, явища, на ознайомлення учасників проекту із цією інформацією, її аналіз й узагальнення фактів.

Наприклад: Для чого потрібна система в педагогічній теорії та практиці? Як ви думаєте, коли і яким чином загальнолюдські цінності стають конкретно людськими, тобто засвоюються тією чи іншою людиною? Як загальне конкретизується в одиничному – мотивах, почуттях, судженнях, діях? Або: опишіть свої професійні очікування у формі «Записки вчителя-початківця» із визначенням основних функцій педагогічної діяльності. Доцільним було застосування практико-орієнтованих ситуацій, результат яких спрямований на інтереси їх учасників.

Результати проекту використовувалися для закріплення знань студентів усієї групи. При формуванні операційно-діяльнісного компоненту застосовувалися різноманітні проблемні ситуації. Наприклад: Науковий статус педагогіки довгий час брався під сумнів. У передмові до своєї книги «Людина як предмет виховання» (1867 р.) К. Ушинський підкреслював, що педагогіка «...не є зібранням положень науки, а тільки зібранням правил виховної діяльності». І далі: «Педагогіка – не наука, а мистецтво: найбільш широке, складне, найвище і найнеобхідніше з усіх мистецтв». Педагогіка є наукою чи мистецтвом? На заняттях обов'язково підводили їх підсумки, частіше за все у формі опитування (усного або письмового) приблизно за таким планом: 1. Що ви отримали від сьогоденішнього заняття? 2. Чи вважаєте ви корисним сьогоденішнє заняття? 3. Як би вам хотілося змінитися до наступного заняття? 4. Про що ви думали, йдучи на заняття? 5. Чи розмірковували ви над тим, про що говорили на минулому заняття? 6. Як відобразилось це сьогодні? Вправа «Імідж фахівця» (для формування предметного компоненту) Мета: розробка конкретної програми (плану) зі створення або коректування іміджу, налаштування на необхідність професійно-особистісних змін. Завдання: скласти програму (план) роботи над власним іміджем. Інструкція: коректування або створення нового іміджу будується на впевненості людини в тому, що йому це потрібно. Завдання не становить за мету миттєву зміну. Нехай ця робота буде передумовою до створення вашого справжнього іміджу й озброює деякими практичними уміннями у відповідності до існуючих технологій створення іміджу. Ось декілька порад: заведіть записну книжку і фіксуйте в ній усе, що стосується проблеми зміни або коректування іміджу; займаючись самоаналізом, зверніть увагу на результати питальника.

Вправа «Взаємні презентації» Ведучий звертається до учасників тренінгу: зараз ми об'єднаємося в пари. Ми з вами діятимемо за алгоритмом. Перший етап роботи полягає в тому, що кожний самостійно малює образ, відповідаючи на таке запитання: «Я і моя професія». На виконання першого етапу у вас є 5 хвилин. Другий етап: кожний із вас розповідає своєму партнерові про себе якомога докладніше. На виконання цього етапу у вас є 5 хвилин. Третім етапом

роботи буде відрекомендування групі свого партнера. Тому намагайтеся отримати якомога більше різноманітної інформації про нього. Бажано, щоб учасники відобразили в самопрезентації такі найважливіші питання: – Як я уявляю свою професію? – Що я ціную в самому собі? – Предметом моєї гордості є... – Що я умію робити краще за все? Після завершення вправи тренер резюмує те, що люди, які зібралися в цьому тренінговому просторі, об'єднані спільною діяльністю, прагненням до професійного вдосконалення тощо.

Вправа «Інтерв'ю» Мета вправи: розвивати вміння слухати партнера та скоротити комунікативну дистанцію між учасниками тренінгу. Учасники об'єднуються в пари й упродовж 10 хвилин розмовляють зі своїми партнерами, намагаючись дізнатися про них якомога більше. Потім кожний готує коротке відрекомендування свого співрозмовника. Головне завдання – підкреслити його індивідуальність, несхожість на інших. Після чого учасники по черзі відрекомендовують один одного. Вправа «Позиція» Учасники утворюють два кола: зовнішнє і внутрішнє. Зовнішнє коло рухається, внутрішнє – залишається на місці. Ті з учасників, які перебувають в зовнішньому колі, висловлюють своє враження про партнера у внутрішньому колі, починаючи фразою: «Я бачу тебе...», «Я хочу тобі сказати», «Мені подобається в тобі...». Через 2 хвилини зовнішнє коло пересувається на одного учасника та ін. Сучасне звернення до компетентнісного підходу в підготовці майбутніх учителів ґрунтується на розумінні того, що на перший план виходить не лише те, що знає спеціаліст, але й те, що він уміє робити чи здійснювати як професіонал. Під час дослідження було визначено поняття «педагогічні ситуації» як такі, що фіксують у певному часовому інтервалі суперечність між досягнутим і бажаним у розвитку особистості; поняття «моделювання педагогічних ситуацій» як процес утворення ситуацій-моделей, які імітують стан і динаміку навчально-виховного процесу.

Основним засобом моделювання педагогічних ситуацій є педагогічний тренінг, що поєднує кілька методів і прийомів. Упевнені, що використання на заняттях моделювання ситуацій із використанням різноманітних педагогічних проблем забезпечує формування професійної компетентності студентів як одного з вирішальних факторів підвищення ефективності навчально-виховного процесу у вищій педагогічній школі.

Висновки. Моделювання педагогічних ситуацій є процесом утворення ситуацій-моделей, які імітують стан і динаміку навчально-виховного процесу, фіксують у певному часовому інтервалі суперечність між досягнутим і бажаним у розвитку особистості. Провідними методами моделювання педагогічних ситуацій в аспекті формування досліджуваного феномену є методи теоретичного (аналізу й проектування) та практичного їх відтворення (імітаційно-дидактичного моделювання).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Балл, Г. А. (2010). *Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект*. Москва. (Ball, G.A. (2010). *Teoriya of uchebnykh tasks: psikhologo-pedagogicheskiy aspekt*. Moscow).
2. Березюк, О. С. (2003). *Модельовання педагогічних ситуацій як засіб підготовки майбутнього вчителя до спілкування з учнями*. Житомир. (Berezyuk, O. S. (2003) *A design of pedagogical situations as mean of preparation of future teacher is to socializing with students*. Zhytomyr).
3. *Большая советская энциклопедия* (1977). А. М. Прохоров (ред.). Москва (Bol'shaya of sovetskaaya encyclopaedia (1977), A. M. Prokhorov (editor). Moscow).
4. Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*, Київ. (Goncharenko, S. U. (1997). *Ukrainian pedagogical dictionary*, Kyiv)
5. Давыдов, В. В. (2000). *Виды общения в обучении*, Москва. (Davydov, V. V. (2000). *Vidy of obscheniya in obuchenii*, Moscow)
6. Дубасенюк, О. А. (2010). *Професійно-педагогічні задачі: типологія та технологія розв'язання*, Житомир. (Dubasenyuk, O. A. (2010). *Professionally pedagogical tasks: tipologiya and technology of decision*, Zhytomyr).
7. Зязюн, І. А. (2014). *Педагогічна майстерність*. Київ. (Zyazyun, I. A. (2014). *Pedagogical trade*, Kyiv).
8. Коломинский, Я. Л. (1990). *Человек : психология*, Москва. (Kolominskiy, I. L. (1990). *Chelovek: psikhologiya*. Moscow).
9. Ковальчук, В. А. (2013). *Соціально-педагогічні задачі: сутність, типологія, технологія розв'язання*, Житомир. (Koval'chuk, V. A. (2013). *Socialpedagogical tasks: essence, tipologiya, technology of decision*. Zhytomyr).
10. Кравченко, Ю. М. (2015). *Педагогические задачи и методика их решения*. Севастополь. (Kravchenko, Yu. M. (2015). *Pedagogicheskie of zadachi I method of ikh resheniya*. Sevastopol).
11. Краевский, В. В. (2006). *Методология педагогики: новый этап*, Москва. (Kraevskiy, V. V. (2006). *Metodologiya of pedagogiki: new stage*. Moscow.)
12. Красюк, Л. В. *Формування основ професіоналізму майбутніх учителів початкових класів у процесі моделювання педагогічних ситуацій* (дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04). Переяслав-Хмельницький. (Krasuyuk, L. V. *Formation bases of professionalism a future teachers of initial classes in the process design of pedagogical situations* (dis. . kand. ped. sciences : 13.00.04). Pereyaslav-khmel'nickiy).
13. Матюшкин, А. М. (1972). *Проблемные ситуация в мышлении и обучении*. Москва. (Matyushkin, A. M (1972). *Problem situation in thinking and learning*. Moscow).
14. *Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности обще-педагогической подготовки учителя* (1981). Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской (ред.). Москва. (Modeling of pedagogical situations: Problems of improving the quality and effectiveness of general pedagogical teacher training (1981), Yu. N. Kulyutkin, G. S. Suhobskaya (ed.). Moscow)/
15. Санина, С. П. (2016). *Моделирование и модельный метод в обучении. Педагогические технологии*, 3,19–21. (Sanina, S. P (2016). *Modeling and modeling method in teaching. Pedagogical technologies*, 3,19-21).
16. Щербань, П. М. (2014). *Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах*. Київ. (Scherban', P. M. (2014). *Educational-pedagogical games in higher educational establishments*. Kyiv).
17. Пікельна, В. С. *Педагогічна культура як важливий чинник професійної компетентності майбутнього вчителя технології. Педагогіка вищої та середньої школи*, 30, 3–10. (Pikel'na, V. S. *Pedagogichna culture as important factor of professional competence of future teacher of technology. Pedagogics of higher and middle school*, 30, 3–10).

А. А. Сбруєва

ORCID ID 0000-0002-1910-0138

І. В. Єременко

ORCID ID 0000-0001-6323-8444

DOI 10.24139/978-966-698-251-8/266-295

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ВИМІР ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ЕТАПИ ТА АКТУАЛЬНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ

У дослідженні висвітлено процеси розвитку наднаціонального (європейського) виміру забезпечення якості вищої освіти (ЗЯВО). На основі аналізу документів ЄС та Болонського процесу виокремлено етапи розвитку досліджуваного феномену: 1) розробка й експериментальна перевірка методології та процедур ЗЯВО, 2) інституалізація, 3) стандартизація, 4) легітимізація. Систематизовано аспекти та форми інтернаціоналізації діяльності агенцій ЗЯВО в сучасних умовах, з'ясовано актуальні тенденції розвитку європейського виміру забезпечення якості вищої освіти.

Ключові слова: *якість вищої освіти, забезпечення якості вищої освіти, освітня політика ЄС, Болонський процес, етапи, тенденції, розвиток.*

A. A. Sbruieva, I. V. Yeremenko

EUROPEAN DIMENSION OF QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION: STAGES AND ACTUAL TRENDS OF DEVELOPMENT

The study highlights the processes of developing a supranational (European) dimension of quality assurance (QA) in higher education. Based on the analysis of EU documents and the Bologna process, the stages of the development of the phenomenon under study are identified: 1) experimental verification of the methodology and procedures of the QA, 2) institutionalization, 3) standardization, 4) legitimization. The aspects and forms of internationalization of the activities of the QA agencies are systematized, the actual tendencies of the European dimension of quality assurance in higher education are determined.

Key words: *higher education quality, higher education quality assurance, EU educational policy, Bologna process, stages, trends, development.*

Постановка проблеми. Розбудова Європейського простору вищої освіти (ЄПВО), що стала одним з найбільш успішних соціальних проєктів ЄС за весь період існування цієї організації, має багатовимірний характер. Вже стали історією процеси структурної трансформації національних систем вищої освіти більшості європейських країн на засадах єдиної європейської моделі, що визначається формулою «бакалавр-магістр-доктор»; запроваджено єдині норми трудомісткості навчального процесу та можливості трансферу його складових на засадах ECTS; увійшла у практику діяльності європейських університетів Рамка кваліфікацій ЄПВО, у якій здійснено опис кваліфікацій вищої освіти на основі її результатів; набув визнання Додаток до диплома про вищу освіту європейського зразка, що сприяє міжнародному академічному і професійному визнанню здобутої кваліфікації. Ще одним важливим виміром розбудови ЄПВО є формування європейського виміру забезпечення якості вищої освіти.

Зазначимо, що шляхи забезпечення якості вищої освіти (ЗЯВО) зазнали у європейському регіоні протягом останніх 30-ти років не менш суттєвої трансформації, ніж діяльність системи ВО у цілому. Крім традиційних внутрішніх механізмів забезпечення якості, що діють на індивідуальному, суб-інституційному та інституційному рівнях на засадах внутрішньої культури якості як невід'ємної складової академічної культури, з'явилися нові – зовнішні, організовані в ієрархічно побудовану структуру та здійснювані на національному, європейському та світовому рівнях.

Провідну роль у формуванні європейського виміру забезпечення якості вищої освіти відіграють структури Європейського Союзу та колективні суб'єкти Болонського процесу – національні держави-члени Болонського клубу, наднаціональні професійні організації, що організують діяльність міжнародної академічної та освітньо-політичної спільнот у сфері ЗЯВО на засадах інструментів м'якої політики, зокрема відкритого методу координації. У своєму розвитку наднаціональна політика у сфері ЗЯВО пройшла цілий ряд етапів, кожен з яких знаменував якісні зміни у розвитку європейського виміру ЗЯВО.

Аналіз актуальних досліджень. У контексті аналізу проблеми дослідження заслуговують на увагу політичні документи ЄС, у яких системно відображено численні виклики та визначено шляхи розбудови європейського виміру ЗЯВО. Підкреслимо, що вже у рамках реалізації стратегії «Європа 2010» та програми «Освіта та професійна підготовка 2010» (Education and Training 2010) розгляд проблем і тенденцій розвитку європейського виміру ЗЯВО був здійснений як у спеціалізованих доповідях, що стануть предметом нашого аналізу, так і у таких основоположних стратегічних документах щодо модернізації європейської вищої освіти, як: «Роль університетів у Європі знань» (2003); «Мобілізація інтелекту Європи: забезпечення повноцінного внеску європейських університетів в реалізацію Лісабонської стратегії» (2005); «Порядок денний для університетів: модернізація освіти, наукової та інноваційної діяльності» (2006); «Модернізація університетів для забезпечення конкурентоспроможності Європи в умовах глобальної економіки» (2007); «Інтернаціоналізація вищої освіти» (2010).

Однак найбільш актуальними для нашого дослідження є документи ЄС, прийняті в рамках виконання нової комплексної стратегії розвитку ЄС «Європа 2020» і, відповідно, програми «Освіта та професійна підготовка 2020» (Education and Training 2020 – ET 2020). Проблеми якості ВО знайшли відображення у таких документах сучасного етапу розвитку єдиної Європи: «Переосмислення освіти: інвестування у професійні навички з метою забезпечення кращих соціально-економічних результатів» (2012) [29]; «Європейська вища освіта у світі» (2013) [10]; «Перехід до відкритої освіти: Інноваційне викладання та навчання для всіх за допомогою нових технологій та

відкритих освітніх ресурсів» (2015) [19]; «Нові пріоритети європейського співробітництва у сфері освіти та професійної підготовки» (2015) [18]; «Удосконалення та модернізація освіти» (2016) [5]; «Оновлений порядок денний ЄС щодо вищої освіти» (2017) [6] та ін.

Важливими для осмислення досліджуваної нами проблеми є документи Болонського процесу, розроблені учасниками Групи підтримки E-4, тобто організаціями – колективними суб'єктами Болонського процесу, передусім Європейською асоціацією із забезпечення якості вищої освіти (ENQA) та Асоціації Європейських університетів (EUA), а також світовими організаціями, що переймаються проблемами якості вищої освіти – ОЕСР та ЮНЕСКО.

Створена у 2000 році як Європейська мережа із забезпечення якості вищої освіти (European Network for Quality Assurance in Higher Education European - ENQA) та реорганізована й перейменована на у 2004 р. у Європейську асоціацію (European Association for Quality Assurance in Higher Education), ENQA перетворилась на потужний двигун підвищення якості та конкурентоспроможності європейської ВО. Найбільш важливими для нашого аналізу документами цієї організації, розробка яких ініціювалась спільно з іншими учасниками Групи E-4, є «Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти», вперше прийняті у 2005 р. та оновлені й удосконалені у 2015 р. [30]; доповіді експертів ENQA «Поняття «високий стандарт якості» у вищій освіті» (2014), [4]; «Процедури забезпечення якості у європейському просторі вищої освіти та поза ним – інтернаціоналізація діяльності агенцій забезпечення якості» (2015) [13] тощо.

Предметом розгляду стали також документи та дослідницькі програми Європейського реєстру агенцій ЗЯВО (The European Quality Assurance Register for Higher Education – EQAR), що є суттєвим чинником впорядкування і подальшого розвитку діяльності національних та міжнародних агенцій ЗЯВО у регіоні. Зокрема, безпосереднє відношення до предмета нашого дослідження має доповідь EQAR, підготована за результатами проекту «Визнання міжнародного виміру діяльності щодо забезпечення якості у Європейському просторі вищої освіти» – RIQAA [23]. Висновки та рекомендації доповіді знайшли відображення у комюніке, прийнятому на Єреванському міністерському саміті у 2015 р. [36] та у матеріалах, підготованих до конференцій BFUG (Bologna Follow Up Group) – WG2, зокрема у Венеції у листопаді 2016 р. [14], проголошених на конференції [35] та опублікованих за її результатами [15].

Предметом аналізу к контексті нашого дослідження є також наукові розвідки зарубіжних фахівців з проблем інтернаціоналізації процесів ЗЯВО. Зокрема, предметом численних досліджень стали зовнішні та внутрішні чинники, що впливають на забезпечення якості викладання у вищій школі [12]; сукупність індикаторів, що визначають якість вищої

освіти у міжнародних процедурах оцінки якості та міжнародних рейтингах університетів [34], труднощі та перспективи розвитку процесів інтернаціоналізації ЗЯВО у Європейському регіоні [35].

В українській теорії вищої освіти проблеми ЗЯВО знаходиться в центрі уваги дослідників протягом усього періоду розвитку аналізованого феномену. Зокрема, теоретичні та практичні аспекти розвитку системи ЗЯВО в Україні, Європі та у світі в цілому розглядалися у наукових розвідках таких науковців, як В. Андрущенко, М. Згуровський, Г. Козлакова, К. Корсак, В. Кремень, С. Ніколаєнко, Г. Єльнікова, Г. Степенко та ін. Однак розвиток процесів, що є предметом нашого розгляду, має неперервний, стрімкий та суперечливий характер, оскільки інтереси суб'єктів, долучених до ЗЯВО, є далеко не тотожними і кількість таких суб'єктів постійно примножується. Тож аналіз процесів, що відбуваються у сфері розвитку Європейського виміру забезпечення якості вищої освіти, теж повинен мати, на нашу думку, неперервний характер.

Метою дослідження є характеристика етапів та актуальних тенденцій розвитку європейського виміру забезпечення якості вищої освіти.

Для досягнення мети використовувалися **методи** термінологічного, структурно-логічного, діахронного та синхронного, порівняльного аналізу документів ЄС та низки європейських організацій – колективних суб'єктів Болонського процесу (ENQA, ESU, EUA, EURASHE), законодавчих актів окремих країн з проблем якості вищої освіти, а також ретроспективного та структурно-логічного аналізу діяльності міжнародних організацій (мереж, асоціацій, агенцій) ЗЯВО.

Виклад основного матеріалу. Розгляд досліджуваної проблеми передбачає, перш за все, визначення її ключових понять, до яких ми відносимо «якість вищої освіти», «забезпечення якості вищої освіти», «Європейський вимір забезпечення якості вищої освіти». У процесі дослідження виявлено, що в офіційних документах національного та наднаціонального рівня накопичено велику кількість визначень поняття «якість вищої освіти», які, на нашу думку, відрізняються одне від одного як концептуальними підходами, так і ступенем докладності або узагальненості формулювань. Наприклад, в Законі України «Про вищу освіту» *якість вищої освіти* визначено як «рівень здобутих особою знань, умінь, навичок, інших компетентностей, що відображає її компетентність відповідно до стандартів вищої освіти». У Законі подано також визначення поняття *якість освітньої діяльності*, що визначено як «рівень організації освітнього процесу у вищому навчальному закладі, що відповідає стандартам вищої освіти, забезпечує здобуття особами якісної вищої освіти та сприяє створенню нових знань» [1].

Більш докладно й системно, з нашої точки зору, поняття «якість вищої освіти» визначено у документі Європейського центру вищої освіти ЮНЕСКО (UNESCO-CEPES), яке ми свідомо наведемо повністю попри його великий обсяг: «Якість вищої освіти є багатовимірним, багаторівневим і динамічним концептом, зміст якого пов'язаний із контекстуальними чинниками діяльності освітньої системи, місією та завданнями конкретного вишу а також певними стандартами, що існують у рамках даної системи, закладу, програми або дисципліни. Поняття «якість», таким чином, може набувати різних, іноді суперечливих значень, залежно від таких чинників: (1) специфічні інтереси різних груп або зацікавлених сторін (наприклад, студенти, університети, роботодавці, суспільство, уряд); (2) сутнісні характеристики системи: вхідні параметри, процеси, кінцеві результати, місія і цілі діяльності тощо; (3) критеріальні ознаки діяльності системи, що є значимими для визначення її результатів; (4) історичні особливості розвитку системи вищої освіти. З розвитком суспільства відбуваються постійні зміни у співвідношеннях між відносним і абсолютним, внутрішніми та зовнішніми чинниками впливу, а також стабільним і прогресивним у розумінні якості. Проте, загальним для всіх цих підходів щодо ЗЯ є інтеграція таких елементів: (1) гарантована реалізація мінімальних стандартів і критеріїв; (2) здатність встановлювати цілі в різних контекстах і досягати їх при даних ресурсах і контекстному розмаїтті; (3) здатність задовольняти потреби та очікування прямих і непрямих споживачів і зацікавлених сторін; (4) прагнення до досконалості» [21].

Отже, якщо у першому визначенні йдеться про якість ВО як результат освітньої діяльності, то у другому – перш за все про систему чинників, що здійснюють вплив та забезпечують якість ВО. До таких чинників, серед багатьох інших (зовнішніх та внутрішніх), віднесено і якість діяльності викладача, що визначається його вмінням взаємодіяти зі студентами, прагненням до досконалості.

Далі звернемося до визначення поняття «забезпечення якості вищої освіти». Вважаємо за доцільне подати інтерпретацію даного поняття, що міститься у документі, який регламентував утворення Європейського виміру забезпечення якості вищої освіти, а саме, до «Стандартів та рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти» – Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). Отже, у даному документі, докладна характеристика змісту якого буде здійснена у нашому дослідженні далі, відповідно до хронології його появи, констатовано, що «в основі усіх процесів забезпечення якості лежать дві споріднені цілі – *підзвітність* і *підвищення* якості. Реалізація цих цілей сприяє формуванню довіри до вищих навчальних закладів. Успішно впроваджена система забезпечення якості постачатиме інформацію, яка зможе запевнити вищий навчальний

заклад і громадськість у належній якості діяльності навчального закладу (підзвітність), а також даватиме поради і рекомендації щодо можливих шляхів удосконалення його роботи (підвищення якості). Таким чином, забезпечення якості і підвищення якості є взаємопов'язаними процесами. Вони здатні підтримати розвиток *культури якості*, до якої зможуть долучитися всі – від студентів і викладачів до керівників навчального закладу» [30, с. 5].

Поняття «європейський вимір забезпечення якості вищої освіти» (ЄВ ЗЯВО) ми інтерпретуємо, беручи до уваги точку зору експертів ENQA [13], BFUG [3], всіх організацій – членів Групи Е-4 [9] як надання міжнародного виміру діяльності агенцій ЗЯВО, процесам та процедурам ЗЯВО у Європейському просторі вищої освіти.

Характеристика процесів розвитку європейського виміру ЗЯВО, що є метою нашої розвідки, передбачає виокремлення етапів розвитку досліджуваного феномену відповідно до певних критеріїв, а саме: - рівня сформованості його методології, структурних та змістових компонентів, стандартизації та легітимізації процесів ЗЯ освітньої діяльності у ЄПВО. Діахронний, синхронний та порівняльний аналіз широкої сукупності першоджерел, тобто політичних документів, аналітичних доповідей міжнародних організацій, що є суб'єктами та бенефіціарами процесу формування ЄВ ЗЯВО, ретроспективний аналіз діяльності міжнародних організацій та мереж ЗЯВО дозволили констатувати, що етапами розвитку досліджуваного процесу є такі:

- 1) етап розробки й експериментальної перевірки методології та процедур ЗЯВО у європейському регіоні (1991-1997 рр.);
- 2) етап інституалізації європейського виміру ЗЯВО (1997-2005 рр.);
- 3) етап стандартизації європейського виміру ЗЯВО (2005- 2015 рр.);
- 4) етап легітимізації європейського виміру ЗЯВО (з 2015 р. –).

Далі перейдемо до характеристики провідних нормативних документів та змістових ознак кожного з виокремлених нами етапів.

1. Етап розробки й експериментальної перевірки методології та процедур ЗЯВО у європейському регіоні (1991-1997 рр.). Перші кроки у налагодженні регіонального співробітництва у сфері ЗЯВО були зроблені вже у рік підписання Маастрихтської угоди, тобто у 1991 році, коли було прийнято меморандум ЄС щодо розвитку ВО у регіоні [17]. У 1994-1995 рр. було розпочато пілотні експерименти, спрямовані на розробку та запровадження єдиної методології ЗЯВО у європейському регіоні, яка повинна бути відкритою для адаптації до національних її варіантів. На національному рівні агенції ЗЯВО на той час створювалися або ж продовжували існувати у Великій Британії, Ірландії, Нідерландах (Фландрії), Німеччині [16].

2. Етап інституалізації європейського виміру ЗЯВО. За результатами пілотних експериментів, про які йшлося вище, у 1997 році було вперше сформульовано пропозиції, [20], а у 1998 р. –

рекомендації ЄС щодо розвитку співробітництва у сфері ЗЯВО у європейському регіоні [7], згідно з якими доповіді щодо розвитку даного процесу повинні бути презентовані освітніми експертами кожні три роки. Зазначимо, що на виконання означених рішень протягом останніх двадцяти років питання ЗЯВО у ЄС систематично висвітлювалися як у спеціалізованих доповідях [25; 24; 26; 28; 27], так і у всіх без винятку загальних документах стратегічного рівня: програмах, меморандумах, комюніке, заявах тощо, що стосувалися широкого кола проблем розвитку ВО, оскільки якість завжди була і є першочерговим пріоритетом, що безпосередньо впливає на конкурентоздатність регіону, країни, кожної особистості.

Отже, вже у першому документі ЄС, що стосувався проблем європейського співробітництва у сфері ЗЯВО (1998 р.) визначено, що пріоритетом цієї діяльності повинно стати сприяння підвищенню якості діяльності вишів [7, с. 57].

Найпотужнішими двигунами інституалізації ЄВ ЗЯВО стали Болонський процес та Лісабонська стратегія, освітні цілі якої було конкретизовано у програмі ЄС «Освіта та професійна підготовка-2010». Дві європейські стратегії освітніх реформ (Болонська та Лісабонська) об'єднали найважливіших регіональних, національних, локальних та індивідуальних стейкхолдерів, зацікавлених у якості вищої освіти, як от: наднаціональні політичні та професійні об'єднання, держави, роботодавці, виші, студенти. Вже на початковому етапі реалізації названих програм міжнародно визнана *якість освіти* стала провідною ідеєю, досягнення якої уможливило всі інші кроки реформи.

Зокрема, вже у Болонській декларації (1999 р.) було сформульовано завдання розвитку європейського співробітництва у сфері ЗЯВО з метою вироблення порівнюваних критеріїв та методології оцінки якості [32]. Подальшого розвитку ідея міжнародного співробітництва у сфері ЗЯВО набула у Комюніке міністерської конференції у Берліні (2003 р.), у якому було підтверджено, що забезпечення якості є основою для формування Європейського простору вищої освіти. Учасники саміту підтвердили спрямованість освітньої політики національних держав – членів Болонського клубу на розвиток системи ЗЯВО на інституційному, національному та європейському рівнях. Перед країнами-учасницями Болонського процесу було поставлено завдання розширення міжнародного співробітництва та участі у міжнародних мережах у сфері ЗЯВО [22].

Перші підсумки щодо розвитку процесів ЗЯВО на національному та наднаціональному рівнях було підведено у Доповіді ЄК 2004 р. Експерти констатували, що в абсолютній більшості країн-членів ЄС та країн-членів Болонського клубу було, або найближчим часом буде створено національні агенції ЗЯВО, які мають на меті здійснення зовнішнього оцінювання якості з метою сприяння його

підвищенню. Було констатовано наявність різних національних моделей структури агенцій ЗЯВО (наприклад, зіркова модель - star model), методологічних підходів до побудови їх діяльності.

Автори доповіді з'ясували, що на той момент на досліджуваному освітньому просторі існувало вісім типів оцінки (evaluation) або акредитації якості освітньої діяльності: предметна оцінка, програмна оцінка, інституційна оцінка, програмна акредитація, інституційна акредитація, предметний бенчмаркінг та програмний бенчмаркінг. Найбільш поширеними з них було названо програмну оцінку та програмну акредитацію. Тенденцією розвитку діяльності агенцій ЗЯВО визнано поступове розширення типів оцінки [25, с.3]. Іншими аспектами аналізу діяльності національних агенцій ЗЯВО стали такі: критерії зовнішнього оцінювання, організація самооцінювання, організація зовнішнього оцінювання, звітування про проведення зовнішнього оцінювання [25, с. 4].

Окремий розділ доповіді присвячено міжнародному співробітництву у сфері ЗЯВО. Аналіз матеріалів доповіді дозволяє дійти висновку, що вже на цьому – початковому етапі розвитку європейського виміру ЗЯВО більшість країн регіону долучилися до дво-, багатостороннього, загальноєвропейського та глобального співробітництва у досліджуваній сфері. Цілі міжнародних програм співробітництва мали багато спільного: визначення критеріїв оцінювання та методологій діяльності агенцій ЗЯВО, забезпечення прозорості процедур оцінювання та міжнародного визнання їх результатів [25].

Конкретними досягненнями у справі інституалізації ЄВ ЗЯВО стало утворення таких організаційних структур наднаціонального рівня:

- 2000 р. - Європейська мережа (з 2004 р. - Асоціація) забезпечення якості вищої освіти - European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA);
- 2001 р. – Мережа (асоціація) агенцій забезпечення якості вищої освіти країн Центральної та Східної Європи - Network of Central and Eastern European Quality Assurance Agencies in Higher Education (CEENQA);
- 2003 р. – Мережа (асоціація) агенцій забезпечення якості вищої освіти країн Північної Європи - Nordic Quality Assurance Network in Higher Education (NOQA);
- 2003 р. – Європейський консорціум з акредитації у вищій освіті – The European Consortium for Accreditation in higher education (ECA);
- 2005 р. – Європейська фундація якості в електронній освіті – The European Foundation for Quality in eLearning (EFQUEL);
- 2005 р. – Європейський форум з проблем ЗЯВО – European Quality Assurance Forum (EQAF).

Як бачимо, у досліджуваній період відбулося утворення цілої низки міжнародних агенцій ЗЯВО, що мали як загальноєвропейський (ENQA, ECA, EFQUEL), так і субрегіональний (CEENQA, NOQA) характер.

Відрізнялися вони також за своїми методологічними підходами та функціями. Безумовно, процес утворення, розвитку, удосконалення діяльності національних та міжнародних агенцій ЗЯВО тривав і надалі, однак всі основоположні інституції у цій царині було утворено саме на початку ХХІ ст.

На окремий коментар заслуговує затвердження у 2005 році на Міністерській конференції ЄПВО у Бергені ініціативи створення Європейського консультативного форуму з проблем ЗЯВО (European Consultative Forum for Quality Assurance in Higher Education), що вперше був проведений у Мюнхені у 2006 р. як Європейський форум з проблем ЗЯВО – European Quality Assurance Forum (EQUAF). Після першого форуму у Мюнхені (2006 р.), засідання EQUAF відбувалися у Римі (2007 р.), Будапешті (2008 р.), Копенгагені (2009 р.), Ліоні (2010 р.), Антверпені (2011 р.), Таллінні (2012 р.), Гьотенбурзі (2013 р.), Барселоні (2014 р.), Лондоні (2015 р.), Любляні (2016 р.), Ризі (2017 р.). Зазначимо, що Форум є спільною ініціативою ENQA, ESU, EUA та EURASHE. В сучасних умовах EQUAF перетворився на найбільш представницьку щорічну зустріч представників експертної, освітньо-політичної та наукової громади й відіграє важливу роль у розвитку нормативних, теоретичних, організаційних, методичних засад міжнародного виміру ЗЯВО, а також у формуванні міжнародної громади фахівців (політиків, теоретиків та практиків) ЗЯВО у регіоні та світі [11].

3. Етап стандартизації європейського виміру ЗЯВО (2005 – 2015 рр.). Суттєвим прогресом у досліджуваній сфері стала розробка у 2005 р. за ініціативи ENQA та інших членів Групи Е-4 «Стандартів та рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти» – Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) (далі – «Стандарти»). У документі окреслено, перш за все, контекстуальні особливості, сферу дії, цілі та принципи європейської системи ЗЯВО; визначено три виміри стандартів ЗЯВО: 1) внутрішній (інституційний); 2) зовнішній (позаінституційний – національний, наднаціональний); 3) стандарти діяльності агенцій із забезпечення якості.

Офіційне прийняття та затвердження «Стандартів та рекомендацій...» в редакції, запропонованій ENQA, відбулося на міністерському саміті в Бергені (2005 р.). Держави-учасниці Болонського процесу взяли на себе зобов'язання впровадити запропоновану модель експертного оцінювання органів із забезпечення якості на національному рівні, одночасно дотримуючись загальноприйнятих європейських напрямів і критеріїв [31].

Пізніше, у 2015 році було прийнято нову редакцію ESG [ESG], тому у своєму подальшому аналізі ми звернемося, відповідно до хронології подій, саме до оновленої редакції «Стандартів» та

схарактеризуємо зміни, що відбулися у підходах до їх визначення впродовж десяти років (2005-2015).

Важливим аспектом стандартизації ЄВ ЗЯВО, а саме впорядкування організаційного виміру процесів інтернаціоналізації ЗЯВО, стало створення Європейського реєстру ЗЯВО (The European Quality Assurance Register for Higher Education – EQAR). Вперше концепцію створення цієї структури було оприлюднено на Міністерській конференції у Бергені у 2005 р. Пізніше, у Лондоні (2007 р.) Група Е-4 представила операційну модель діяльності EQAR [8], цілями якої стали такі:

- формування цілісної системи агенцій ЗЯВО у ЄПВО;
- сприяння студентській мобільності шляхом утворення об'єктивної основи для розвитку взаємодовіри між вишами;
- зменшення можливостей «фейкової акредитації» (accreditation mills) шляхом забезпечення довіри до вишу;
- створення підстави для урядів у наданні вишам права вибору акредитаційної агенції, що є зареєстрованою в EQAR, відповідно до національного законодавства;
- створення керівництва для вишів у виборі акредитаційної агенції відповідно до національного законодавства;
- слугування засобом підвищення якості діяльності агенцій ЗЯВО та підвищення взаємодовіри між ними [33].

Уявлення експертів EQAR щодо того, якою мірою визначені цілі знаходяться у компетенції організації, відображено у вигляді схеми (рис. 1). Наш інтерес до цієї схеми зумовлений тим, що у ній відображено певною мірою логіку управління процесами ЗЯВО на міжнародному рівні, тобто в рамках ЄПВО. Вважаємо за необхідне зазначити у даному контексті, що питання розвитку освіти знаходяться, відповідно до статутних документів ЄС, у компетенції національних держав, а на наднаціональному рівні у цій сфері застосовуються інструменти м'якої політики, тобто, так званий метод відкритої координації.

Продовженням низки документів ЄС, присвячених розвитку міжнародного співробітництва у сфері ЗЯВО стали Рекомендації ЄК 2006 р. [24]. У даному документі відзначено велетенські організаційні зусилля, здійснені освітньо-політичною, експертною та академічною спільнотами в рамках Болонського процесу та Лісабонської стратегії, спрямовані на розвиток національних систем ЗЯВО та відповідної загальноєвропейської структури – ENQA. У документі схарактеризовано методологію, принципи, критерії, складові процесів ЗЯВО та перспективи розвитку міжнародного співробітництва у цій сфері під егідою ЄС та у відповідності до стратегічних пріоритетів, визначених ОЕСР та ЮНЕСКО. Вже на цьому етапі розвитку процесів ЗЯВО у європейському регіоні вказано на необхідність визначення критеріїв високої якості освіти (recognising excellence) та шляхів її досягнення [25, с. 4].

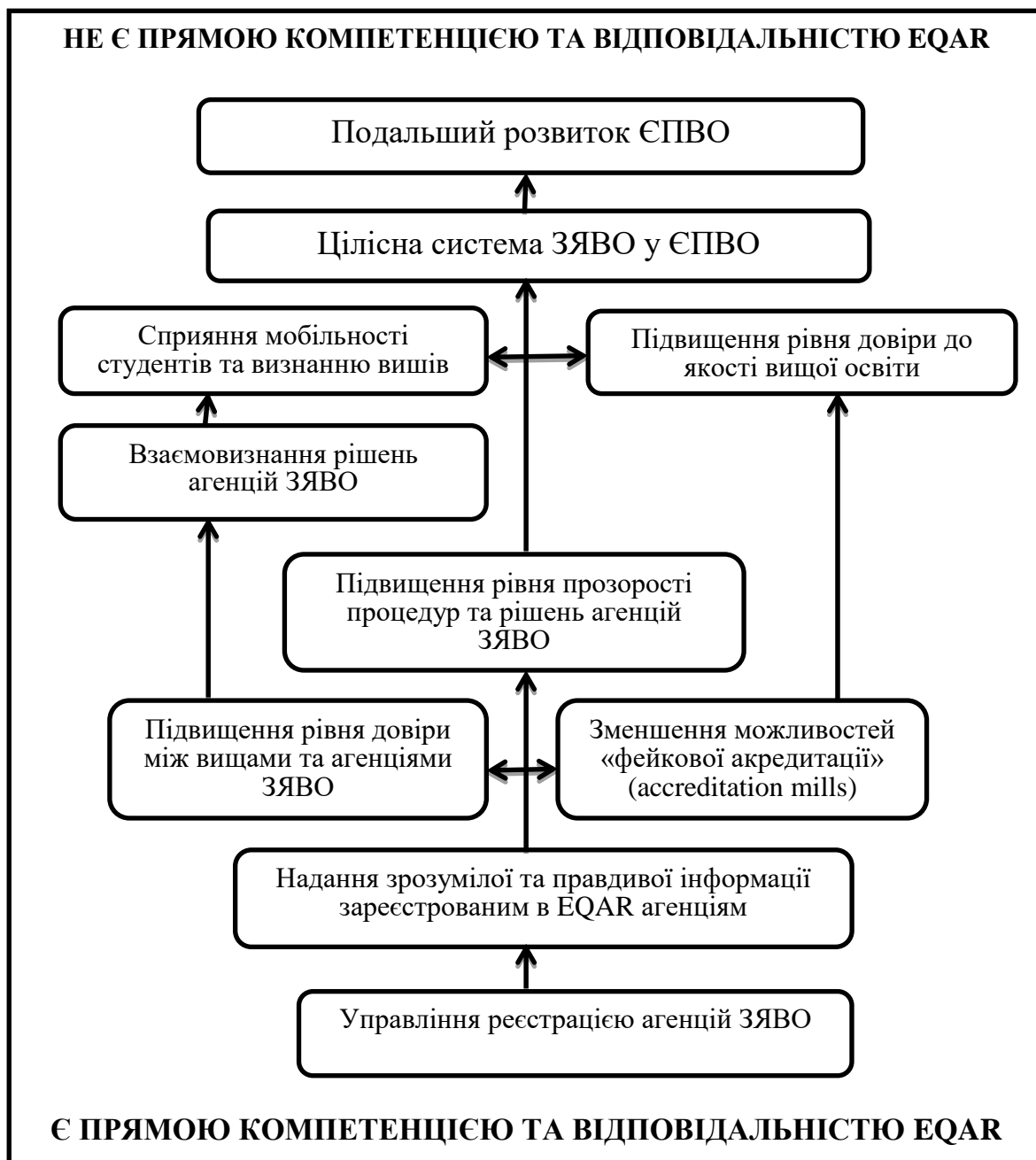


Рис. 1. Компетенції Європейського реєстру агенцій ЗЯВО (EQAR) щодо формування ЄВ ЗЯВО та подальшого розвитку ЄПВО [33].

Рекомендації 2006 р. щодо подальшого розвитку європейського співробітництва у сфері ЗЯВО стосувалися, передусім, таких проблем:

1) підтримка зусиль вишів щодо розвитку внутрішніх систем ЗЯ відповідно до стандартів, прийнятих в ЄПВО в рамках Болонського процесу;

2) підтримка незалежності національних та міжнародних агенцій ЗЯВО в їх оціночній діяльності відповідно до стандартів, прийнятих країнами-учасницями Болонського процесу на Бергенській зустрічі. Подальше удосконалення стандартів у напрямі сприяння диверсифікації систем вищої освіти та розвитку їх інноваційної діяльності;

3) об'єднання зусиль усіх зацікавлених сторін на інституційному, національному та наднаціональному рівнях щодо створення Європейського реєстру агенцій ЗЯВО (European Register of Quality Assurance Agencies' – European Register), розробка умов включення агенцій до такого реєстру та принципи управління ним;

4) надання вишам можливості вибору агенції ЗЯВО, що входить до Європейського реєстру, яка б відповідала їх профілю та була визнана національним законодавством;

5) надання вишам дозволу співпрацювати з різними міжнародними агенціями ЗЯВО з Європейського реєстру з метою підвищення їх міжнародної репутації;

6) сприяння співпраці між агенціями з метою забезпечення взаємної довіри та міжнародного визнання результатів їх діяльності;

7) забезпечення публічного доступу до процедур та результатів діяльності агенцій ЗЯВО, включених до Європейського реєстру [25].

Розгляд заявленого у Рекомендаціях-2006 [25] кола проблем дозволяє констатувати, що з моменту початку співробітництва у сфері вищої освіти політичні зусилля ЄС були спрямовані на формування міжнародної системи агенцій ЗЯВО (див. пп. 2-6 Рекомендацій). Однак, без достатнього розвитку внутрішньо інституційної та національної систем ЗЯВО міжнародна співпраця не мала б твердого ґрунту та й сенсу взагалі. Тому у документі присутні рекомендації щодо розвитку всіх трьох вимірів розглядуваної нами діяльності у ЄПВО щодо забезпечення якості вищої освіти.

Свідченням активного розвитку міжнародної співпраці з питань ЗЯВО у європейському регіоні стала у досліджуваний період Доповідь ЄК 2009 р. [26]. У Доповіді-2009 подано аналіз здобутків, недоліків та сформульовано бачення перспектив розвитку ЄВ ЗЯВО. Зміст Доповіді свідчить про тісну співпрацю ЄС з суб'єктами Болонського процесу (Група E-4), передусім з ENQA – організацією, що перетворилася на той час на широко розгалужену мережу агенцій ЗЯВО, експертні висновки якої набули міжнародного визнання.

Пріоритетна увага звернена у доповіді на проблеми зовнішнього (передусім європейського) виміру забезпечення якості. Зокрема у документі уточнено, у чому полягають функції агенцій ЗЯВО:

- оцінка («аудит») якості діяльності конкретного вишу, його освітніх програм та структурних підрозділів;
- порівняння якості діяльності різних вишів у певній галузі/дисципліні («бенчмаркінг»);
- гарантування дотримання вишем затверджених стандартів якості («акредитація»);
- надання відповідних сертифікатів якості, що свідчать, як правило, про її високі стандарти (excellence) [26, с. 3].

Відзначимо, що стандартизація європейського виміру ЗЯВО, тобто створення європейських стандартів якості ВО, стандартів діяльності міжнародних агенцій ЗЯВО та їх мереж названо у доповіді найбільшим досягненням у розбудові ЄПВО.

Досвід більш ніж десяти років європейського співробітництва у сфері ЗЯВО дозволив авторам Доповіді-2009 здійснити аналіз позитивного досвіду, зокрема, з таких питань: розвитку взаємної довіри у процесі взаємовизнання акредитації вишів різних країн, підвищення об'єктивності акредитаційних процедур шляхом залучення до цього процесу іноземних експертів тощо. Необхідними умовами подальшого розвитку європейського виміру ЗЯВО, які на момент підготовки Доповіді були відсутні у значній кількості національних держав-членів ЄС, експерти – автори Документу назвали такі:

- достатній рівень автономії вишів, який дозволяє їм звертатися до міжнародних агенцій ЗЯВО з питань визнання якості їх діяльності;
- наявність у національних агенцій ЗЯВО можливості, дозволу та мотивації здійснювати діяльність на міжнародному рівні;
- визнання національними урядами та національними агенціями ЗЯВО результатів діяльності агенцій з інших країн, що входять до EQAR (European Quality Assurance Register) [26, с. 8].

Цікавим видається нам формулювання у Доповіді-2009 розширеного розуміння змісту внутрішнього виміру ЗЯВО, згідно з яким агенціями ЗЯВО повинні братися до уваги всі послуги, які надаються студентам у виші (student services), зокрема консультування студентів і випускників з проблем працевлаштування та кар'єрного розвитку. Щодо вимог до працівників університету, йшлося про виконання положень Європейської хартії дослідників (European Charter for Researches) та Кодексу поведінки при прийомі дослідників на роботу (Code of Conduct for the Recruitment of Researchers). Відповідно до таких вимог, суттєву, якщо не провідну роль в оцінці якостей викладача при працевлаштуванні у виші посідала його дослідницька активність [26, с. 11].

У Доповіді-2009 було наголошено на необхідності удосконалення Європейських стандартів ЗЯВО та наданні діяльності агенцій із ЗЯВО більш прозорого характеру, що повинно сприяти подальшому розвитку Європейського простору вищої освіти.

Наступним етапним документом ЄС у формуванні ЄВ ЗЯВО стала Доповідь 2014 р. [27], у якій констатовано завершення основоположних структурних реформ, тобто розбудови національних та міжнародних агенцій ЗЯВО у європейському регіоні, їх мереж на загальноєвропейському та субрегіональному рівнях. У абсолютній більшості європейських вишів на той час уже були розроблені та запроваджені інституційні стратегії забезпечення якості, що

розглядалися вишем як невід'ємна складова загальної стратегії його розвитку та реалізації місії.

Як позитивну тенденцію у Доповіді-2014 було оцінено подальше розширення низкою агенцій ЗЯВО кола аспектів діяльності вишу, що бралися до уваги у процесі зовнішнього оцінювання. Такими аспектами стали: розширення доступу до навчання (реалізація принципу інклюзивного характеру освіти), наявність програм неперервної освіти, рівень інтернаціоналізації вишу, наявність та характер стратегій розвитку інтелектуальних ресурсів тощо. Загальною тенденцією у діяльності агенцій ЗЯВО став перехід від акредитації окремих навчальних програм до комплексної акредитації програм та вишу в цілому, або навіть виключно до цілісної акредитації вишу. Позитивом такої трансформації стало, як запевняють експерти, розширення автономії академічної громади університету у вирішенні питань щодо оновлення курикулуму, надання університету можливості більш гнучко реагувати на швидко змінювані потреби ринку праці в цілому та кожного конкретного студента зокрема.

Визначаючи провідні тенденції формування європейського виміру ЗЯВО на даному етапі, автори Доповіді-2014 сформулювали очікування усіх стейкхолдерів від діяльності агенцій ЗЯВО та дали відповіді на чотири кола питань:

1. Яким чином процес ЗЯВО сприяє зусиллям академічної громади, студентів та інших зацікавлених осіб у досягненні якісної ВО?

- здійснюється перехід від процесо-центрованого до результато-центрованого аудиту, що сприяє формуванню у вишах механізмів неперервного зворотного зв'язку, розвитку інституційної культури неперервного удосконалення якості ВО;

- відбувається зростання активності участі студентів у процесах ЗЯВО, їх перетворення на рівноправних партнерів процесу ЗЯВО;

- активізується участь роботодавців в аудиті якості підготовки вишами майбутніх фахівців;

- має місце зростання рівня прозорості результатів зовнішнього аудиту шляхом їх публікації у національній пресі;

- актуалізується використання Європейських Стандартів та рекомендацій (European Standards and Guidelines) для досягнення взаєморозуміння та співпраці агенцій ЗЯВО.

2. Яким чином процес ЗЯВО допомагає інституціям у розширенні доступу до ВО у регіоні, у забезпеченні можливостей успішного завершення студентами навчальної програми?

- відбувається розширення доступу до ВО шляхом запровадження механізмів визнання кредитів, здобутих студентами на попередніх етапах навчання в інших секторах освітньої системи;

- запроваджуються інституційні стратегії попередження відсіву студентів, здійснюється стимулювання успішного завершення

навчання за допомогою таких механізмів, як залучення студентів до розробки навчальних програм, встановлення зв'язку між рівнем фінансування вишу державою та успішністю завершення студентами навчання у виші, відбувається розвиток служб підтримки освітньої діяльності студентів (тьюторство, репетиторство, наставництво, консультування).

3. Яким чином процес ЗЯВО сприяє інституціям у наданні студентам якісної освіти?

- здійснюється перехід від предметоцентрованого до студентоцентрованого навчання, що передбачає орієнтацію на оволодіння студентами системою знань та навичок, необхідних їм для успішного працевлаштування та подальшого кар'єрного розвитку;

- запроваджено ECTS, що дозволяє об'єднувати складові курикулуму у блоки, які можуть бути визнані в інших країнах, та Додаток до диплома європейського зразка, що надає можливість об'єктивної оцінки кваліфікації (ступеня) освіти, здобутої випускником вищого навчального закладу;

- у процесі евалюації професійних компетентностей викладачів та їх підвищення результати аудиту їх викладацької діяльності відіграють усе більшу роль. Разом з тим відзначено той факт, що наукова активність викладачів все ще домінує як чинник їх кар'єрного росту. Процедури та результати ЗЯВО спонукають до створення національних та інституційних стратегій професійного розвитку викладачів, надання цьому процесу системного та неперервного характеру, залучення студентів до оцінки якості викладання, запровадження системи винагород за високу якість викладання, інтенсифікації вивчення кращого досвіду у міжнародному форматі;

- процеси ЗЯВО спрямовані на підтримку запровадження інноваційних підходів в організації навчального процесу, пов'язаних, зокрема, із його технологізацією. У контексті актуалізації проблема оцінки якості змішаного та он-лайн навчання, масових відкритих он-лайн курсів (МООС) процедури ЗЯВО набувають більш гнучкого характеру, запроваджуються нові індикатори якості, що відповідають логіці нових підходів до організації навчального процесу та методів навчання;

- здійснюється перехід до побудови гнучких освітніх траєкторій, що відповідають потребам практичної підготовки до професійної діяльності, у побудові яких більшою мірою задіяні роботодавці та студенти. Залучення означених категорій стейкхолдерів до розробки освітніх програм є предметом аудиту у процесі ЗЯВО;

- формування освітніх програм відповідно до актуальних потреб ринку праці, що дозволяє ліквідувати диспропорції між пропонованими університетом та затребуваними для успішного працевлаштування компетентностями. Програми аудиту

передбачають звітування вишів за відповідність змісту освітніх програм потребам ринку праці.

4. Чи сприяють процеси ЗЯВО розвитку мобільності студентів та інтернаціоналізації вишу?

- розвиток міжнародного виміру діяльності університету вимагає гарантій якості послуг, що надаються ним іноземним студентам. Процедури ЗЯВО, здійснені сертифікованими агенціями, включеними до EQAR, дають такі гарантії. Розвиток міжнародної кооперації національних агенцій ЗЯВО сприяє міжнародному визнанню дипломів, інтенсифікації практики надання подвійних дипломів.

Таким чином, у Доповіді-2014 було підведено підсумки структурної розбудови європейського виміру ЗЯВО та намічено перспективи його якісного розвитку, а саме:

- підвищення рівня узгодженості процедур ЗЯВО, що існують у різних секторах системи освіти (професійної та вищої, формальної та неформальної) та розбудова єдиної крос-секторальної системи ЗЯВО з метою реалізації завдань розбудови Європейського простору професійних навичок та кваліфікацій (European area of skills and qualifications);

- удосконалення «Стандартів та рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти» (ESG), прийнятих у 2005 р. шляхом розвитку транс-секторального співробітництва та зосередження більшої уваги на процесуальних аспектах ЗЯВО;

- продовження роботи над удосконаленням Європейських інструментів прозорості (European transparency tools), які слугують засобами підтримки процесів ЗЯВО, визнання дипломів, розвитку мобільності;

- подальша активізація співпраці з урядами держав з питань реєстрації національних агенцій ЗЯВО в EQAR, допуску закордонних агенцій до оцінки якості ВО у своїй державі.

Завершальною «крапкою» третього – стандартизаційного етапу розвитку європейського виміру ЗЯВО стало прийняття нової редакції «Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти» (ESG) [30], яку було ухвалено на Міністерській конференції ЄПВО 4-15 травня 2015 року у Єревані [36]. Далі проаналізуємо основні положення цього документу.

У передмові до ESG автори документу констатують необхідність ґрунтовної трансформації системи ВО у європейському регіоні в контексті розвитку суспільства знань, у якому вища освіта виступає невід'ємним чинником соціально-економічного та культурного розвитку суспільства. До пріоритетів такої трансформації у ESG-2015 віднесено: розвиток студентоцентрованого підходу до навчання і викладання, який передбачає гнучкі освітні траєкторії і визнання компетентностей, здобутих поза межами формальної освітньо-

кваліфікаційної програми; диверсифікацію цілей та місії вишів, способів надання освіти та моделей співпраці; підвищення рівня інтернаціоналізації, розвиток цифрових методів навчання та викладання.

Провідною метою запровадження нової редакції ESG визначено сприяння кращому розумінню якості навчання та викладання у різних країнах усіма залученими сторонами, розвиток національних та інституційних систем ЗЯВО у Європейському просторі вищої освіти та міжнародного співробітництва у сфері ЗЯВО. Предметом ESG визначено «забезпечення якості навчання та викладання у вищій школі, в тому числі побудова навчального середовища і відповідних зв'язків із дослідженнями та інноваціями» [30, с. 4].

У аналізованому нами документі констатовано, що «Стандарти і рекомендації» поширюються на всю систему вищої освіти, яка має місце в ЄПВО, незалежно від типу освітньої програми. Таким чином, «Стандарти і рекомендації» поширюються також на транснаціональні та міжнародні освітні послуги. Більш того, поняття «програма» інтерпретується як документ, що стосується вищої освіти у її найширшому сенсі, в тому числі тих освітніх послуг, які не є частиною формальних освітньо-кваліфікаційних програм.

У загальних положеннях ESG сформульовано такі принципи забезпечення якості в ЄПВО:

- вищі навчальні заклади несуть основну відповідальність за якість своїх освітніх послуг та забезпечення їх якості;
- система забезпечення якості реагує на розмаїтість систем вищої освіти, навчальних закладів, освітніх програм та потреб студентів;
- система забезпечення якості підтримує розвиток культури якості;
- система забезпечення якості враховує потреби та очікування як студентів, так і всіх інших залучених сторін та суспільства в цілому [30, с. 5].

Безумовний інтерес складають для нас положення ESG щодо внутрішнього виміру ЗЯВО (Частина 1). Йдеться, передусім, про інституційну політику забезпечення якості, «що спрямована на підтримку розвитку культури якості, в межах якої всі внутрішні сторони беруть на себе відповідальність за якість і долучаються до забезпечення якості на всіх рівнях функціонування установи» [30, с. 6]. Важливими аспектами інституційної політики забезпечення якості, визначеними у ESG, що безпосередньо стосуються якості викладання, є такі:

- підтримка факультетів, шкіл, кафедр й інших структурних підрозділів, а також кожного викладача та студента у прийнятті на себе відповідальності за забезпечення якості;
- встановлення тісного зв'язку між науково-дослідною та освітньою діяльністю викладачів;

- дотримання академічної чесності і свободи, запобігання виявів академічного шахрайства;

- запобігання будь-яким проявам нетолерантності чи дискримінації студентів або викладачів;

- залучення зовнішніх сторін до забезпечення якості [30, с. 8].

На особливу увагу заслуговують нові, порівняно з попередньою редакцією, положення ESG, що стосуються студентоцентрованого навчання, викладання та оцінювання: «навчальні заклади повинні забезпечувати таке викладання, що заохочує студентів до активної участі у навчальному процесі, і таке оцінювання студентів, що відображає цей підхід». У Рекомендаціях щодо даного пункту ESG зазначено, що студентоцентроване викладання відіграє важливу роль у стимулюванні студентської мотивації, саморефлексії та залученні до навчального процесу. Такий підхід вимагає ретельної розробки структури навчальних програм, методів подачі навчального матеріалу, оцінювання результатів. Втілення студентоцентрованого викладання передбачає:

- повагу й увагу до розмаїтості студентів та їхніх потреб, запровадження гнучких освітніх траєкторій;

- застосування різних методів подачі матеріалу, де це доречно;

- гнучке використання різноманітних засобів навчання;

- заохочення розвитку у студента почуття самостійності у навчальному процесі водночас із забезпеченням належного наставництва і підтримки з боку викладача;

- розвиток взаємоповаги у стосунках студента і викладача;

- наявність належних процедур реагування на студентські скарги [30, с. 12].

У аналізованому нами документі міститься стандарт, який стосується якості викладацького складу: «навчальні заклади повинні пересвідчуватися в компетентності викладачів. Вони мають застосовувати справедливі та прозорі процедури їх набору і професійного розвитку». У рекомендаціях щодо даного стандарту зазначено, що викладачі відіграють ключову роль у створенні якісного освітнього досвіду студентів та забезпеченні умов для набуття ними знань, умінь і навичок. Урізноманітнення студентського складу і підвищення уваги до навчальних результатів вимагають студентоцентричного підходу до навчання і викладання, в результаті чого роль викладача суттєво змінюється [30, с. 13].

Крім схарактеризованих вище, у частині першій ESG, яка стосується стандартів внутрішнього виміру ЗЯВО, сформульовано також положення (стандарті і рекомендації) щодо розробки та затвердження освітніх програм; зарахування, навчання, визнання кваліфікацій і сертифікатів студентів; навчальних ресурсів та

підтримки студентів; управління інформацією; публічної інформації; поточного моніторингу і періодичного перегляду програм; циклічного зовнішнього забезпечення якості.

У другій частині ESG висвітлено стандарти щодо зовнішнього забезпечення якості, а саме питання, що стосуються: врахування результатів внутрішнього забезпечення якості, розробки доцільних методологій, втілення процесів зовнішнього ЗЯВО, визначення експертів з незалежної перевірки та критеріїв для висновків, звітування, подання скарг і апеляцій. Зокрема визначено, що процеси зовнішнього забезпечення якості повинні бути надійними, корисними, заздалегідь визначеними, послідовними, публічними та включати такі складові:

- самооцінювання чи еквівалентну процедуру;
- зовнішнє оцінювання, що зазвичай передбачає відвідування установи;
- звіт за результатами зовнішнього оцінювання;
- послідовну програму подальших заходів [30, с. 16].

Нарешті, частина третя ESG, що стосується стандартів і рекомендацій щодо діяльності агенцій із ЗЯВО, містить такі питання: заходи, політика та процеси забезпечення якості; офіційний статус агенцій; незалежність агенцій; регулярна публікація звітів; наявність достатніх та належних ресурсів – як людських, так і фінансових; внутрішнє забезпечення якості та чесності діяльності агенції; циклічна зовнішня перевірка агенцій.

На завершення розгляду етапу стандартизації європейського виміру ЗЯВО підкреслимо, що процеси, які складають його сутність, продовжуються і в сучасних умовах: відбувається розширення аспектів їх застосування та географічне поширення в межах ЄПВО.

4. Етап легітимізації європейського виміру ЗЯВО (з 2015 р. -).

Характеристика процесів легітимізації європейського виміру ЗЯВО потребує аналізу як документів колективних суб'єктів Болонського процесу, комюніке міністерських самітів за результатами діяльності BFUG, так і документів ЄС, у яких визначено актуальні проблеми розвитку вищої освіти та забезпечення її якості у регіоні.

Вище вже йшлося про Міністерську конференцію ЄПВО у Єревані (2015 р.), на якій було затверджено нову редакцію ESG. Документ є для нас цікавим тим, що у ньому узагальнено досягнення у справі розбудови ЄПВО та зазначено питання, що стоять на порядку денному європейської освітньо-політичної та академічної громади.

Зокрема, у аналізованому Документі зазначено, що у процесі формування ЄПВО на засадах відкритого діалогу, спільних цілей та зобов'язань співпрацюють 47 країн із різними політичними, культурними та академічними традиціями, які долучилися до процесу добровільної координації реформ систем вищої освіти та наближення їх одна до одної. Заявлено, що співпраця базується на засадах спільної

відповідальності за Європейський простір вищої освіти, свободу академічного вибору, інституційної автономності закладів та відданості принципу академічної чесності. Підкреслено, що проект реформ реалізується за рахунок фінансування державами-учасницями і виконується шляхом наближення структури освітніх рівнів, спільного розуміння принципів та процесів гарантування якості, її визнання, а також низки інших інструментів.

До головних досягнень Болонського процесу у розбудові ЄПВО було віднесено такі: взаємовизнання кваліфікацій і термінів навчання; підвищення мобільності студентів та випускників у межах ЄПВО; запровадження навчальних програм, що формують у випускників компетентності для продовження навчання та для роботи на європейському ринку праці; інтернаціоналізація діяльності вишів; активізація співпраці науковців у спільних освітніх та дослідницьких програмах. Свідченням глобального визнання успіхів європейської спільноти у розбудові регіонального простору вищої освіти є те, що сучасних умовах ЄПВО вважається моделлю структурного співробітництва для інших регіонів світу.

У Єреванському комюніке сформульовано оновлену візію та пріоритети подальшого розвитку ЄПВО до 2020 р.: автоматичне визнання кваліфікацій, втілене у життя таким чином, що студенти й випускники можуть легко пересуватися по Простору, у якому вища освіта ефективно допомагає будувати інклюзивні суспільства, засновані на демократичних цінностях та правах людини, і де освітні можливості дозволяють формувати компетентності, необхідні для європейського громадянства, інновацій та працевлаштування.

Країни-учасниці Болонського процесу заявили про готовність підтримувати студентів і академічну спільноту в реалізації їхніх прав на академічну свободу та гарантувати їх представництво як повноправних партнерів в управлінні автономними закладами вищої освіти. Заявлено також про систему цінностей, яких дотримуватимуться у ЄПВО: «ми підтримуватимемо заклади вищої освіти в їх зусиллях щодо пропагування міжкультурного розуміння, критичного мислення, політичної та релігійної толерантності, гендерної рівності, демократичних та цивільних прав задля посилення європейського та глобального громадянства та закладення фундаменту інклюзивного суспільства» [36].

Безумовним здобутком у розвитку ЄПВО стало затвердження на Міністерській конференції у Єревані низки важливих політичних документів, що знаменують собою суттєвий прогрес у легітимізації Європейського виміру ЗЯВО. Такими документами стали:

- нова редакція «Стандартів та рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти»;

- «Європейський підхід до забезпечення якості спільних програм» (European Approach for Quality Assurance of Joint Programmes);
- нова редакція «Посібника для користувачів ЄКТС» (ECTS Users' Guide) як офіційного документа BFUG.

До цілей подальшого розвитку ЄПВО у Єреванському комюніке було віднесено такі:

- *покращення якості та релевантності навчання та викладання, що визначено як головну місію ЄПВО. Шляхами реалізації означеної місії названо такі:*

- заохочення та підтримка закладів вищої освіти та викладачів у поширенні педагогічних інновацій у студентоцентричних середовищах;
- використання потенційних переваг цифрових технологій у навчанні та викладанні;
- сприяння покращенню зв'язків між викладанням, навчанням та дослідженнями на всіх рівнях освіти;
- заохочення закладів, викладачів та студентів до креативності, інновацій та підприємливості;
- запровадження навчальних програм, які мають надати можливість студентам розвинути навички, що можуть найкраще задовольнити їх амбіції та потреби суспільства;
- забезпечення зрозумілості та порівнюваності опису результатів навчання та трудомісткості навчального процесу;
- забезпечення гнучкості в організації навчального процесу та застосування коректних методів викладання й оцінювання навчальних досягнень студентів;
- визнання критичної ролі та підтримка якісного викладання, надання можливості для покращення компетентностей викладачів;
- залучення студентів як повноправних членів академічної спільноти разом з іншими стейкхолдерами до розробки навчальних планів та забезпечення якості освіти;

- *підвищення рівня працевлаштування випускників упродовж життя у динамічних ринках праці, які характеризуються технологічним розвитком та виникненням нових спеціальностей. Шляхами реалізації цієї складової подальшого розвитку ЄПВО названо такі: активізація діалогу з роботодавцями, досягнення балансу між теоретичними та практичними компонентами освітніх програм, розвиток підприємницької та інноваційної компетентностей студентів та випускників; розширення можливостей для міжнародної академічної мобільності студентів та професійної мобільності випускників вишів;*

- *забезпечення інклюзивності системи освіти, що передбачає розвиток соціального виміру вищої освіти, підвищення рівня*

гендерної рівності та розширення можливостей доступу, включаючи міжнародну мобільність, для студентів із незахищених категорій. Підкреслено необхідність розширення можливостей мобільності студентів педагогічної освіти, враховуючи важливу роль, яку вони відіграватимуть у навчанні майбутніх поколінь європейців;

- *імплементація узгоджених структурних реформ*, що є запорукою для консолідації ЄВПО та досягнення успіху в довгостроковій перспективі. Констатовано, що фундаментом ЄВПО є наближеність структур освітніх рівнів, єдина кредитно-трансферна система, спільні принципи і стандарти забезпечення якості освіти, сприяння розвитку програм мобільності та спільних програм, а також програм подвійних дипломів [36].

Позитивно, що у документі, який став предметом нашого розгляду (Єреванське комюніке 2015 р.), визначено не тільки стратегічні пріоритети, місію, візію, завдання, але й цілком конкретні зобов'язання національних держав щодо подальшого розвитку ЄПВО, які стосуються, передусім, подальшого налагодження механізмів взаємовизнання кваліфікацій та дипломів, покращення можливостей працевлаштування випускників вишів на європейському ринку праці, розвитку європейського виміру ЗЯВО (надання вишам права залучення зарубіжних агенцій ЗЯВО, включених до EQAR, до процесів ліцензування та акредитації).

Порівняльний аналіз документів Болонського процесу та ЄС дозволяє констатувати, що достатньо близьким за своїм змістом до комюніке Міністерської зустрічі 2015 р. у Єревані є найсучасніший з аналізованих нами документів ЄС, присвячених стратегіям ЗЯВО у регіоні – Комюніке ЄК, що має назву «Оновлений порядок денний ЄС щодо вищої освіти» (2017 р.) [6]. У документі виокремлено чотири найбільш актуальні кола проблем розвитку європейської вищої освіти та визначено пріоритетні шляхи підтримки Євросоюзом ЄПВО у їх розв'язанні. Далі схарактеризуємо визначені європейськими експертами проблеми, що існують у вищій освіті регіону.

1. Задоволення європейськими вишами потреб регіону у якісній підготовці фахівців зі спеціальностей, що позначаються у міжнародній практиці аббревіатурою STE(A)M (science, technology, engineering, (arts) and maths), а також з медичних та педагогічних спеціальностей. Автори документу підкреслюють як необхідність підвищення якості підготовки таких фахівців, так і зростання їх кількості, підвищення ефективності використання сучасних ІКТ у навчальному процесі, розвитку у випускників вишів навичок дослідницької діяльності, так званих трансверсивних умінь та ключових компетентностей (transversal skills and key competences), що є необхідними для досягнення успіху у будь-якому виді діяльності в умовах економіки знань (критичне мислення, D(digital)-компетентність тощо). Серед шляхів розв'язання означеної

проблеми важливим названо підготовку якісних викладачів вишів. Проблема полягає в тому, що «надто багато викладачів вищої школи не отримали достатньої або навіть будь-якої підготовки у галузі педагогіки; системний професійний розвиток викладачів є скоріше виключенням, ніж правилом у сучасній європейській вищій школі. Недостатньо розвиненими є національні та інституційні стратегії заохочення та винагороди якісного викладання» [6, с. 5].

2. Необхідність розвитку європейської вищої школи як інклюзивної цілісної системи, у якій заклади вищої освіти взаємодіють із загальноосвітніми та професійними навчальними закладами, роботодавцями та суспільством у цілому. Вища школа, як сказано у Комюніке, повинна розвиватися як соціально орієнтована (спрямована, мисляча) навчальна громада (civic-minded learning community), пов'язана своєю діяльністю з інтересами місцевої спільноти. В контексті розглядуваної проблеми важливою визнана діяльність викладачів як менторів, що мають навички роботи із диверсифікованою за рівнем когнітивної готовності, навчальними інтересами, культурним та соціальним досвідом, станом здоров'я громадою студентів. Академічна та неакадемічна підтримка повинна надаватися викладачами усім студентам незалежно від походження та сприяти їх успіху як у навчанні, так і у подальшому кар'єрному рості.

3. Потреба в активізації участі вишів в інноваційній діяльності, що передбачає розвиток інноваційної та підприємницької культури університетів. Критично важливим є розвиток якісних магістерських та докторських програм, спрямованих на підготовку для регіону кадрів дослідників, розробників та менеджерів інновацій, які здійснюють наукові відкриття, беруть участь у просуванні та впровадженні нових ідей. У Комюніке заявлено про необхідність зосередження зусиль викладачів на формуванні у студентів «вмінь розуміти нові підходи, мислити критично та творчо, діяти підприємливо у розвитку та реалізації нових ідей» [6, с. 8].

4. Підтримка на національному та наднаціональному рівнях ефективності та продуктивності освітніх систем. У Комюніке отримала схвалення фінансова підтримка на національному та наднаціональному рівнях ініціатив щодо розвитку співпраці між університетами та зовнішніми партнерами (роботодавцями, науково-дослідними установами, громадськими організаціями тощо) а також запровадження сучасних інноваційних підходів до організації навчального процесу у вищій школі (дослідно-орієнтоване навчання, інтердисциплінарні студії, змішане навчання тощо).

Як і в інших аналізованих нами документах, у Комюніке 2017 р. йдеться про необхідність продовження міжнародного та міжінституційного діалогу, активізації співпраці у євро регіоні у поширенні кращого досвіду якісного викладання, що повинно

слугувати розвитку процвітаючої, інклюзивної демократичної європейської спільноти [6, с. 12].

Порівняльний аналіз формулювань завдань розвитку ЄПВО, поданих у аналізованих вище документах (див. табл.1), дозволяє стверджувати, що забезпечення якості вищої освіти є пріоритетом обох форматів реформ.

Таблиця 1

Актуальні проблеми розвитку ЄПВО у документах ЄС та Болонського процесу

Єреванське комюніке 2015 р.	Комюніке ЄК «Оновлений порядок денний ЄС щодо вищої освіти», 2017 р.
підвищення якості та релевантності навчання та викладання	підвищення якісних та кількісних характеристик підготовки фахівців зі спеціальностей STE(A)M, медичних та педагогічних спеціальностей
забезпечення інклюзивності системи освіти	розвиток європейської вищої школи як інклюзивної цілісної системи
підвищення рівня працевлаштування випускників упродовж життя	підтримка на національному та наднаціональному рівнях ефективності та продуктивності освітніх систем
імплементация узгоджених структурних реформ	активізації участі вишів в інноваційній діяльності

Подальшу конкретизацію та розвиток положення Єреванського комюніке щодо підвищення якості освіти, інтернаціоналізації її забезпечення отримали у матеріалах, підготованих до конференцій BFUG (Bologna Follow Up Group) – WG2 (working group) у Венеції (листопад 2016 р.) [14], проголошених на конференції [35] та опублікованих за її результатами [15].

Зокрема, у підготовчому документі «Інтернаціоналізація зовнішнього виміру забезпечення якості у Європейському просторі вищої освіти», розробленому BFUG WG 2 до конференції у Венеції, було виокремлено три аспекти процесу інтернаціоналізації ЗЯВО у Європейському просторі вищої освіти, що свідчить про поступове набуття Європейським виміром ЗЯВО системного характеру:

- 1) транскордонна діяльність агенцій ЗЯВО;
- 2) оцінювання якості спільних освітніх програм університетів різних країн;
- 3) оцінювання якості транскордонної/транснаціональної вищої освіти.

Далі розглянемо, у чому полягають особливості кожного з названих аспектів інтернаціоналізації ЗЯВО.

1. *Транскордонна діяльність агенцій ЗЯВО.* Об'єктивною підставою для розвитку транскордонної діяльності агенцій ЗЯВО стало затвердження у 2005 р. «Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти» – ESG.

Формами транскордонної діяльності агенцій, що забезпечують інтернаціоналізацію ЗЯВО у ЄПВО є такі:

- активне вивчення агенціями прогресивного досвіду застосування стандартних принципів, підходів, процедур ЗЯВО, застосовуваних колегами з різних країн;

- утворення міжнародних експертних мереж, об'єднаних за різними критеріями (географічними, фаховими, методологічними тощо);

- спільна участь агенцій у міжнародних проектах (наприклад, проект RIQAA), що ініціюються міжнародними організаціями з метою удосконалення інституційного, національного та наднаціонального вимірів ЗЯВО у регіоні а також формування Європейського виміру ЗЯВО;

- розвиток практики «внутрішньої інтернаціоналізації» (internationalisation at home), яка передбачає залучення до діяльності національних агенцій ЗЯВО зарубіжних експертів, або навіть, що зустрічається значно рідше, членів адміністрації зарубіжних агенцій ЗЯВО;

- здійснення процедур оцінки якості за кордоном як самостійно, так і у співпраці з іншою агенцією [14].

Узагальнення досвіду інтернаціоналізації діяльності агенцій ЗЯВО, що здійснювалося експертами ENQA [13], фахівцями BFUG WG2, зокрема у Німці в листопаді 2016 р. [35], дозволяє дійти висновку щодо труднощів, які існують на цьому шляху та позитивних тенденцій його розвитку. До труднощів інтернаціоналізації діяльності агенцій ЗЯВО у ЄПВО ми відносимо такі:

- відсутність уніфікованої нормативної бази міжнародної діяльності агенцій ЗЯВО на національному та наднаціональному рівнях;

- відсутність достатньої політичної підтримки розвитку міжнародної діяльності агенцій ЗЯВО на національному рівні;

- дефіцит фінансових ресурсів національних агенцій ЗЯВО, що могли б бути спрямовані на розвиток міжнародної діяльності;

- політика патерналізму, здійснювана урядами щодо діяльності національних агенцій ЗЯВО порівняно з зарубіжними агенціями;

- відсутність нормативних засад та досвіду обміну експертами в діяльності агенцій ЗЯВО різних країн.

До позитивних тенденцій розвитку досліджуваного нами процесу відносимо, вслід за експертами ENQA та BFUG WG2 [3; 9; 35] такі:

- зростання кількості країн-учасниць Болонського процесу, у яких затверджено ESG (у 2016 р. – у 28 країнах з 49 – країн-учасниць);

- зростання рівня залучення міжнародних/зарубіжних експертів до процедур ЗЯВО;

- зростання рівня залучення міжнародних/зарубіжних фахівців до керівництва національними агенціями ЗЯВО;

- зростання рівня мобільності агенцій ЗЯВО, що здійснюють діяльність у міжнародному форматі.

На завершення розгляду форм транскордонної діяльності агенцій ЗЯВО зазначимо, що експертами ENQA у співпраці з іншими членами групи E-4 (ESU, EUA, EURASHE), а також EQAR було розроблено рекомендації щодо впорядкування та подальшого розвитку цієї діяльності. У рекомендаціях, зокрема, висвітлено питання щодо мотивів залучення агенцій до транскордонної діяльності (підвищення статусу та престижу агенції у національному та міжнародному просторі вищої освіти, отримання доходу від міжнародної діяльності, удосконалення методології та процедур діяльності, розвиток міжнародного співробітництва у своєму професійному середовищі); визначено необхідність змін методології ЗЯВО в умовах переходу до транскордонної діяльності тощо [15].

2. *Оцінювання якості спільних освітніх програм університетів різних країн.* Спільні освітні програми, на переконання європейської академічної спільноти, є важливим засобом взаємного навчання та співробітництва й у цілому – формування ЄПВО, що сприяють розвитку мобільності студентів та викладачів, створенню високоякісних освітніх програм, є основою для набуття студентами «істинно європейського освітнього досвіду» (a genuine European learning experience). Однак розвиток таких програм гальмується суттєвими розбіжностями в національних законодавствах, що регламентують діяльність освітніх систем у різних країнах. З метою подолання існуючих законодавчих обмежень, експертами ENQA було розроблено інтегрований підхід до акредитації спільних програм – так званий *Європейський підхід*, що базується на трьох міжнародно визнаних документах:

1) Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти – the Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG);

2) Європейська рамка кваліфікацій вищої освіти – the Qualifications Framework for the European Higher Education Area (QF-EHEA);

3) Європейська кредитно-трансферна система – the European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS).

Нагадаємо, що *Європейський підхід до акредитації спільних програм* було затверджено як офіційний документ ЄПВО на Міністерській конференції в Єревані. Його застосування здійснюється як на рівні внутрішнього, так і зовнішнього оцінювання якості освітніх програм без урахування національних підходів, що існують у різних країнах. Вважаємо, що затвердження на офіційному рівні *Європейського підходу до акредитації спільних програм* стало вагомим кроком у розвитку Європейського виміру ЗЯВО.

3. *Оцінювання якості транскордонної вищої освіти (cross-border higher education – CBHE).* Транскордонна освіта як регіональний та глобальний феномен набирає розвитку, однак механізми забезпечення її якості, як стверджують експерти ENQA, не розроблені

повною мірою міжнародною експертною спільнотою. Результатом цієї ситуації подекуди стає так звана «акредитаційна дірка» (QA gap), за якої програми транскордонної освіти не оцінюються агенціями у жодній країні (країні-експортері та країні-імпортері освітніх послуг). У результаті визнання наявності названих вище проблем на уряди країн-учасниць ЄПВО покладено відповідальність щодо впорядкування процедур ЗЯВО у програмах СВНЕ та приведення їх у відповідність до ESG за умови, якщо освітня програма здійснюється в межах ЄПВО, та документу ОЕСР/ЮНЕСКО «Guidelines for Quality Provision in СВНЕ», якщо провайдери та споживачі освітніх послуг знаходяться у різних геополітичних регіонах [2].

Отже, аналіз численних документів та хронології подій, пов'язаних із розвитком Європейського виміру ЗЯВО, дозволяє стверджувати, що досліджуваний процес набув системного характеру, офіційне затвердження єдиних міжнародних норм ЗЯВО надає їм легітимності в рамках ЄПВО.

У цілому, аналіз прийнятих упродовж тривалого періоду розвитку ЄС (1991-2017 рр.) та Болонського процесу (1999 – 2017 рр.) документів з досліджуваної проблеми, а також діяльності суб'єктів ЄПВО дозволяє дійти таких **висновків** щодо особливостей розвитку Європейського виміру забезпечення якості вищої освіти.

Виокремленими у дослідження етапами розвитку Європейського виміру ЗЯВО стали такі:

1) *етап розробки й експериментальної перевірки методології та процедур ЗЯВО у європейському регіоні (1991-1997 рр.)* – підготовка та проведення пілотних експериментів, спрямованих на розробку та запровадження єдиної методології ЗЯВО у європейському регіоні, яка повинна бути відкритою для адаптації до національних її варіантів.

2) *етап інституалізації європейського виміру ЗЯВО (1998-2005 рр.)*: утворення міжнародних агенцій ЗЯВО (ENQA, 2000), SEENQA, 2001), ECA, 2003), NOQA, 2003) та ін.), визначення принципів та змісту їх діяльності. Започаткування EQAF як постійно діючої трибуни для обговорення проблем розвитку Європейського виміру ЗЯВО у політичному, науковому та методичному форматах.

3) *етап стандартизації європейського виміру ЗЯВО (2005- 2015 рр.)*: розробка ENQA спільно з EURASHE, ESU, EUA та затвердження на Бергенському Міністерському саміті ЄПВО «Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти» (2005), утворення EQAR як інструменту стандартизації діяльності національних агенцій ЗЯВО, подальший розвиток та інтенсифікація взаємодії структур ЗЯВО різних рівнів;

4) *етап легітимізації європейського виміру ЗЯВО (з 2015 р. -)*: затвердження нової редакції «Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти»,

«Європейського підходу до забезпечення якості спільних програм», перетворення Європейського виміру ЗЯВО на провідний чинник модернізації ЄПВО відповідно до потреб соціально-економічного, суспільно-політичного та культурно-освітнього розвитку регіону. Системна інтернаціоналізація ЗЯВО, провідними інструментами якої є такі: транскордонна діяльність агенцій ЗЯВО, оцінювання якості спільних освітніх програм університетів різних країн; оцінювання якості транскордонної/транснаціональної вищої освіти.

Актуальними тенденціями подальшого розвитку Європейського виміру ЗЯВО ми вважаємо такі:

- збільшення кількості країн-учасниць Болонського процесу, які керуються у національній практиці ЗЯВО «Стандартами та рекомендаціями щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти» (у 2016 р. таку практику запроваджено вже у 28 країнах з 47 країн-учасниць);

- активізація політичних зусиль країн-членів ЄПВО щодо легітимізації транскордонної діяльності агенцій ЗЯВО; оцінювання якості спільних освітніх програм університетів різних країн; якості транскордонної/транснаціональної вищої освіти;

- подальший розвиток міжнародної політичної, експертної та наукової громади у сфері ЗЯВО, що ефективно співпрацює в рамках EQAF та здійснює суттєвий вплив на розвиток нормативних, теоретичних, організаційних, методичних засад міжнародного виміру ЗЯВО.

На подальше дослідження заслуговує досвід окремих країн, регіонів світу щодо інтернаціоналізації процесів забезпечення якості вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.14 р. № 1556-VII. // *Голос України*» від 06 серпня 2014 р. № 148. *Zakon Ukrainy "Pro vyshchu osvitu" [The Law of Ukraine "On Higher Education"]*. "Holos Ukrayiny", 6 serpnia 2014 r. (in Ukrainian).

2. Al-Sindi, T. (et al.) (eds.) (2016). *Quality Assurance of Cross-border Higher Education. Final report of the QACHE Project*. Brussels: European Association for Quality Assurance in Higher Education AISBL.

3. BFUG WG 2. *Internationalisation of (External) Quality Assurance in the European Higher Education Area. Main trends and developments*. Background paper to the BFUG WG 2 (Implementation), 9-10 November 2016, Nice. Retrieved from: [Background_paper-Internationalisation_of_QA_-_BFUG_WG2_final_658388.pdf](#)

4. Brusoni, M. (et al.) (eds.) (2014). *The Concept of Excellence in Higher Education*. Brussels: European Association for Quality Assurance in Higher Education.

5. *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions* Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. *Improving and Modernising Education*. Brussels, 7.12.2016. COM(2016) 941 final.

6. *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on a renewed EU agenda for higher education*. Brussels, 30.5.2017.– COM(2017) 247 final.

7. *Council Recommendation of 24 September 1998 on European cooperation in quality assurance in higher education (98/561/EC)* // Official Journal of the European Communities. – L 270. – P. 56 – 59.

8. ENQA. *Report to the London conference of ministers on a European Register of Quality Assurance Agencies (2007)*. Retrieved from: <http://www.enqa.eu/pubs.lasso>

9. EURASHE, ENQA, ESU, EUA and EQAR (2017) *Key Considerations for Cross-Border Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Brussels, Belgium.

10. *European higher education in the world*. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Brussels, 11.7.2013. COM(2013) 499 final. Retrieved from: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52013DC0499>

11. *European Quality Assurance Forum (EQAF)*. Retrieved from: <http://www.eua.be/policy-representation/quality-assurance/eqaf>

12. Greatbatch, D., Holland, J. (2016) *Teaching Quality in Higher Education: Literature Review and Qualitative Research*. London: Department for Business, Innovation and Skills.

13. Grifoll, J (et al.) (eds.) (2015). *Quality Procedures in the European higher education area and beyond – Internationalisation of Quality assurance agencies*. Brussels: European Association for Quality Assurance in Higher Education.

14. *Internationalisation of (External) Quality Assurance in the European Higher Education Area. Main trends and developments*. (2016) Background paper to the BFUG WG 2 (Implementation), 9-10 November 2016, Nice.

15. *Key Considerations for Cross-Border Quality Assurance in the European Higher Education Area (2017)* Brussels: ENQA, ESU, EUA, EURASHE, EQAR.

16. Kinser, K., Lane, J. E. (2017). *An Overview of Authorization and Quality Assurance of Higher Education Institutions*. Paper commissioned for the 2017/8 Global Education Monitoring Report, Accountability in education: Meeting our commitments. UNESCO publishing.

17. *Memorandum on Higher Education in the European Community: Com (91) 349 Final*, Brussels, 5 November 1991. -Publications Office European Communities / Union (EUR-OP/OOPEC/OPOCE) (31 Dec. 1992).

18. *New priorities for European cooperation in education and training. Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020)*. Brussels, 26.8.2015 COM(2015) 408 final. Retrieved from: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv%3A0J.C_.2015.417.01.0025.01.ENG

19. *Opening up Education: Innovative teaching and learning for all through new Technologies and Open Educational Resources (2015)*. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions.

20. *Proposal for a Council Recommendation on European cooperation in quality assurance in higher education (presented by the Commission (1997)*. COM (97) 159 final, 2 May 1997.

21. *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions (2007)* Bucharest, UNESCO-CEPES. Retrieved from: unesco.org/images/0013/001346/134621e.pdf

22. *Realising the European Higher Education Area*. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. Retrieved from: <https://www.ehea.info/pid34363/ministerial-declarations-and-communiques.html>

23. *Recognising International Quality Assurance Activity in the European Higher Education Area (RIQAA)*. Final Project Report (2014). Brussels: European Quality Assurance Register for Higher Education.

24. *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 15 February 2006 on further European cooperation in quality assurance in higher education (2006/143/EC)* // Official Journal of the European Communities. – L 64. – P. 60-62.

25. *Report from the Commission on the implementation of Council Recommendation 98/561/EC of 24 September 1998 on European cooperation in quality assurance in higher education*. – Brussels, 30.09.2004. – COM(2004)620 final.

26. Report from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. *Report on progress in quality assurance in higher education*. – Brussels, 21.9.2009. COM(2009) 487 final.

27. *Report from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Report on progress in quality assurance in higher education*. (Text with EEA relevance) – Brussels, 28.1.2014. COM(2014) 29 final.

28. *Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions* (2013). Luxembourg, Publications Office of the European Union.

29. *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Strasbourg, 20.11.2012/ COM(2012) 669 final. Retrieved from: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1389778594543&uri=CELEX:52012DC0669>

30. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. (2015). Brussels, Belgium. Retrieved from: <http://www.enqa.eu/index.php/home/esg/>

31. *The European Higher Education Area -Achieving the Goals*. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005. Retrieved from: <https://www.ehea.info/pid34363/ministerial-declarations-and-communiques.html>

32. *The European Higher Education Area*. Joint declaration of the European Ministers of Education Convened in Bologna on the 19th of June 1999. Retrieved from: http://www.aic.lv/rec/Eng/new_d_en/bologna/default.htm

33. Wächter, B. (et al.) (eds.) (2015). *University quality indicators: a critical assessment*. Brussels: European Parliament

34. Walsh, P. (2016) *Internationalisation of (External) Quality Assurance – setting the scene*. BFUG WG2. 9 November 2016, Nice, FRANCE.

35. *Yerevan Communiqué* (2015). EHEA Ministerial Conference. Retrieved from: <https://www.ehea.info/pid34363/ministerial-declarations-and-communiques.html>

ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ-БАКАЛАВРІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В КОНТЕКСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

У дослідженні з'ясовано сутність поняття «управлінська культура студентів-бакалаврів педагогічного вищого навчального закладу»; визначено та схарактеризовано структурні компоненти управлінської культури; розроблено та представлено структурно-функціональну модель формування управлінської культури студентів-бакалаврів педагогічного вищого навчального закладу у контексті організації самостійної роботи з педагогічних дисциплін; встановлено організаційно-педагогічні умови формування управлінської культури студентів-бакалаврів.

Ключові слова: *управління, культура, управлінська культура, управлінська культура студентів-бакалаврів, самостійно робота, структурні компоненти управлінської культури, модель, умови.*

Zh. Chernyakova

FORMATION OF MANAGEMENT CULTURE OF STUDENTS-BACHELORS OF PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION IN THE CONTEXT OF ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK WHILE STUDYING PEDAGOGICAL DISCIPLINES.

The research clarifies the essence of the concept of «management culture of students-bachelors of pedagogical higher education institution»; the structural components of management culture are defined and characterized; the structural-functional model of formation of management culture of students-bachelors of pedagogical higher educational institution in the context of organization of independent work while studying pedagogical disciplines has been developed and presented; the organizational and pedagogical conditions for the formation of the management culture of students-bachelors have been established.

Key words: *management, culture, management culture, management culture of students-bachelors, independent work, structural components of management culture, model, conditions.*

Постановка проблеми. Сучасний світовий ринок праці потребує кваліфікованих фахівців з відповідним високим рівнем освіти, усвідомленими моральними цінностями та активною громадянською позицією, які вміють вільно мислити та самоорганізовуватися, які мають високий рівень культури, навички роботи із сучасними технологіями та спроможні ефективно виконувати свої професійні обов'язки.

Актуальність та значущість управлінського аспекту професійної підготовки студентів-бакалаврів педагогічного вищого навчального закладу зумовлені новими пріоритетами й соціокультурними цінностями XXI століття, що спрямовані на інноватизацію змісту, засобів, форм і методів їх професійно-педагогічної підготовки. Модернізація системи вищої освіти вимагає спрямування зусиль

педагогічних працівників на розвиток творчого потенціалу учасників навчально-виховного процесу.

Особливо важливого значення набуває підготовка фахівців з високим рівнем управлінської культури, здатних до самостійного мислення, прийняття виважених управлінських рішень. Завданням формування управлінської культури студентів-бакалаврів педагогічного вищого навчального закладу є створення організаційно-педагогічних умов, за допомогою яких буде здійснюватись навчально-виховний процес у виші.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз зарубіжної та вітчизняної науково-педагогічної літератури дає підстави засвідчити, що накопичено потужний досвід з вивчення питання управлінської культури викладача. Суттєвий інтерес являють дослідження, присвячені теоретико-методологічним засадам професійно-педагогічної підготовки вчителя (О. Абдуліна, А. Алексюк, В. Безпалько, Н. Кузьміна, М. Луговий, О. Мороз, В. Семиченко, М. Скаткін, Л. Спирін, Л. Хомич, О. Щербаков та ін.); проблемам формування професійної культури вчителя (О. Барабанщиков, Є. Бондаревська, О. Гармаш, І. Зязюн, Н. Ничкало, В. Радул, С. Сисоева та ін.). Управлінські аспекти цього феномену розглянуто в роботах О. Анісімова, Ю. Бабанського, В. Бондара, Ю. Васильєва, П. Керженцева, Ю. Кулюткіна, А. Макаренка, І. Підласого, В. Пікельної, О. Савченко, Г. Сухобської, В. Сухомлинського, Н. Тализіної, Є. Хрикова, Г. Щедровицького, В. Якуніна та ін. Наукові праці Н. Коломинського, М. Приходько, В. Симонова присвячено основам педагогічного менеджменту й самоменеджменту. Проблеми формування управлінської культури педагогів висвітлено в роботах В. Бондаря, В. Загвязинського, В. Сластьоніна, М. Поташніка, В. Пікельної, Т. Шамової та ін. Дослідники О. Бойко, К. Богатирьов, В. Виноградський, Т. Горюнова, Р. Друзь, О. Корягіна, В. Михальська, А. Поздняков, Н. Рябуха, А. Ходусов, Н. Шеховська, О. Цикіна, В. Ястребова та ін. схарактеризували особливості підготовки студентів до управлінської діяльності. Проблему управління як цілісний педагогічний процес розглянуто в наукових дослідженнях В. Андрєєва, Ю. Бабанського, В. Євдокимова, М. Євтуха, О. Коваленко, Н. Кузьміної, А. Міщенко, А. Орлова, О. Пехоти, М. Подберезького, В. Сластьоніна, В. Семиченко, Ф. Терегулова та інших.

Пріоритетним напрямом модернізації навчального процесу у вищих навчальних закладах є широке і глибоке впровадження в освіту самостійної роботи, про що свідчать відповідні розділи Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.), Методичних рекомендацій щодо запровадження Європейської кредитно-трансферної системи та її ключових документів у вищих навчальних закладах (2010 р.) тощо. Проте реформування вищої освіти в Україні проголошує не просто збільшення годин на самостійну роботу, а й принципове оновлення організації освітнього процесу у вищих навчальних закладах, що

вимагає пошук нових, ефективніших підходів до підготовки майбутніх педагогів. Готовність студентів-бакалаврів до самостійного опрацювання й вивчення значних обсягів інформації, здатність використовувати її на практиці, застосувати інноваційні технології в освіті вимагають вирішення низки важливих психологічних, педагогічних, методичних та організаційних проблем, що пов'язані з необхідністю реорганізації навчального процесу на нових засадах.

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить про те, що науковцями накопичено значний досвід дослідження різноманітних аспектів самостійної пізнавальної діяльності студентів (Г. Ковтонюк, О. Муковіз, М. Рогозіна, І. Шимкова та ін.). У працях Т. Балицької, Н. Бойко, В. Козакова, О. Коношевського, В. Луценко, Л. Орел, Л. Савенкової, М. Солдатенка, І. Шандур, І. Шимко, С. Яшанова та ін. обґрунтовано основи якісної самостійної роботи. Над розв'язанням психологічних питань організації самостійної роботи студентів працювали Є. Заїка, П. Лушин, В. Ляудіс, Н. Моргунова, Н. Ніколайчук та ін. Науковцями аргументовано, що самостійна робота є міцною основою навчально-пізнавальної діяльності (В. Буряк, М. Солдатенко та ін.); конкретизовано сутність та основні ознаки самостійної роботи (С. Гончаренко, П. Підкасистий та ін.); схарактеризовано теоретичні, методологічні та методичні засади щодо організації самостійної роботи студентів (Ю. Атаманчук, О. Джеджула, І. Доброскок, О. Королук, В. Мороз та ін.); визначено перспективи застосування зарубіжного досвіду організації самостійної роботи студентів у вітчизняних вищих навчальних закладах (Т. Кугай, І. Руднева, Є. Танько та ін.).

Проте зростання частки самостійної роботи в плануванні освітнього процесу зумовлює необхідність розвивати у студентів-бакалаврів уміння самостійно навчатися, творчо застосувати знання, здатність до саморозвитку й самовдосконалення з метою адаптації до майбутньої професійної діяльності.

Вважаємо, що формування управлінської культури студентів-бакалаврів у контексті організації самостійної роботи з педагогічних дисциплін – є багатоаспектним процесом поступового перетворення студента з пасивного споживача знань на активного їх творця, важливим етапом якого є саме період навчання у вищому навчальному закладі. Оволодіння управлінською культурою самостійної роботи є передумовою готовності студента до майбутньої професійної діяльності, що виражається через здатність до інтенсивної навчальної діяльності, підвищений культурний та творчий потенціал особистості. Інтелектуальний розвиток майбутнього учителя залежить від прагнення до самовдосконалення, самоосвіти, самовиховання, розвитку пізнавальної активності, аналітичного мислення, творчих здібностей. У цей самий час

відбувається розвиток особистісних якостей, зокрема, працелюбності, організованості, відповідальності, вимогливості до себе та до інших.

У контексті дослідження теоретичне узагальнення проблеми формування управлінської культури студентів-бакалаврів педагогічного вищого навчального закладу зумовлює необхідність визначення понятійного апарату дослідження. Відповідно до окресленої нами проблеми, її актуальності, вихідними поняттями дослідження є «управлінська культура», «культура», «управління», «самостійна робота», «організація самостійної роботи». Логіка та послідовність подальшого наукового аналізу вимагає визначення змісту вищеназваних основних понять дослідження, що дасть можливість сформулювати ключову дефініцію дослідження – «формування управлінської культури студентів-бакалаврів педагогічного вищого навчального закладу».

Метою дослідження є з'ясування сутності поняття «управлінська культура студентів-бакалаврів педагогічного вищого навчального закладу»; визначення та характеристика структурних компонентів управлінської культури; розроблення структурно-функціональної моделі формування управлінської культури студентів-бакалаврів педагогічного вищого навчального закладу у контексті організації самостійної роботи з педагогічних дисциплін.

Для досягнення мети використовувалися **методи** аналізу, синтезу, систематизації, узагальнення, порівняння для визначення поняттєво-категоріального апарату, розробки моделі управлінської культури студентів-бакалаврів педагогічного вищого навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Усвідомлення сутності дефініції «управлінська культура студентів-бакалаврів педагогічного вищого навчального закладу» потребує аналізу наукових джерел щодо понять «управління» та «культура». Проведений аналіз науково-педагогічної літератури з питання визначення сутності поняття «управлінська культура» продемонстрував досить широкий спектр підходів до самої дефініції терміна «культура», її структури, змісту, сутності, форм тощо.

У науковій психолого-педагогічній літературі спостерігаємо значну зацікавленість українських та зарубіжних учених до проблем культури (М. Александрова, С. Амеліна, Г. Андрєєва, В. Гриньова, М. Каган, Е. Маркарян, С. Матушкін, К. Розенберг, К. Ушинський та ін). Загальновідомо, що культура властива будь-якій формі людського існування як засіб організації людської життєдіяльності. Вона є засобом узагальнення, збереження та передавання людського досвіду. Феномен «культура» можна тлумачити у широкому значенні – як рівень розвитку суспільства або історичної епохи – та у вузькому значенні – як сферу духовного життя людей.

Аналіз наукових доробок з проблеми визначення сутності поняття «культура» засвідчує, що цей феномен включає різні аспекти залежно від підходу до його вивчення, які подані в таблиці 1.

Таблиця 1.

Основні підходи науковців до визначення сутності поняття «культура»

№	Визначення	Дослідники
1	система програм людської діяльності, поведінки, і спілкування людини для зміни та удосконалення суспільного життя в усіх його основних проявах	Енциклопедія освіти [13, с. 441]
2	сукупність матеріальних та духовних цінностей, створених людством протягом його історії	Тлумачний словник сучасної української мови [50]
3	специфічний спосіб організації та розвитку людської життєдіяльності, який відображено в продуктах матеріальної та духовної праці, в системі соціальних норм і засад, духовних цінностей	С. Абрамова [1]
25	специфічний спосіб організації й розвитку людської життєдіяльності	А. Арнольдов [2]
6	сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства	С. Гончаренко [11]
7	специфічно людський спосіб буття, відносини людини до дійсності	Є. Бистрицький [7, с.8],
8	сукупність матеріальних і нематеріальних цінностей	Т. Колбіна [20]
9	сукупність досягнутих у процесі освоєння світу матеріальних і духовних цінностей	В. Сластьонін [42]

Таким чином, сутність поняття «культура» визначає внутрішні аспекти існування людини – це її цінності та духовне життя, та зовнішні – це матеріальні і духовні досягнення суспільства. Провідні характеристики культури, її специфічні особливості співвідносяться з практичною діяльністю людини. Культура кожного виду професійної діяльності має певну специфіку та своє призначення, що особливо проявляється в управлінській культурі [57, с. 296].

Незважаючи на всі відмінності у тлумаченні поняття, найбільш суттєвими її ознаками, на думку Р. Вдовиченко, є глибоке, усвідомлене й шанобливе ставлення до спадщини минулого, здатність до творчого сприйняття, розуміння та перетворення дійсності в тій чи іншій сфері діяльності або відношень. Ми поділяємо ідею Р. Вдовиченко про те, що гуманітарна, художня, економічна, технічна, екологічна, політична, правова, педагогічна й управлінська культура є вищим проявом освіченості та професійної компетентності особистості [9, с. 17].

У контексті нашого дослідження ми розглядаємо культуру як діяльність, що створюється людьми, тобто вона є результатом

діяльності людей. У філософському енциклопедичному словнику сутність поняття «діяльність» трактується як активна взаємодія людини з навколишнім середовищем, діяльність – це форма активності, що характеризує здатність людини або пов'язаних з нею систем бути причиною змін у бутті [51, с. 163]. У той самий час в Українському педагогічному словнику «діяльність» тлумачиться як спосіб буття людини у світі, здатність її вносити в дійсність зміни. Основними компонентами діяльності є суб'єкт з його потребами; мета, відповідно до якої предмет перетворюється в об'єкт, на який спрямована діяльність; засіб реалізації мети; результат діяльності [11, с. 98]. У межах дослідження необхідно наголосити, що у Великому словнику сучасної української мови відзначено, що «управління – це систематичний цілеспрямований вплив керівника (менеджера, командира, начальника, директора) на загальну систему або на окремі складові пізнання та цілеспрямованого застосування об'єктивних закономірностей, принципів, методів і засобів управління в інтересах забезпечення її оптимального функціонування і розвитку, досягнення поставлених управлінських цілей [50, с. 294].

В. Афанасьєв трактує поняття «управління» як «сукупність певних дій (операцій), що здійснюють суб'єкти управління з метою забезпечення та перетворення руху до заданої мети» [3, с. 54]. Дослідники М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоурі вважають, що «управління – це процес планування, організації, мотивації і контролю, необхідний для того, щоб сформулювати й досягти мети організації» [29, с. 220].

Науковець О. Орлов тлумачить сутність поняття «управління як процес впливу суб'єкта на об'єкт з метою переведення його у новий якісний стан для підтримки у визначеному режимі» [33, с. 7]. Таким чином, вітчизняні та зарубіжні науковці визначають управління як систему цілеспрямованих впливів на керований об'єкт для досягнення певного результату.

У контексті дослідження необхідно визначити сутність ключового поняття «управлінська культура». У сучасній науково-педагогічній літературі поняття «управлінська культура» визначають як категорію, що являє собою синтез психолого-педагогічних переконань і майстерності, загального розвитку і управлінсько-педагогічних якостей, управлінської етики і системи багатосторонніх відносин. Вона виникає і розвивається в процесі управлінсько-педагогічної діяльності. Під управлінською культурою розуміють властивість особистості, що складається з професійних і загальнокультурних знань, аналітичних організаційних контрольних умінь, а також особистісних якостей, сформованість яких забезпечує готовність до розв'язання будь-якого роду управлінських завдань [36, с. 82]. Слід зазначити, що науковцями управлінська культура найчастіше розглядається як частина загальної культури особистості. Насамперед, сутність поняття «управлінська

культура» фахівця трактують як: сукупність знань, умінь та навичок здійснення управлінських функцій у обраній сфері; теоретична, психологічна та технологічна готовність і здатність особистості компетентно реалізовувати в конкретних ситуаціях практичної діяльності свої знання про ефективне управління (М. Якібчук) [59]; міру та спосіб творчої самореалізації особистості керівника в різноманітних видах управлінської діяльності (В. Медведь) [28]; майстерність, міру досконалості діяльності керівника з реалізації управлінських функцій (О. Ярковий) [59]; динамічне системне особистісне утворення, що охоплює цінності, спеціальні знання й уміння, особистісні якості, які забезпечують ефективність здійснення управлінської діяльності (А. Губа) [12]; цілісну властивість особистості, яка має прояв у процесі професійної управлінської діяльності; характеризує особливості свідомості, поведінки, спілкування та управлінської діяльності керівника; характеризується такими видами: політичний, правовий, адміністративний, менеджерський, організаційний, соціально-психологічний, інформаційний, комунікативний, економічний (С. Королук) [21]; цілісну властивість особистості, що виявляється в процесі професійної управлінської діяльності; характеризує особливості свідомості, поведінки, спілкування та управління керівника; забезпечує усвідомлення та культуродоцільність професійної діяльності; стимулює творчий розвиток керівника в процесі його діяльності (особистісне зростання, самоактуалізацію) [14, с. 13]. На думку Л. Васильченко, поняття «управлінська культура» – це складна системна характеристика, що виступає як умова успішної управлінської діяльності, і як одна з характеристик носія управлінської діяльності. Він вважає, що управлінська культура є «цілісною властивістю особистості керівника, яка проявляється у процесі професійної управлінської діяльності; характеризує особливості свідомості, поведінки, спілкування та управлінську діяльність керівника; забезпечує усвідомлення та культуродоцільність професійної діяльності; стимулює творчий розвиток керівника у процесі професійної діяльності» [8, с. 20].

Цілком слушною є думка С. Королук про те, що управлінська культура керівника є інтегральною якістю особистості, яка складається із взаємопов'язаних та взаємозалежних компонентів: когнітивно-операційного (система управлінських знань і вмінь), особистісного (система професійних та особистісних якостей), мотиваційно-ціннісного (система мотивів та цінностей управлінської діяльності) [22].

У контексті досліджуваної проблеми необхідно з'ясувати відмінність між поняттями «управлінська культура» та «культура управління», які не є тотожними. Оскільки, перше характеризує професійно-особистісні якості фахівця, у той же час друге розкриває

особливості його управлінської діяльності. Отже, управлінська культура є важливою передумовою культури управління.

Дослідник С. Королюк також розрізняє поняття «управлінська культура» від поняття «культура управління», зокрема: «управлінська культура» – це різновид професійної культури, який складається з політичної, правової, адміністративної, менеджерської, організаційної, соціально-психологічної, інформаційної, комунікативної та економічної культур і є інтегральним утворенням щодо системи знань і вмінь, особистісних якостей, мотивів і цінностей, які реалізуються під час управління [22, с. 88]. У той же час «культура управління» – це сукупність досягнень в організації і здійсненні процесів управління, організації управлінської праці, реалізація методів і стилів керівництва, використання техніки управління, а також задоволення вимог, що ставляться перед системою управління та до працівників, зумовлених нормами і принципами моралі, етики, естетики, права [37, с. 189].

Зауважимо, що у найбільш загальному вигляді управлінську культуру можна визначити як інтегровану, складну за змістом, соціально обумовлену якість особистості управлінця, що синтезує значну кількість професійних і особистісних характеристик, призначених для актуалізації в практиці творчої управлінської діяльності з метою підвищення її ефективності, оптимізації педагогічного процесу.

Таким чином, аналіз теоретичних джерел дозволяє стверджувати, що в сучасній науково-педагогічній літературі категорія «управлінська культура» використовується досить широко і визначається як міра і спосіб творчої самореалізації особистості керівника в різних видах управлінської діяльності, спрямованих на освоєння, передачу і створення цінностей і технологій в управлінні школою. Управлінська культура являє собою синтез психолого-педагогічних переконань і майстерності, загального розвитку і управлінсько-педагогічних якостей, управлінської етики і системи багатогранних відносин. Вона виникає і розвивається в процесі управлінсько-педагогічної діяльності як необхідної умови її здійснення.

Усвідомлення змісту дефініцій «культура», «діяльність», «управління», «управлінська культура» надає можливість трактувати сутність поняття «управлінська культура студентів-бакалаврів педагогічного вищого навчального закладу» як складову професіоналізму представників певного фаху, сукупність професійних знань, умінь і навичок для здійснення ефективної управлінської діяльності на засадах постійного самовдосконалення; спосіб творчої самореалізації особистості під час управлінської діяльності; загальної культури, духовно-ціннісних орієнтирів, моральних і етичних принципів особистості; мотивації професійної діяльності.

Аналіз наукових підходів до визначення змісту управлінської культури надає можливість стверджувати, що її ключовими

складовими виступають професійна досвідченість, уміння керувати, планувати власну діяльність, знаходити ефективні шляхи досягнення результатів, здатність до саморозвитку, самовдосконалення, самоосвіти. Відзначимо, що структурні характеристики управлінської культури в різних сферах зумовлюється значною мірою специфікою тієї чи іншої діяльності та впливом низки факторів, а саме: складності й проблеми перехідного періоду, нестабільність соціально-економічної ситуації; активізація традиційних і нових «замовників» школи, зростання соціальних очікувань стосовно школи; загальна тенденція до централізації управління тощо.

У контексті нашого дослідження необхідно наголосити, що важливе місце в формуванні управлінської культури студентів-бакалаврів у навчально-педагогічному процесі посідає чітка організація самостійної роботи студентів, яку дослідник В. Козаков розглядає як одну з характеристик умов їх навчальної праці, як процес створення системи, усіх елементів і зв'язків організаційно-психологічної структури навчальної діяльності, що забезпечують необхідні зовнішні умови самостійної роботи відповідно до індивідуальних особливостей студента для досягнення головної мети – формування його самостійності [17].

Зазначимо, що організація самостійної роботи студентів пов'язана з підвищенням якості праці викладача, підготовкою й оновленням методичного забезпечення, оскільки викладач бере участь в організації самостійної роботи студентів опосередковано, забезпечує та здійснює планування обсягу й змісту самостійної роботи; власне організацію самостійної роботи; керівництво (контроль за діяльністю студента з подальшою корекцією результатів для досягнення поставлених цілей); зв'язок (передача інформації, що забезпечує прийняття власних рішень і рішень студентом).

У той самий час організація самостійної роботи для студента передбачає планування власних дій (обрання цілей, створення програми й відбір методів їх досягнення); організацію (об'єднання й мобілізація зовнішніх і внутрішніх ресурсів для вирішення поставлених завдань); управління (здійснення поточного самоконтролю й самокорекції); здійснення зв'язку на основі передачі інформації, що забезпечує ухвалення рішення.

Так, у наукових дослідженнях В. Козакова поняття «самостійна робота» ототожнюється з поняттям «самостійне навчання». Учений розглядає процес самостійної роботи студентів як вид навчання, в якому, на перше місце поставлено мету цієї діяльності – формування самостійності, а не засвоєння предметних навичок, умінь і знань: самостійна робота – це вид навчання, головною метою якого є формування самостійності як особистісно-, соціально-, професійно значущої риси суб'єкта навчання, опосередкованої через зміст і методи

всіх видів навчальних занять, що сприяє засвоєнню предметних знань, навичок і вмінь [17].

Для нашого дослідження важливою є думка І. Шимко щодо визначення самостійної роботи. Науковець доходить висновку, що самостійна робота – це організована самим студентом навчальна діяльність відповідно до його внутрішніх пізнавальних мотивів, яка здійснюється ним у більш зручній, раціональній з його точки зору час, контролюється (самоконтролюється) у процесі та виконується на основі позааудиторного опосередкованого системного управління викладачем [56].

Аналіз зарубіжної науково-педагогічної літератури дозволяє дійти висновку про те, що для визначення сутності феномена «самостійна робота» вживається низка понять, які дозволяють висвітлити різні аспекти цієї роботи. Так, у наукових працях дослідників із Великобританії (Дж. Боуда, С. Брукфілда, П. Дрессела, Г. Глісона та ін.) поняття «самостійна робота» визначається як незалежна робота (independent study), робота з індивідуальним інструктуванням (individual instruction study), автономна робота (autonomous study), самостійно спрямована робота (self-directed learning), самодоступне навчання (self-access learning) [55].

Так, дослідниками з Великобританії самостійна робота студентів визначається: 1) як багатогранне, поліфункціональне явище, що має не тільки навчальне, а й особистісне та суспільне значення; 2) як підґрунтя для формування й розвитку особистості, якій притаманні творча індивідуальність, високий рівень знань, загальна і професійна культура; 3) як основна дидактична умова оптимізації навчального процесу. Вона «формує в майбутніх фахівців уміння самостійно управляти власним навчанням; формує впевненість у досягненні успіху щодо опанування новими галузями знань; розвиває критичне мислення, індивідуальні здібності та ініціативність; виховує персональну відповідальність за рівень навчальних досягнень; стимулює студентів до самовдосконалення; надає можливість приймати самостійні рішення; забезпечує право на свободу вибору; стимулює творчу пошукову активність студентів; дозволяє набути навичок самостійної ефективної організації власної майбутньої професійної діяльності» [48, с. 22, 23].

Англійські дослідники наголошують, що самостійна позааудиторна робота студентів посідає ключове місце у процесі формування професійної компетенції майбутнього фахівця. На думку науковців і практиків із Великобританії, самостійна робота студентів є підґрунтям для формування та розвитку особистості та передбачає формування в студентів уміння самостійно управляти власним навчанням; впевненості у досягненні успіху щодо опанування новими галузями знань; розвиток критичного мислення, індивідуальних здібностей; виховання індивідуальної відповідальності за рівень

навчальних досягнень; стимулювання студентів до самовдосконалення; прийняття самостійних рішень; творчої пошукової активності студентів; набуття навичок самостійної ефективної організації власної майбутньої професійної діяльності [65, 66, 68].

У вищих навчальних закладах самостійна робота виконує різні функції, серед яких важливе місце посідають: навчальна, яка полягає в опрацюванні першоджерел, що сприяє більш глибокому осмисленню засвоєної суми знань, набутті вмінь, навичок, техніки їх самостійного оновлення та творчого застосування; пізнавальна, призначення якої полягає в опануванні новою сумою знань, розширенні світогляду; коригувальна, що передбачає осмислення новітніх теорій, концепцій, категорій, підходів до визначення сутності відомих понять, напрямів розвитку науки тощо; стимулююча, сутність якої полягає в такій організації самостійної роботи, коли студент отримує задоволення від результатів пізнавальної діяльності; виховна, яка спрямована на формування таких якостей, як воля, цілеспрямованість, відповідальність, дисциплінованість, розвиток самостійності як риси особистості та стереотипу пізнання; розвивальна, що спрямована на розвиток самостійності, творчості, дослідницьких умінь особистості [45].

У німецькій педагогіці близьким за формою до культури самостійної роботи є термін «навчальна культура», винятковий наголос у якій зроблено на зв'язки між діяльністю, яку здійснюють студенти, та історичними обставинами, які впливають на її змістове наповнення. Зазначений термін з'явився в німецькій педагогічній літературі лише в кінці ХХ століття, дослідники (Е. Клебер, Р. Штайн та ін.) зазначають, що як явище воно існує з моменту виникнення культури, яку, на їх думку, можна вважати «навчальною», оскільки її головною функцією є передача і відтворення досвіду [5, с. 5]. Порівняльний аналіз категорії «самостійна робота» дозволяє стверджувати, що науковці-педагоги з Німеччини, з одного боку, розуміють самостійну роботу як «опосередковане навчання» під непрямым керівництвом наставника, а з іншого – «пряме (безпосереднє) навчання» під керівництвом викладача.

У вищих навчальних закладах Франції самостійна робота студентів є невід'ємною частиною навчального процесу. Поняття «самостійна робота» відповідає французькому терміну «вільна діяльність», що передбачає навчання, яке здійснюється відповідно до індивідуальних інтересів та потреб студента.

Під час організації самостійної роботи студенти планують власні дії: визначають мету, складають програму та методи її досягнення, здійснюють самоконтроль з подальшим коригуванням своїх дій. Основними вимогами до системи організації самостійної роботи студентів у французьких університетах є: «формування самостійності студента; засвоєння умінь і необхідних для цього знань, навичок;

контроль дій студента; інформування студентів про рівень досягнення мети; створення зовнішніх умов самостійної роботи студента; забезпечення внутрішніх умов; урахування індивідуальних особливостей кожного студента; надання можливості студентові самостійно планувати власні дії; забезпечення можливостей студенту коригувати свої дії на основі самоконтролю й аналізу інформації про результативність». Організація самостійної роботи студентів у Франції відбувається відповідно до принципів: культурологічного; практичної спрямованості; персоніфікації; ціннісного підходу до вивчення дисциплін [40, с. 124].

У науково-педагогічній літературі Сполучених Штатів Америки широко вживаною є визначення «незалежне навчання», сутність якого полягає в такій організації освітньої діяльності майбутніх фахівців, за якої студенти отримують відносну свободу щодо вибору способів, методів і засобів набуття знань відповідно до навчальних планів та програм. Спочатку навчання і, відповідно, самостійна робота студентів, відбувається в межах загальноосвітньої підготовки і лише після закінчення загальнонаукового циклу відбувається спеціалізація відповідно до напрямку підготовки. Тому у сучасних американських вищих навчальних закладах викладачем визначається напрям самостійної роботи, оскільки саме вона прищеплює необхідне вміння вчитися, сприяє формуванню високої культури такої діяльності. Проте ключовою проблемою постає питання, як розвивати у студентів потребу в самостійній роботі, як стимулювати індивідуальний творчий процес пізнання [35, с. 69]. Таким чином, можна стверджувати, що у вітчизняній та зарубіжній науковій літературі спільними рисами щодо визначення сутності поняття «самостійна робота студентів» є 1) здійснення управління самостійною діяльністю: безпосереднє управління нею викладачем («під керівництвом», «під контролем»); опосередковане («за завданнями», «без особистої участі»); самоуправління; 2) необхідність застосування розумових і (або) фізичних зусиль для досягнення мети, виконання завдань самостійної роботи; 3) формування або наявності активності суб'єкта навчання; 4) формування, набуття, удосконалення студентом необхідної сукупності знань, умінь, навичок для здійснення навчально-пізнавальної діяльності. Наведені положення переконливо свідчать, що цей процес можливий завдяки наявності відповідної культури особистості у процесі здійснення належної діяльності під час самостійної роботи.

Викликає інтерес думка С. Заскалети щодо умов організації ефективної самостійної роботи студентів, а саме:

– на основі методів підвищення мотивації студенти отримують повну інформацію про зміст, призначення та методи оволодіння системою знань та умінь, які складають предмет даної дисципліни, а також переконуються в тому, що запропоновані знання і вміння

мають важливе значення для їх майбутньої професійної кваліфікації та підвищення загальнокультурного рівня;

- кожен студент забезпечується навчально-методичними посібниками, за допомогою яких викладач здійснює управління процесом оволодіння знаннями, спрямовуючи студента до самокерування, самоконтролю пізнавальної діяльності;

- успішність кожного студента в опануванні знань і набутті навичок є одним з критеріїв для подальших дій у системі управління пізнавальною діяльністю [15].

Ефективність організації самостійної роботи, на думку В. Кобзарьова, залежить від стимулювання пізнавальної діяльності. У своєму дослідженні науковець виділяє такі умови стимулювання пізнавальної діяльності майбутніх фахівців:

- студент має чітко знати мету вивчення предмета та його зміст у повному обсязі до початку вивчення самої дисципліни;

- мати під час занять увесь необхідний інформаційний матеріал, можливість вільно консультиватися з викладачем під час заняття, вільний доступ до необхідної інформації при мінімальній витраті часу на її отримання в позааудиторний час, заохочувальні стимули за систематично та вчасно набуті знання, вміння, навички [16].

У той же час дослідниця Г. Гнітецька, вивчаючи умови ефективної самостійної роботи, пропонує систему методів, засобів і форм організації самостійної роботи студентів і керівництва нею, яка базується на взаємозв'язку аудиторної і позааудиторної самостійної роботи. Слушною є думка дослідниці, що ефективним буде навчальний процес, який базується на інтеграції традиційного, програмного напряму та резервної лінії паралельного навчання з використанням технічних засобів навчання і навчально-методичних комплексів [10].

У сучасному науковому обігу з'являється новий термін «культура самостійної роботи», який є предметом дослідження зарубіжних та вітчизняних вчених, а саме, А. Кошелева, О. Козирєвої, Т. Макарової та ін. У своїх наукових доробках дослідники трактують сутність поняття «культура самостійної роботи» як:

- механізм самовдосконалення та самореалізації суб'єктів соціального простору, які визначають орієнтири та особливості соціальної взаємодії суб'єктів-носіїв діяльності й культури;

- як сукупність формально-логічних і змістовно-методологічних вимог і норм, пропонованих до самостійної роботи як психолого-педагогічного феномена, що зумовлює формування й розвиток особистості, є фундаментальним явищем, що визначає результат саморозвитку й самореалізації особистості в полісистемному ракурсі;

- усвідомлення відповідальності за власну навчальну та професійну діяльність, здатність її організувати;

– культура самостійної роботи передбачає бажання безперервно навчатися, знаходити в потоці змін розуміння того, як зробити вибір і яким чином приймати рішення для забезпечення ефективної роботи [24, 19, 26].

Зауважимо, що ефективність процесу формування культури самостійної роботи студентів-бакалаврів залежить від інноваційних підходів до організації даного процесу, які визначають інноваційний потенціал вищого навчального закладу, зокрема, здатність закладу створювати, сприймати, реалізовувати нововведення.

У контексті нашого дослідження важливим є визначення педагогічних умов, що впливають на ефективність організації самостійної позааудиторної роботи студентів-бакалаврів педагогічного профілю, а саме: створення мотиваційної основи позааудиторної діяльності; широке застосування різнорівневих професійно-орієнтованих завдань для самостійної позааудиторної роботи студентів із наступним аналізом результатів їх виконання; упровадження системи позааудиторної роботи, до складу якої входять сучасні гнучкі педагогічні технології, що поєднують науково обґрунтовані індивідуальні й колективні форми роботи; індивідуалізація професійного навчання з урахуванням рівня підготовки кожного студента [32]. Ми погоджуємося з думкою Л. Онучак, яка стверджує, що організація самостійної позааудиторної роботи студентів, потребує самостійного визначення додаткової мети. Відповідно до цього змінюється роль викладача у навчально-виховному процесі, яка полягає у створенні необхідних умов самоактуалізації, самореалізації студента як особистості, що дозволяє йому самому визначити додаткові навчальні цілі.

Таким чином, результатом діяльності викладача вищого навчального закладу є формування управлінської культури студентів-бакалаврів педагогічного вишу, а саме: формування професійно підготовленої та соціально зрілої особистості студента, мотивованого до суспільно-корисної діяльності й особистісного зростання, яке перебуває у прямій залежності від рівня володіння викладачем управлінською культурою. Ефективність педагогічної діяльності викладача характеризується тим, що він не формує знання, вміння та навички студентів, а використовує свій предмет як засіб формування особистості, її творчого мислення, уміння самостійно здобувати нові знання, перебудовувати діяльність у нових умовах.

У контексті нашого дослідження необхідно підкреслити, що управлінська компетентність є складовою формування управлінської культури студентів-бакалаврів. На сучасному етапі об'єктом дослідження багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників є питання сутнісних складових сформованості управлінської компетентності майбутніх фахівців. Так, філософсько-методологічні засади управлінської компетентності викладача висвітлено у працях

В. Андрущенко, С. Колодезнікової, І. Ширшової та ін. Організаційно-педагогічні та інноваційні компоненти управлінської компетентності розкрито в наукових працях О. Козлової та А. Сбруєвої. Наукові розвідки Ю. Зіньковського, І. Мікульонка, Д. Панасевича, Л. Матроніної та ін. присвячено проблемам формування професійних компетенцій викладача вишу. Теоретичному обґрунтуванню та висвітленню результатів експериментальної апробації моделі формування управлінської компетентності майбутнього викладача вищої школи у процесі магістерської підготовки приділено чільну увагу в наукових працях Д. Козлова [18].

У психолого-педагогічній літературі професійна компетентність розглядається у широкому та вузькому значенні. У широкому значенні професійна компетентність – це вміння застосовувати власні знання й уміння на практиці, використовуючи при цьому розумові, психологічні і навіть фізичні можливості. Наголосимо, що професійна компетентність фахівця включає: спеціальну компетентність (підготовленість до самостійного виконання професійно-виробничих завдань; уміння оцінювати результати власної праці, здатність самостійного здобуття нових знань і умінь); соціальну компетентність (здатність до групової колективної діяльності і співпраці з іншими працівниками, готовність до прийняття на себе відповідальності за результати праці). Л. Матроніна справедливо вважає, що професійна компетентність – це формування на базі загальної освіти таких професійно значущих для особи та суспільства якостей, які дозволяють людині якнайповніше реалізувати себе в конкретних видах трудової діяльності, що відповідають суспільно необхідному розподілу праці і ринковим механізмам стимулювання [27, с. 12].

Науковець А. Хуторський визначає, що професійна компетентність – це володіння людиною комплексом відповідних компетенцій, що включає її особистісне відношення до них та предмета діяльності. Компетенція тлумачиться як сукупність взаємозалежних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що задаються стосовно певного кола предметів і процесів і необхідних, щоб якісно й продуктивно діяти стосовно них [54]. На нашу думку, до професійних компетентностей студентів-бакалаврів педагогічного вищого навчального закладу можливо віднести такі:

– особистісно-індивідуальна компетентність – це сукупність компетенцій, що відображають професійно спрямовані переконання, цінності, потреби, вольові риси особистості, мотиви професійної діяльності, уміння досягати поставленої мети при виконанні професійних завдань;

– предметно-практична компетентність – компетенції, що включають систему фундаментальних знань класичних наук; аналітичних умінь (виокремлення знань з практики – уміння розділяти

явища на складові елементи); проектних умінь (здатність до постановки проектної мети); організаційних умінь (включення учасників освітнього процесу до різноманітних видів навчально-пізнавальної діяльності та ефективної організації взаємодії); прогностичних умінь (здатність викладача передбачати результат діяльності); рефлексивних умінь (здатність оцінювати та осмислювати власні дії, аналізувати наслідки цих дій); комунікативних умінь (встановлення доцільних взаємовідносин з колегами, учнями, студентами); управлінських умінь (мотивація, прогнозування, постановка мети, планування, регулювання, координація, контроль тощо);

- інформаційна компетентність – компетенції, що містять систему знань і вмінь за допомогою наявних засобів інформаційних технологій самостійно проводити пошук, аналіз, відбір, обробку та передачу необхідної інформації;

- управлінська компетентність – сукупність компетенцій, що включають систему знань основ теорії управління; розвиненість умінь планування, формування цілей та завдань діяльності, організації діяльності, аналізу результатів діяльності, виокремлення та формулювання проблемних аспектів професійної діяльності, впровадження прогресивних форм і методів професійної діяльності;

- пізнавальна компетентність – інформаційні компетенції, які відображають систему знань і вмінь пізнавальної діяльності; розвиненість умінь цілепокладання, самостійної навчально-пізнавальної діяльності, самооцінки; система вмінь створення, опанування й використання інновацій у професійній діяльності;

- комунікативна компетентність – система знань та умінь взаємодії з оточуючими людьми, розвиненість умінь професійного спілкування та роботи в групі [4, с. 92].

У контексті дослідження важливою є думка І. Коцана про складові компоненти професійної компетентності майбутнього педагога:

- мотиваційний, який включає в себе мотиви, цілі, потреби, ціннісні установки, творчі стимули, інтерес до професії тощо;

- функціональний, який виявляється у вигляді знань про способи професійної діяльності, які потрібні для проектування і реалізації певної технології;

- комунікативний, який передбачає здатність чітко і ясно виражати думки, аргументувати, переконувати, узгоджувати власні дії, обирати оптимальний стиль спілкування тощо;

- рефлексивний, який виявляється у здатності свідомо контролювати наслідки і результати власної діяльності та рівень власного саморозвитку, аналізувати особистісні досягнення та вдосконалювати такі якості як креативність, здатність до самоаналізу, самоуправління, професійного росту, вдосконалення майстерності, формування індивідуального стилю діяльності тощо [23].

Заслуговує на увагу думка українських педагогів А. Сбруєвої та О. Козлової, які стверджують, що управлінські компетенції, необхідні майбутньому педагогу вищої школи для управління інноваційним розвитком освіти, мають бути спрямовані на: відповідальність за свою роботу та прийняті рішення; відкритість до світу та його динамічних трансформацій; орієнтацію на майбутнє, зосередження на перспективах розвитку; вільний обмін інформацією та здатність швидко орієнтуватися в інформаційних потоках; стимулювання професорсько-викладацького складу до виявів творчості, розвитку креативних здібностей, залучення до співпраці; створення позитивної моральної атмосфери, відкритості, довіри, розуміння; рефлексія над власним досвідом тощо [43, с. 30].

Таким чином, у загальному вигляді професійну компетентність студентів-бакалаврів педагогічного вишу можна представити як комплекс професійних знань, умінь, навичок, відношень та професійних якостей особистості фахівця, що дозволяє виконувати професійні завдання, а також інтегративні показники його культури [18].

Цілком слушною є думка канадського дослідника Р. Полцієна, який визначає необхідні такі компетенції для майбутнього педагога: комунікабельність та навички міжособистісної взаємодії; критичне та креативне мислення; особиста ефективність; цілісність та етичність; володіння методикою викладання; суспільна і громадська відповідальність; лідерство; здатність до управління науковими дослідженнями; здатність до мобілізації та трансляції знань; здатність до управління кар'єрою [67].

Формування управлінської культури студентів-бакалаврів потребує розвиток лідерських якостей особистості. На думку О. Яценко, лідерські якості студентів-бакалаврів – це професійно-особистісні утворення динамічного та стратегічного характеру, що охоплює фізіологічні та психологічні задатки лідера, управлінські знання та вміння й може ефективно формуватися у процесі систематичної психолого-педагогічної підготовки у ВНЗ, забезпечуючи майбутнім фахівцям професійну мобільність і конкурентоспроможність [60]. Наведемо перелік лідерських якостей майбутнього фахівця: комунікативні якості (знання правил спілкування, вміння донести інформацію до учнів, вислухати їх у разі необхідності); професійні якості (володіння сучасними методами управління, діяльність та висока обізнаність і володіння системою знань у ряді суміжних галузей); організаторські здібності, які базуються на таких психологічних властивостях особистості (психологічний такт, вимогливість, критичність, енергійність); високі моральні якості (справедливість, гуманність, чуйність, тактовність, чесність, врівноваженість, порядність) [60].

У цьому контексті американська дослідниця К. Дівейні формулює шість напрямів розвитку лідерських якостей:

вдосконалення навчального процесу; організація і керівництво виробничою практикою; розробка курикулуму; участь у процесі прийняття рішень на рівні навчального закладу; освіта на робочому місці та допомога іншим викладачам; атестація викладачів [62]. Так, експерти зі Стенфордського інституту освітнього лідерства (Stanford Educational Leadership Institute) визначають характеристики програм, спрямованих на розвиток лідерських якостей у майбутніх педагогів у межах їх професійної підготовки:

- відповідність курикулуму стандартам професійної підготовки педагогічних працівників;
- філософія курикулуму базується на засадах інструктивного лідерства і вдосконалення діяльності навчального закладу;
- активне, студенто-орієнтоване навчання, що поєднує теорію та практику й стимулює рефлексію, а також передбачає використання таких технологій навчання, як: проблемне навчання; експериментальні дослідження; проектне навчання; ведення журналу; портфоліо, що передбачає зворотній зв'язок і оцінку з боку однолітків, викладачів і самого кандидата;
- залучення до викладання компетентних викладачів, у тому числі як університетський науково-педагогічний склад, так і практиків, досвідчених у сфері управління навчальними закладами; соціальний і професійний супровід студентів;
- цілеспрямований відбір студентів з лідерським потенціалом для займання адміністративних посад;
- підвищення вимог до виробничої практики студентів, що дозволить потенційним кандидатам на керівні посади виконувати лідерські функції протягом тривалого часу і під професійним наглядом [61].

Констатуючи необхідність розвитку лідерських якостей у майбутніх учителів у процесі їх університетської підготовки, австралійська дослідниця Л. Уотсон наголошує, що пріоритетної уваги потребує вдосконалення таких сфер: управління класом; розвиток класних ресурсів; оцінювання та звітність; тайм-менеджмент; організаторські навички; прийнятна професійна поведінка; розвиток професійних відносин; розуміння очікувань шкільних громад; методики та технології навчання студентів зі спеціальними освітніми потребами; стратегії вдосконалення стандартів з покращення числової та мовної грамотності; використання ІКТ у навчальному процесі тощо [70].

На сучасному етапі ключовим вектором університетської освіти є імплементація дослідницької складової до процесу навчання майбутніх педагогічних фахівців. Складовою формування управлінської культури студентів-бакалаврів є дослідницька компетентність, яка вводиться до університетських навчальних планів і програм та здійснюється по-різному в різних вищих навчальних закладах. Так, вона може бути

інтегрована в навчальні курси або забезпечуватися викладанням курсів з методології наукових досліджень. Проте зарубіжні науковці [69] віддають перевагу послідовному цілісному підходу до формування дослідницьких навичок студентів та магістрантів.

Так, дослідники з Великої Британії А. Дженкінс та М. Хілі виокремлюють чотири підходи до включення дослідницької складової у навчальний процес студентів:

- дослідницько-керований навчальний процес (research-led teaching) – передбачає ознайомлення студентів з результатами наукових досліджень науково-педагогічного персоналу ВНЗ через уведення їх до змісту навчальних курсів;

- дослідницько-орієнтований навчальний процес (research-oriented teaching) – акцентує увагу на розумінні процесу вироблення знань, на формуванні дослідницького етносу, а не на засвоєнні самих отриманих знань;

- дослідницько-базований навчальний процес (research-based teaching) – більшу частину курикулуму становить дослідницька діяльність, проте змісту навчання приділяється незначна увага; у цьому випадку студенти виконують дослідження разом із викладачами, їх ролі як учасників навчального процесу майже не відрізняються;

- дослідницько-поінформований навчальний процес (research-informed teaching) – наукові дослідження є невід’ємною складовою викладання і навчання [63].

Зауважимо, що австралійськими дослідниками Дж. Уїлсоном та К. О’Реганом представлено структуру формування дослідницьких навичок, якими можуть оволодіти студенти в процесі навчання у ВНЗ. Зазначена структура охоплює п’ять рівнів студентської автономії у здійсненні досліджень, зокрема: 1) студентські дослідження у межах визначеної викладачем проблематики під суворим наглядом викладача; 2) студентські дослідження у межах визначеної викладачем проблематики під керівництвом викладача; 3) самостійні студентські дослідження у межах визначеної викладачем проблематики; 4) студентські дослідження у межах самостійно визначеної проблематики під керівництвом викладача; 5) самостійні студентські дослідження у межах самостійно визначеної проблематики [72].

Вищезгадані дослідники також схарактеризували етапи формування дослідницьких навичок: 1) підготовчий – усвідомлення необхідності дослідження; 2) збір інформації; 3) критична оцінка зібраної інформації; 4) організація зібраної інформації; 5) синтез і аналіз нових знань; 6) повідомлення результатів дослідження, за якими має відбуватися формування дослідницьких навичок студентів, та визначення навичок, якими має оволодіти студент на кожному виокремленому рівні автономії [71, р. 393–409.]

Підкреслимо, що інформаційно-комунікативна компетентність є складовою формування управлінської культури, яка передбачає наявність у студентів та викладачів комп'ютерної грамотності та вміння працювати з навчальною інформацією як в друкованому, так і в електронному вигляді. На думку Т. Поясок, комп'ютер є засобом не лише отримання навчальної інформації, але й засобом розв'язання різних навчальних задач [38, с. 25]. У процесі формування управлінської культури студентів-бакалаврів комп'ютерна грамотність є необхідною умовою для забезпечення ефективного навчально-виховного процесу, аналізу та інформаційного пошуку, самостійного розв'язання різноманітних завдань; усвідомлення особливостей самостійної роботи в умовах використання дистанційного навчання; вміння комплексного використання різних видів комп'ютерних комунікацій; навички створення телекомунікаційних проектів, застосування комп'ютерних дидактичних ігор тощо.

Комп'ютерна грамотність є складовою професійної інформаційної компетентності та орієнтована на збір, обробку, передачу й використання інформації. Інформаційна компетентність визначає здатність фахівця працювати з інформацією взагалі, незалежно від форми її подання та засобів роботи з нею.

Слушною є думка британського вченого М. Маккліна [65] про те, що модель сучасного викладача передбачає наявність інформаційної компетентності та комп'ютерної грамотності для постійного саморозвитку, пошуку творчих інноваційних методів та засобів викладання. У той же час український учений В. Стрельников наголошує, що «інформатизація навчання вимагає від викладачів і студентів комп'ютерної грамотності» [47, с. 22].

Ми поділяємо думку І. Титаренко, що «сучасний викладач повинен володіти широким діапазоном джерел інформації. Знання інформаційних технологій, систем інформаційного обміну надасть можливість сучасному викладачу мати широкі знання, розробляти програми, викладати на сучасному рівні» [49, с. 120].

Незаперечним є той факт, що комунікативна компетентність є складовою формування управлінської компетентності студентів-бакалаврів педагогічного вишу. На думку В. Нароліної, професійна комунікативна компетентність є засобом досягнення успіхів у професійно-діловому та особистісному спілкуванні, в основі якої лежать знання цінностей, норм, стандартів поведінки і спілкування [30]. У педагогічних вищих навчальних закладах комунікативна компетентність необхідна для ефективної педагогічної діяльності, формування якої повинно відбуватися протягом всього періоду навчання на основі системного підходу.

С. Савичов зазначає, що розвиток комунікативної компетентності має чотири рівня: перший рівень – неусвідомлена компетентність;

другий – репродуктивна компетентність; третій – продуктивна компетентність; четвертий – творча компетентність [41]. Ефективність процесу формування комунікативної компетентності творчого рівня забезпечується шляхом реалізації наступних педагогічних умов: підвищення мотивації навчання студентів; підвищення їх активності; збагачення змісту освітнього процесу.

Таким чином, формування комунікативної компетентності студентів-бакалаврів позитивно впливає на професійний рівень майбутніх фахівців, їх творчу самореалізацію, вдосконалення їх діяльності. Комунікативна компетентність відображає інтегральний прояв професіоналізму, в якому поєднуються елементи професійної культури і загальної культури (рівень освіченості, достатній самоосвіти та самостійного вирішення пізнавальних проблем), досвіду педагогічної діяльності та педагогічної творчості, що реалізується в певній системі комунікативних знань, умінь та навичок, готовності до професійної взаємодії з усіма учасниками педагогічного процесу.

Теоретичний аналіз проблеми дослідження є підґрунтям для розроблення структурно-функціональної моделі формування управлінської культури студентів-бакалаврів педагогічного вищого навчального закладу у контексті організації самостійної роботи з педагогічних дисциплін (рис. 1), яка передбачає такі структурні блоки: цільовий, організаційно-змістовий, процесуально-діяльнісний і критеріально-результативний.

Процесуально-діяльнісний блок вміщує форми, методи і засоби формування управлінської культури студентів-бакалаврів педагогічного вищого навчального закладу. Критеріально-результативний блок охоплює структурні компоненти управлінської культури студентів-бакалаврів: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний та управлінсько-аналітичний, критерії (аксіологічний, змістовий, технологічний, особистісний), показники та рівні (низький, середній, високий) сформованості управлінської культури студентів-бакалаврів. Результатом є сформованість управлінської культури студентів-бакалаврів педагогічного вищого навчального закладу.

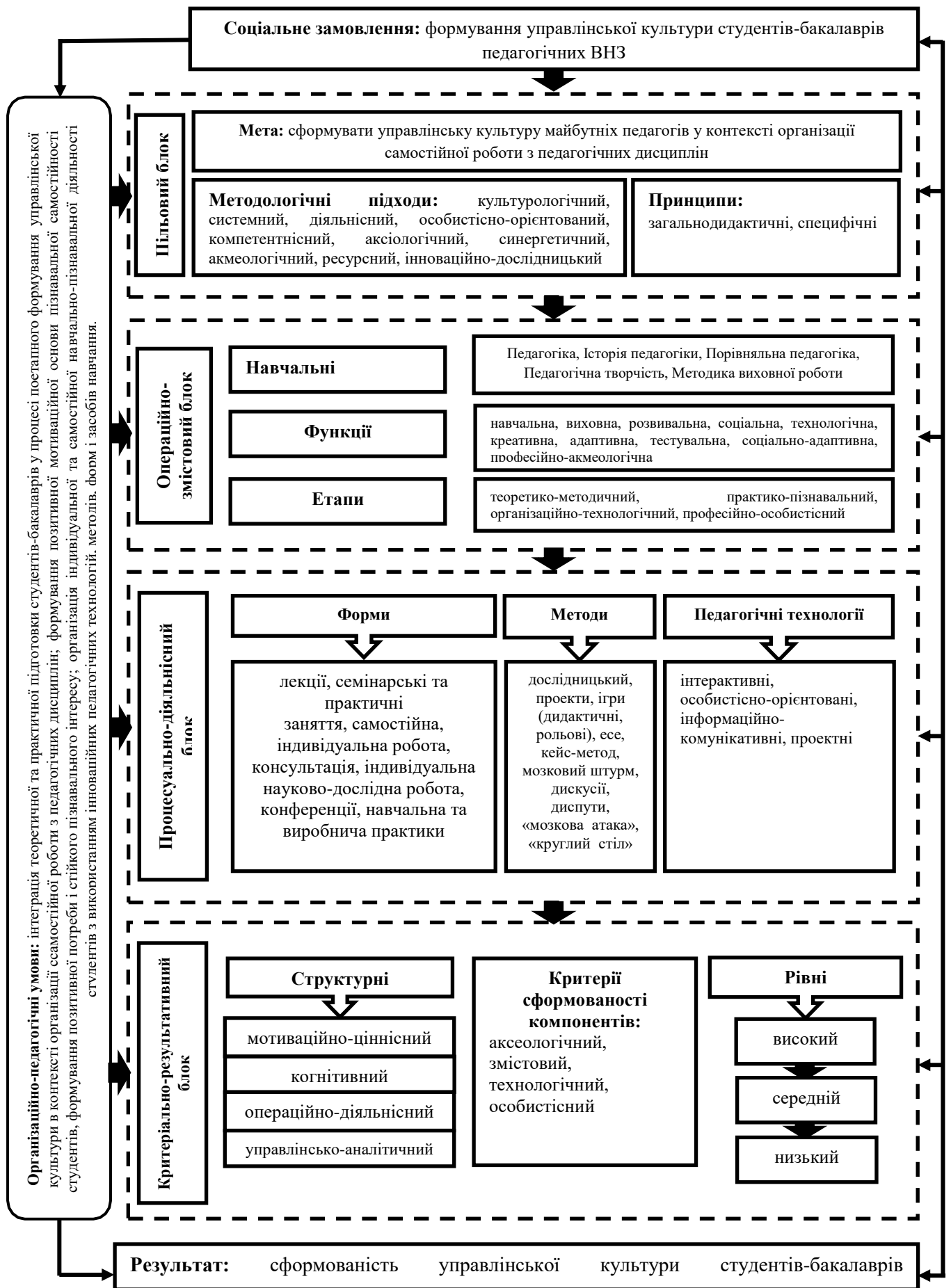


Рис.1. Модель формування управлінської культури студентів-бакалаврів педагогічного вищого навчального закладу в контексті організації самостійної роботи з педагогічних дисциплін

У контексті нашого дослідження схарактеризуємо структурні блоки представленої моделі формування управлінської культури студентів-бакалаврів педагогічного вищого навчального закладу у контексті організації самостійної роботи з педагогічних дисциплін. Так, цільовий блок містить методологічну та дидактичну основи реалізації моделі, а саме: мету, методологічні підходи і принципи формування управлінської культури майбутніх педагогів. Цільовий блок відповідає за чітку постановку мети і завдань у формуванні управлінської культури майбутніх педагогів.

Методологічна основа відображає взаємозв'язок і взаємодію різних підходів загальнонаукової та конкретно-наукової методології до вивчення проблеми формування управлінської культури студентів-бакалаврів педагогічного вищого навчального закладу в контексті організації самостійної роботи з педагогічних дисциплін, а саме:

- культурологічний підхід, що передбачає створення умов для самовизначення, самореалізації особистості студента в культурі й дає можливість розглядати управлінську культуру вчителя в контексті його професійно-педагогічної культури;

- системний підхід, що розглядає управлінську культуру як певну педагогічну систему та дає можливість розкривати закономірні зв'язки між окремими її компонентами;

- діяльнісний підхід, що регламентує процес самостійного виконання навчальних та професійних задач, вирішує проблеми й завдання самостійної роботи, саморозвитку, самовдосконалення й самореалізації майбутнього фахівця; здійснюється вплив на мотиви та інтереси студента, відбувається опосередкована взаємодія між студентом і викладачем, між студентами;

- особистісно-орієнтований підхід передбачає вплив на свідомість студентів, розвиток навичок і звичок професійно спрямованої самостійної роботи, формування особистісних переконань і мотивів, якими майбутні фахівці будить керуватися в процесі професійної діяльності протягом життя;

- компетентнісний підхід, що дає можливість розглянути управлінську культуру вчителя як сукупність певних компетентностей;

- аксіологічний підхід визначає орієнтацію майбутнього вчителя на загальнолюдські, громадянські, національні та професійні цінності;

- синергетичний підхід, що дає підстави для розгляду особистості вчителя як складної самоорганізованої біосоціальної системи, якій не можна нав'язувати шляхів її розвитку та яка володіє великими власними можливостями для саморозвитку завдяки відкритій взаємодії з навколишнім світом;

- акмеологічний підхід, що передбачає орієнтацію вчителя як на особистий акмеорієнтований саморозвиток, так і на здійснення акмеологічного супроводу руху учнів до вершин особистісного розвитку;

- ресурсний підхід передбачає забезпечення умов для найбільш ефективного використання та найбільш повного розвитку внутрішніх і зовнішніх ресурсів кожного студента;

- інноваційно-дослідницький підхід спрямовує студентів на прийняття творчої позиції в професійній діяльності, на необхідність упровадження інноваційних педагогічних технологій в навчально-виховному процесі.

Дидактичну основу складають принципи дидактики вищої школи: загальнодидактичні (науковості, системності і послідовності, доступності, свідомості, активності й самостійності у навчанні, ґрунтовності, наочності, емоційності навчання, міцності засвоєння знань, умінь і навичок, зв'язку навчання з практичною діяльністю, реаліями життя, принцип індивідуального підходу, принцип єдності освітніх, розвивальних і виховних функцій навчання) [25 с. 221-228]; та специфічні принципи навчання (єдності наукової і навчальної діяльності кафедр і викладачів, участі студентів у науково-дослідницькій роботі, органічній єдності їх теоретичної і практичної підготовки, урахування особистісних можливостей кожного студента) [52, с. 88-92]; принципи організації самостійної пізнавальної діяльності: здійснення повного циклу пізнавальних дій; взаємопов'язаності практичної діяльності, пізнання та комунікації; поняттєво-концептуалізуючої діяльності; взаємозв'язку пізнавальної діяльності й творчого процесу; переходу особистого знання в соціальне; взаємодії суб'єкта та об'єкта пізнання; функціонування та розвитку системи колективної міжсуб'єктної діяльності пізнання [44, с. 85-92]; принципи побудови самостійної роботи: комплектності, варіативності, активності [6, с. 19]; принципи оцінювання навчальних досягнень студентів: плановості, системності й систематичності, об'єктивності, відкритості і прозорості, економічності, тематичності, врахування індивідуальних можливостей студентів, єдності вимог [25, с. 420] та принципи формування культури самостійної роботи майбутніх учителів: майстерності, інтегративності і наступності, синергетичності й раціоналізму, персоніфікації й співтворчості, спроможності та продуктивності [39, с. 28-29].

Принцип майстерності передбачає формування наукової, професійно-педагогічної картини світу, світогляду, системи цінностей; формування моделей, вибір засобів і методів реалізації цих моделей у професійно-педагогічній діяльності та спілкуванні (можливість реалізації усіх складових визначення поняття «культура самостійної роботи»). Принцип інтегративності й наступності відповідає за формування загально-навчальних, загальнокультурних знань, умінь, навичок, професійно-педагогічних та предметно-педагогічних компетентностей. Цей принцип реалізується на всіх рівнях системи неперервної професійної освіти, забезпечує наближення до цілісного сприйняття культури самостійної роботи за умови збереження висхідного характеру

її формування згідно особистісного, соціального і професійного критеріїв [46]. Принцип синергетичності й раціоналізму забезпечує розважливе управління і самоорганізацію у виборі засобів, методів, умов, технологій формування культури самостійної роботи, широкий світогляд як основу співіснування та взаємодії майбутніх учителів з урахуванням їхніх можливостей і обмежень в сфері діяльності і спілкування, усвідомлення способів і форм самоорганізації. Принцип персоніфікації й співтворчості: саморозвиток, самовдосконалення, самореалізація; міжособистісна і міжгрупова умовно безконфліктна, продуктивна взаємодія, – визначає умови, якість і можливості особистісного самовизначення, самореалізації та самовдосконалення у структурі педагогічної або професійно-педагогічної взаємодії та співтворчості. Принцип спроможності та продуктивності передбачає визначення та вдосконалення моделі соціалізації, самовдосконалення, самореалізації, взаємодії. Через моделювання та презентацію продукту діяльності студента в освітньому просторі на різних рівнях взаємодії забезпечується реалізація умови спроможності особистості в професії.

Таким чином, принципи формування культури самостійної роботи студентів-бакалаврів впливають із загальних закономірностей процесу навчання у педагогічному ВНЗ. Вони містять найзагальніші вказівки, правила і норми, необхідні для виявлення та теоретичного обґрунтування педагогічних умов формування культури самостійної роботи студентів-бакалаврів, спрямовані на розвиток особистості та індивідуальності студента завдяки продуктивній педагогічній взаємодії усіх учасників освітнього процесу.

Наступний операційно-змістовий блок охоплює систему знань, умінь і навичок з навчальних дисциплін «Педагогіка», «Історія педагогіки», «Порівняльна педагогіка», «Педагогічна творчість», «Методика виховної роботи», а також функції (навчальна, виховна, розвивальна, соціальна, технологічна, креативна, адаптивна, тестувальна, соціально-адаптивна, професійно-акмеологічна) та етапи (теоретико-методичний, практико-пізнавальний, організаційно-технологічний, професійно-особистісний) формування управлінської культури студента-бакалавра педагогічного вишу.

Також ми враховували функції фахової підготовки майбутніх учителів у контексті формування культури самостійної роботи з педагогічних дисциплін: навчальну (забезпечує засвоєння системи знань, умінь і навичок та здатність до постійного їх оновлення), виховну (сприяє розвитку культури мислення, почуттів, поведінки, національної самосвідомості та професійно значущих якостей), розвивальну (спрямована на формування творчої особистості), соціальну (сприяє процесу самовдосконалення, оволодіння системою норм і цінностей), технологічну (забезпечує оволодіння способами виробництва наукових знань і реалізації наукових програм), креативну (передбачає

формування творчої особистості, здатної до перетворювальної інноваційної діяльності), адаптивну (вбачає швидке пристосування до змін у соціокультурній, економічній, управлінській, організаційній сферах тощо), тестувальну (забезпечує реалізацію об'єктивного контролю досягнень за навчальною і виховною функціями, а також встановлює рівень професійної компетентності та культуровідповідності) [34]; соціально-адаптивну (формує компетентності майбутнього учителя, що розкривають особливості організації педагогічної взаємодії в руслі ідей компетентнісного, діяльнісного, системного та інших підходів) й професійно-акмеологічну (спрямована на професійне зростання та самореалізацію через компетентнісну складову, саморозвиток та взаємодію) [53, с. 21-23].

Теоретико-методичний етап передбачає знання теорії і методології управління; школознавства; концептуальних педагогічних і виховних систем; основ психолого-педагогічних і соціо-гуманітарних наук; науково-методична підготовку. Практико-пізнавальний етап визначає професійні знання, інтереси і запити; постановку і розв'язання цільових установок; формування та вдосконалення інтелектуальних, практичних умінь і навичок; творчу спрямованість особистості; саморегуляцію, самовдосконалення, самоосвіту. Організаційно-технологічний етап з'ясовує знання методів і прийомів управлінської діяльності; застосування інноваційних методів і технологій; знання програмного та інформаційно-комунікативного забезпечення; інноваційну, дослідно-експериментальну, наукову діяльність. Професійно-особистісний етап включає індивідуальні професійні здібності; трудовий і спеціальний досвід; ділові, моральні, світоглядні якості особистості; загальнокультурні норми тощо.

Процесуально-діяльнісний блок вміщує форми, методи і педагогічні технології формування управлінської культури студентів-бакалаврів педагогічного вишу, де безпосередньо відбувається реалізація моделі у формі організації аудиторної та позааудиторної самостійної роботи. Аудиторна самостійна робота здійснюється під час лекційних, семінарських, практичних та лабораторних занять, проведення консультацій. У сучасних умовах посилюється методологічна роль лекцій в організації самостійної роботи студентів (висвітлити основні теоретичні підходи до планування й організації самостійної роботи, діагностики її результатів) та функція контролю засвоєння змісту навчального матеріалу через експрес-опитування з конкретної теми, тестовий контроль, опитування у формі гри, міні-бесіди, міні-диспуту, розв'язування завдань, аналіз педагогічних ситуацій тощо [25, с. 269].

Під час викладання педагогічних дисциплін використовуються проблемні лекції, в яких процес пізнання слухачів наближається до пошукової, дослідницької діяльності. Викладачі намагаються не стільки передати інформацію, скільки залучати студентів до

об'єктивних суперечностей наукового знання та способів їх вирішення, ґрунтуючись на тому, що логіка проблемної лекції є принципово відмінною від логіки лекції інформаційної.

На практичних і семінарських заняттях для організації самостійної роботи з педагогічних дисциплін використовується банк диференційованих завдань та задач для самостійного розв'язування. Під час семінарських і лабораторних занять самостійна робота організовується індивідуально або невеликими групами (парами) з метою підготовки доповіді, розроблення проекту чи виконання лабораторних робіт. Аналіз, публічне обговорення і захист проектного чи експериментального дослідження підвищує роль самостійної роботи, формує у майбутніх фахівців прагнення якісно виконати завдання. За такого підходу змінюється ставлення до лекцій, оскільки без розуміння теорії неможливо успішно виконати роботу, яка нерідко має дослідницький характер.

Наступним видом аудиторної самостійної роботи з педагогічних дисциплін виділимо консультацію, під час якої студент за допомогою викладача знаходить відповіді на конкретні питання або пояснення окремих теоретичних положень навчальної дисципліни чи їх практичного застосування. Темі консультацій визначаються викладачем відповідно до інтересів і потреб студентів. Причому, консультації можуть бути як змістовного плану, так і щодо розвитку когнітивних здібностей, формування компетентностей, мотивації та вольових якостей особистості.

Позааудиторна самостійна робота є ефективною за наявності у майбутніх учителів чіткого усвідомлення мети роботи на кожному її етапі, контролю результатів досягнення поставлених цілей з поступовим формуванням умінь самостійної постановки і вибору мети. До основних видів позааудиторної самостійної роботи студентів належать: підготовка і написання рефератів, доповідей, тез та інших письмових робіт (з правом вибору теми і форми звітності); виконання індивідуальних навчально-дослідницьких завдань і домашніх робіт різного характеру (розв'язування задач, добір і вивчення літературних джерел, розроблення і побудова різних схем, моделей, діаграм), виконання курсових проектів і робіт; підготовка до семінарських і практичних занять, участь у конференціях, олімпіадах, конкурсах; дистанційна освіта тощо.

Індивідуальне навчально-дослідницьке завдання передбачає: вивчення, творче осмислення та систематизацію навчального матеріалу з досліджуваної проблеми; поповнення і поглиблення набутих у процесі аудиторної роботи знань, умінь і навичок (самостійний пошук інформаційних джерел, роботу з матеріалами Інтернету для отримання найновішої інформації з різних проблем педагогічної діяльності, їх науковий аналіз); спостереження за роботою вчителів, учнів, аналіз

власних спостережень; вивчення передового педагогічного досвіду творчих учителів та майстрів педагогічної праці; здійснення педагогічного міні-дослідження (інтерв'ю, бесіди, анкетування тощо); обґрунтування власної позиції щодо шляхів розв'язання проблеми; активізацію пізнавальної активності студентів; формування дослідницьких умінь; розвиток самостійності, педагогічного мислення, творчих здібностей майбутніх педагогів.

У процесі навчальної діяльності нами використовувалися групові (фронтальні) та колективні (кооперативні) форми навчання. Групова форма передбачала роботу викладача з усією навчальною групою, у процесі якої всі її учасники разом або індивідуально працювали над одним завданням з подальшим контролем результатів. У процесі колективної (кооперативної) форми навчальної діяльності слухачі працювали в малих групах, вирішуючи спільну навчальну мету.

Кооперативне навчання давало змогу актуалізації таких різновидів роботи, як діяльність у змінюваних парах, трійках, четвірках; робота в малих групах (5-6 осіб) тощо. Така робота здійснювалася для засвоєння, закріплення, перевірки знань, розвитку навичок спілкування, уміння висловлюватися, критично мислити, переконувати, вести дискусію. Так, у процесі роботи в парах використовувався послідовний переказ один одному певної частини навчального матеріалу; взаємоперевірка виконаних завдань; робота в режимі інтерв'ю (відповіді на заздалегідь підготовлені запитання) та ін.

Створення проблемної ситуації, яка має форму професійної пізнавальної задачі, що фіксує суперечності в її умовах і завершується питанням, використовувалося нами як основний дидактичний метод активізації мислення слухачів. При цьому невідомою залишалася відповідь на питання, яка вирішує суперечність.

Нами було застосовано дослідницький метод під час організації самостійної роботи безпосередньо для поглиблення знань, формування умінь і навичок за допомогою розв'язування практичних задач, виконання індивідуальних навчально-дослідницьких завдань і творчих проектів, лабораторних та курсових робіт.

Завдання дослідницького характеру повинні містити постановку завдання, обґрунтування, припущення, пошук відповідних джерел необхідної інформації, процес рішення завдання, його захист та обговорення. У даному методі найповніше проявляються вольові якості особистості.

На особливу увагу заслуговує метод проектів, завдяки якому студенти набувають знань у процесі планування та виконання практичних завдань – проектів, що дає змогу поєднати теорію з практикою. Він передбачає одночасне поєднання індивідуальної та колективної діяльності, можливість самореалізації, роботу в команді; оцінювання результатів, їх суспільну значущість; можливість бачити

результати своєї діяльності; потенціал застосування в процесі роботи над проектом сучасних технологій в освіті; використання всесвітньої мережі Інтернет; використання різноманітних форм взаємодії; перспективи реальної міжпредметної інтеграції; нові горизонти для неформального контролю за рівнем досягнень студентів (таблиця 2).

Таблиця 2

Приклади завдань для самостійної та індивідуальної роботи студентів, спрямованої на формування управлінської культури у контексті організації самостійної роботи з педагогічних дисциплін

Навчальна дисципліна	Завдання для самостійної роботи	Завдання для індивідуальної роботи
Педагогіка	<p>1. Педагогічний процес як система і цілісне явище. Закономірності і принципи педагогічного процесу.</p> <p>2. Актуальні завдання сучасної дидактики.</p> <p>3. Зміст освіти як фундамент базової культури особистості</p> <p>4. Форми організації навчання.</p> <p>5. Педагогічна діагностика результатів навчально-пізнавальної діяльності</p> <p>6. Поетапне створення індивідуального освітнього проекту</p>	<p>1. Підготувати індивідуальні науково-дослідні проекти та презентацію на тему: модернізація оцінювання навчальних досягнень учнів; організація гурткової діяльності школярів; позаурочні форми організації навчання; виховні можливості уроку; рольові ігри як засіб формування культури праці; реалізація особистісно-орієнтованого підходу в навчанні тощо.</p>
Історія педагогіки	<p>Робота з першоджерелами: Література для обов'язкового конспектування Сухомлинський В.О.</p> <p>1. Сто порад учителеві.</p> <p>2. Розмова з молодим директором школи.</p> <p>3. Методика виховання колективу.</p> <p>1. Макаренко А.С.</p> <p>а) Дисципліна, режим, покарання та заохочення;</p> <p>б) Взаємини, стиль, тон у колективі;</p> <p>в) Операційний план педагогічної роботи трудової комуні імені Ф. Е. Дзержинського</p>	<p>1. Напишіть есе на тему «Особливості педагогічного гуманізму В. О. Сухомлинського».</p> <p>2. Проаналізуйте твір В.О. Сухомлинського «Серце віддаю дітям».</p> <p>2. Прочитати книгу (подивитися фільм) «Педагогічна поема» А.С. Макаренко та визначити, які методи виховання було застосовано до вихованців на конкретних прикладах.</p> <p>3. Охарактеризувати технологію виховного впливу на особистість і колектив, яку запропонував А.С. Макаренко</p>
Порівняльна педагогіка	<p>1. Сучасний стан та перспективи розвитку системи неперервної освіти у провідних розвинених країнах і в Україні.</p>	<p>1. Підготувати проект та презентацію про сучасний стан та розвиток освітньої системи однієї із країн світу</p>

	2. Загальні тенденції структурного реформування освітніх систем у провідних розвинених країнах і в Україні	
Педагогічна творчість	1. Технології педагогічної творчості вчителів-новаторів. 2. Технології розвитку творчої особистості	1. Підготувати навчальний творчий проект. 2. Науково-педагогічне дослідження. Орієнтовані теми: Специфіка роботи з обдарованими дітьми. 2. Моделювання творчих ситуацій у професійній діяльності. 3. Педагогічна креативність спеціалістів в професійній роботі. 4. Впровадження авторських технологій в навчальний процес: за і проти. 5. Специфіка тестових методик на визначення творчих якостей особистості
Методика виховної роботи	1. Організація науково-дослідної роботи в ДОЦ, методи педагогічної діагностики (тестування, педагогічне спостереження, анкетування, використання спеціальних методик тощо). 2. Виховні технології в літньому оздоровчому центрі	Участь у творчій групі Завдання для творчої групи № 1 1. Визначити склад групи та обрати капітана (командира). 2. Розподілити обов'язки між членами групи. 3. Придумати модель свого міні-загону: назва загону, символ, девіз, промовка, стіннівка і т.д. (закони загону, презентація членів загону і все, що можна придумати для оригінального представлення вашого загону). 4. Провести зустріч – репетицію для успішної презентації. 5. Підготувати завдання для творчої групи на семінарське заняття.

Використання ігрової діяльності в процесі формування управлінської культури як унікального механізму акумулювання й передавання певного соціального досвіду зумовлено перевагами ігрової форми навчання фахівці в освітній галузі [37]: максимальним наближенням навчання до практичної роботи; можливістю цілісного бачення процесу управлінської діяльності, усвідомлення її як системи; розвитком творчості, ініціативи, що стимулюється в умовах

конкуренції; можливістю поєднання наукових досягнень, теорії з практикою, можливістю формування, вдосконалення вмінь, навичок ділового (управлінського) спілкування, розвитку соціально-психологічної компетентності; розвитком рефлексивних умінь, формуванням установки на постійний самоаналіз власної управлінської діяльності, прогнозування її результатів.

Застосовуючи ділові ігри у формуванні управлінської культури, ми виходили з того, що ділова гра серед методів інтерактивного навчання посідає винятково важливе місце й являє собою імітаційне моделювання реальних механізмів і процесів, форму відтворення предметного й соціального змісту, будь-якої реальної діяльності (професійної, соціальної, політичної, технічної тощо). Ігрове моделювання в умовних ситуаціях певних видів діяльності спрямовується на відтворення й засвоєння соціального й професійного досвіду, у результаті чого відбувається накопичення, актуалізація, трансформація знань в уміння та навички, що сприяє інтенсивному особистісному й професійному розвитку.

У процесі навчальних занять у нашому дослідженні використовувалися як складові дискусія та кейс-метод як способи колективного аналізу ситуацій. Так, дискусія застосовувалася в якості метода в таких формах навчання: дидактичних та рольових іграх, кейс-технологіях з метою виховання, навчання, тренування, діагностики, зміни установок, стимулювання творчості тощо. Використовувалася дискусія також для обміну думками, переконаннями, досвідом, формування нового погляду на професійну діяльність, зміни моделей діяльності, вчинків, поведінки, організації інтенсивної розумової й ціннісно зорієнтованої діяльності, розвитку навичок міжособистісної взаємодії, забезпечення зворотного зв'язку тощо. Здійснювалася на засадах принципів альтернативності думок, позицій, шляхів вирішення проблеми; конструктивності критики; забезпечення психологічного захисту учасників навчального процесу та ін.

Сутність кейс-методу полягає в тому, що навчальний матеріал подається слухачам у вигляді мікропроблем (мікроситуацій), досвід набувається в результаті їхньої активної дослідницької та творчої діяльності в процесі розроблення рішень. Використання кейс-методу зумовлено тим, що він сприяє ефективній професійній підготовці, перепідготовці та підвищенню кваліфікації управлінців освітньої галузі. Застосування кейс-методу в процесі експериментально-педагогічної роботи сприяло формуванню у фахівців умінь та навичок всебічного аналізу ситуацій із галузі професійної управлінської діяльності; оперативного прийняття рішень; використання теоретичних знань для аналізу практичних проблем; конструктивного критичного оцінювання поглядів інших; самостійного прийняття рішень на засадах групового аналізу ситуації та ін. [37].

У нашому дослідженні представлено наступні педагогічні технології: проектна, ігрова, особистісно орієнтована, інформаційно-комунікативна. Методика впровадження проектної технології передбачає створення відповідної проблемної ситуації під час вирішення якої студенти, оволодівши певною сукупністю академічних знань, здатні засобами проектної діяльності показати як теоретичний бік розв'язання поставленої задачі, так і можливості практичного застосування отриманих результатів.

Основні вимоги до використання проектної технології:

1) наявність значущої в дослідницькому, творчому плані проблеми/задачі, що вимагає інтегрованого знання, дослідницького пошуку для її вирішення;

2) практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів;

3) самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність студентів;

4) структурування змістової частини проекту (із зазначенням поетапних результатів);

5) використання дослідницьких методів: визначення проблеми, конкретизація завдань дослідження, висунення гіпотези їх вирішення, обговорення методів дослідження, оформлення кінцевих результатів, аналіз отриманих даних, підбиття підсумків, корекція, висновки (використання під час дослідження методу «мозкової атаки», «круглого столу», статистичних методів, творчих звітів, переглядів тощо) [45, с. 56-68].

Під час організації самостійної роботи студентів-бакалаврів за проектною технологією слід дотримуватися принципу поступового зростання рівня її складності та самостійності студентів, враховувати їхній базовий рівень знань та вмінь, досвід і навички, отримані під час реалізації попередніх проектів. Тому на перших курсах доцільно пропонувати студентам до виконання індивідуальні навчально-дослідницькі завдання, а на старших курсах – навчально-дослідницькі проекти.

Проектна технологія стимулює вмотивованість студентів і базується на пізнавальних інтересах студентів. Проект, як особистісний освітній продукт, є ключовим чинником вибору даної технології у процесі формування культури самостійної роботи студентів.

Робота в малих групах полягає в здійсненні студентами діяльності з метою самостійного вирішення певної наукової або навчальної проблеми, розв'язання конкретного завдання, зазвичай підвищеної складності. Серед позитивних рис колективної співпраці відзначимо розвиток творчого мислення, формування комунікативних компетентностей, навичок роботи в колективі, підвищення власної наукової активності, сприяння самовираженню студента в роботі. Різні проблемні групи можуть створюватись з метою вирішення конкретних прикладних завдань, дослідження певних математичних явищ,

розв'язування проблемних ситуацій професійної спрямованості тощо. Зокрема, групова форма організації підготовки навчально-дослідницького проекту передбачає розподіл ролей, виконання окремим студентом відведеної ділянки роботи та об'єднання зусиль кожного заради досягнення єдиного спільного результату.

Ігрові технології – ефективний засіб навчання, що активізує увагу, підвищує інтерес до вивчення дисципліни, має спільні вимоги до проведення, дає можливість аналізувати, обговорювати, констатувати та оцінювати результати [25, с. 31-33]. До основних структурних компонентів гри належать ігрова задумка (визначення та усвідомлення мети), ігрові дії (вибір виду навчально-пізнавальної діяльності), дидактичні завдання (пізнавальний зміст), обладнання (необхідні засоби інтелектуального, практичного або предметного характеру), результат гри (за В. Коваленком, П. Підкасистим).

Головною метою проведення ігрового заходу є активізація самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів-бакалаврів у процесі вивчення педагогічних дисциплін. Основними завданнями – розвинути творче мислення студентів; підвищити пізнавальну активність студентів, зокрема, у процесі виникнення проблемних ситуацій, стимулювати самостійність, наполегливість, ініціативність у досягненні мети; показати можливості використання різноманітних інформаційних ресурсів і технологій.

Відповідно інноваційні технології як засіб формування культури самостійної роботи студентів-бакалаврів є сукупністю методів, форм і засобів організації самостійної роботи на основі застосування сучасних технологій в освіті з метою цілеспрямованого впливу на особистість студента, що передбачає його активність, самостійність і мобільність у навчанні та закладає фундамент готовності до подальшої професійної діяльності [45].

Індивідуальне навчально-дослідницьке завдання, як елемент проектної технології, є видом позааудиторної самостійної роботи студентів навчального чи навчально-дослідницького характеру з метою поглиблення, узагальнення та закріплення знань, одержаних в процесі навчання, а також застосування цих знань на практиці. Подібні завдання містять елементи пошукової, частково науково-дослідної роботи і виступають чинником залучення студента до навчально-дослідницької діяльності, визначають зміст, технологію самостійної роботи студентів та структурують її.

Критеріально-результативний блок охоплює структурні компоненти управлінської культури студентів-бакалаврів: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний та управлінсько-аналітичний, критерії (аксіологічний, змістовий, технологічний, особистісний), показники та рівні (низький, середній, високий) сформованості управлінської культури студента-бакалавра педагогічного вишу.

Результатом є сформованість управлінської культури студента-бакалавра педагогічного вищого навчального закладу.

Так, мотиваційно-ціннісний компонент відображає систему мотивів і ціннісних орієнтацій студентів на досягнення успіху у діяльності, пов'язаній з формуванням управлінської культури та безпосередньо в управлінській діяльності. Основними мотивами, що лежать в основі формування управлінської культури студентів-бакалаврів, визначено такі: ставлення до педагогічної діяльності в цілому та управлінської діяльності, зокрема як до цінностей; прагнення зайняти в професійній діяльності та інших сферах життєдіяльності позицію лідера; інтерес і бажання реалізовувати свої знання, досвід у професійно-педагогічній діяльності творчого характеру; прагнення вдосконалювати свою професійно-педагогічну компетентність; професійні наміри як перспективу самоствердження, самореалізації [12].

Когнітивний компонент характеризує наявність у студентів професійно орієнтованих знань, необхідних для здійснення управлінських функцій та творчого підходу до розв'язання управлінських завдань; передбачає сформованість спеціальних знань, необхідних майбутньому вчителю для здійснення своїх менеджерських функцій, до яких віднесено знання основних положень теорії педагогіки та управління навчально-виховним процесом; основ організаторської діяльності; методики роботи класного керівника; способів здійснення педагогічної комунікації; алгоритму прийняття управлінського рішення; методики діагностики особистісних якостей і можливостей учнів тощо.

Операційно-діяльнісний компонент відображає наявність у студентів прогностично-діагностичних, комунікативних, організаційно-регулятивних та контрольних-корегулятивних умінь та навичок, необхідних для здійснення професійного управління; охоплює необхідні для здійснення професійної діяльності практичні вміння й навички, тобто забезпечує взаємозв'язок теорії та практики, формування окремих компетенцій (інтелектуально-творчої, дієво-творчої, організаційно-комунікативної, регулятивної).

Управлінсько-аналітичний компонент характеризує наявність у студентів комунікативних та організаторських здібностей, лідерських якостей та здатності до прийняття управлінських рішень для ефективного здійснення професійної діяльності.

Критеріями сформованості управлінської культури студентів-бакалаврів педагогічних ВНЗ виділено наступні: аксіологічний, змістовий, технологічний та особистісний. Показниками аксіологічного критерію є цінності і мотиви успіху студентів до навчання у вищому навчальному закладі, мотивація на досягнення успіху в діяльності, пов'язаній з формуванням культури управління та безпосередньо в управлінській діяльності. Показниками змістового критерію є ґрунтовність професійно орієнтованих знань, необхідних майбутньому

педагогу для здійснення управлінської діяльності. Показниками технологічного критерію є наявність у студентів прогностично-діагностичних, комунікативних, організаційно-регулятивних і контрольнo-корегувальних умінь, необхідних для здійснення ефективної управлінської діяльності. Показниками особистісного критерію є бажання здійснювати організаційну діяльність та спілкуватися з людьми, прагнення бути лідером у колективі, здатність приймати інноваційні рішення для ефективної управлінської діяльності.

Визначено наступні рівні сформованості управлінської культури майбутніх педагогів: високий рівень характеризується яскраво вираженими цінностями і мотивами успіху до навчання у вищому навчальному закладі, чітко вираженою мотивацією на досягнення успіху в діяльності, пов'язаній з формуванням культури управління та безпосередньо в управлінській діяльності; наявністю у студентів міцних, глибоких і дієвих професійно-орієнтованих знань, необхідних для здійснення управлінської діяльності; чітко сформованими прогностично-діагностичними, комунікативними, організаційно-регулятивними і контрольнo-корегувальними вміннями щодо здійснення управлінської діяльності; яскраво вираженим бажанням здійснювати організаційну діяльність та спілкуватися з людьми, прагненням бути лідером у колективі, здатністю приймати інноваційні рішення для ефективної управлінської діяльності.

Середній рівень сформованості управлінської культури майбутніх економістів характеризується достатньо вираженими цінностями і мотивами успіху до навчання у вищому навчальному закладі, нестійкою мотивацією на досягнення успіху в діяльності, пов'язаній з формуванням культури управління та безпосередньо в управлінській діяльності; наявністю у студентів достатньо сформованих професійно-орієнтованих знань, необхідних для здійснення управлінської діяльності; достатньо сформованими прогностично-діагностичними, комунікативними, організаційно-регулятивними і контрольнo-корегувальними вміннями; опосередкованим бажанням здійснювати організаційну діяльність та спілкуватися з людьми, прагненням бути лідером у колективі, здатністю приймати інноваційні рішення для ефективної управлінської діяльності.

Низький рівень сформованості управлінської культури майбутніх педагогів характеризується відсутністю цінностей і мотивів успіху до навчання у вищому навчальному закладі, мотивації на досягнення успіху в діяльності, пов'язаній з формуванням культури управління та безпосередньо в управлінській діяльності; наявністю у студентів поверхневих професійно-орієнтованих знань, необхідних для здійснення управлінської діяльності; недостатньо сформованими у студентів прогностично-діагностичними, комунікативними, організаційно-регулятивними і контрольнo-корегувальними вміннями;

відсутністю бажання здійснювати організаційну діяльність та спілкуватися з людьми, прагнення бути лідером у колективі, здатності приймати інноваційні рішення для ефективної управлінської діяльності.

У сучасних педагогічних дослідженнях, пов'язаних з проблемами підвищення ефективності освітнього процесу особливий інтерес викликає виявлення, обґрунтування і перевірка педагогічних умов, що забезпечують успішність здійснюваної діяльності. Процес формування управлінської культури студентів-бакалаврів педагогічних ВНЗ потребує визначення та теоретичного обґрунтування низки педагогічних умов, від реалізації яких залежить успішність студента на шляху становлення його як висококваліфікованого фахівця.

Виявлено і теоретично обґрунтовано організаційно-педагогічні умови формування управлінської культури студентів-бакалаврів педагогічного вищого навчального закладу в контексті організації самостійної роботи з педагогічних дисциплін, до яких належать: інтеграція теоретичної та практичної підготовки студентів у процесі поетапного формування управлінської культури в процесі викладання педагогічних дисциплін; формування позитивної мотиваційної основи пізнавальної самостійності студентів, формування позитивної потреби і стійкого пізнавального інтересу; організація індивідуальної та самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів з використанням інноваційних педагогічних технологій, методів, форм і засобів навчання.

У межах реалізації першої організаційно-педагогічної умови акцентуємо увагу на застосування інтегративного підходу до організації наскрізної педагогічної практики, яка є частиною навчального плану і однією з найважливіших умов з підготовки висококваліфікованих компетентних фахівців. Практика відіграє системоутворюючу роль серед усіх форм навчальної діяльності студента у вузі, дозволяє засвоїти, проявити та передати одержанні знання з педагогічних дисциплін («Педагогіка», «Історія педагогіки», «Порівняльна педагогіка», «Педагогічна творчість», «Методика виховної роботи»), а також збагатити і відкоригувати їх. Практика забезпечує безперервність та послідовність формування вмінь та навичок, педагогічних компетентностей, професійне становлення майбутнього фахівця.

Педагогічна практика студентів-бакалаврів відповідно до концепції, розробленої педагогічними кафедрами Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, має неперервний, наскрізний характер в організаційно-структурному аспекті. Перелік практик, їх види, тривалість і терміни проведення визначаються навчальним планом спеціальності. Згідно з «Положенням про проведення практики студентів Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка вона включає такі види:

- навчальна практика, що поділяється на спеціальні фахові і педагогічні. Мета навчальної практики – ознайомлення студентів-

бакалаврів з особливостями обраного фаху, узагальнення, систематизація та закріплення теоретичних знань, умінь та навичок, формування первинних загально-професійних та спеціальних умінь, формування управлінської культури майбутніх вчителів.

- виробнича практика, метою якої є поглиблення, закріплення та вдосконалення набутих знань, умінь та навичок, оволодіння професійним досвідом, компетенція ми та формування готовності до самостійної діяльності за фахом [31].

Зазначимо, що навчальна практика студентів-бакалаврів на другому та третьому курсах доповнює та збагачує теоретичну психолого-педагогічну підготовку студентів, дає їм можливість закріпити й поглибити отримані знання, створює умови для оволодіння основними педагогічними вміннями та навичками, сприяє набуттю студентами особистого професійного досвіду, необхідного для осмислення своєї майбутньої діяльності. Це період професійної адаптації, який дає змогу студентам усвідомити себе майбутніми вчителями, прийти в школу саме із цією думкою та позицією.

Практика студентів третього курсу в літніх оздоровчих закладах, на шкільних майданчиках, в клубах тощо сприяє виробленню, вдосконаленню і закріпленню загальнопедагогічних та спеціальних умінь, необхідних для проведення позакласної та позашкільної виховної роботи з дітьми різних вікових груп.

Педагогічна практика студентів четвертого курсу є аналогом професійної діяльності вчителя, адекватна структурі та змісту педагогічної діяльності, організовується в реальних шкільних умовах. Основним завданням даної практики є формування у студентів професійних умінь і навичок щодо прийняття самостійних рішень під час професійної діяльності в школі; поглиблення та закріплення теоретичних знань; виховання у студентів потреби постійно поповнювати свої знання та творчо їх застосовувати у практичній діяльності.

Друга педагогічна умова, а саме, формування позитивної мотиваційної основи пізнавальної самостійності студентів-бакалаврів передбачає переконання їх у необхідності оволодіння знаннями й уміннями для здійснення управлінських функцій у майбутній професійно-педагогічній діяльності та створення для цього сприятливого освітнього середовища (організація навчально-виховного процесу на засадах гуманізації, гуманітаризації, демократизації, інноваційності).

Третьою педагогічною умовою формування управлінської культури є створення та реалізація електронно-методичного забезпечення, орієнтованого на формування управлінської культури студентів-бакалаврів. Використання мультимедійних технологій, педагогічних технологій, інноваційних методів та форм навчання, оптимізація позааудиторної самостійної роботи студентів засобами інноваційних технологій для формування управлінської культури

майбутніх педагогів дає можливість підвищити ефективність навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах.

Таким чином, реалізація правильно обраних педагогічних умов забезпечує розвиток та ефективність функціонування педагогічної системи і цілісного педагогічного процесу зокрема.

Висновки. На підставі проведеного теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури з'ясовано сутність поняття «управлінська культура студентів-бакалаврів педагогічного вищого навчального закладу» як складову професіоналізму представників певного фаху, сукупність професійних знань, умінь і навичок для здійснення ефективної управлінської діяльності на засадах постійного самовдосконалення. У дослідженні розроблено та представлено структурно-функціональну модель формування управлінської культури студентів-бакалаврів педагогічного вищого навчального закладу у контексті організації самостійної роботи з педагогічних дисциплін та схарактеризовано її структурні компоненти, визначено організаційно-педагогічні умови.

Зазначимо, що результатом діяльності викладача вищого навчального закладу є формування професійно підготовленої та соціально зрілої особистості студента, мотивованого до суспільно-корисної діяльності й особистісного зростання, яке перебуває у прямій залежності від рівня володіння викладачем управлінською культурою. Продуктивність його педагогічної діяльності залежить від формування особистості, її творчого мислення, уміння самостійно здобувати нові знання, перебудовувати діяльність у нових умовах під час викладання педагогічних дисциплін.

Проведене дослідження дає можливість визначити **перспективні напрями** подальшої розробки проблеми формування управлінської культури студентів-бакалаврів: дослідження особливостей формування управлінської культури студентів-магістрів у контексті організації самостійної роботи з педагогічних дисциплін.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова, С. Г., Костенчук, И. А. (2009). О понятии «организационная культура». *Служба персонала*, 2, 18-22. (Abramova, S.G., Kostenchuk, I. A. (2009). On the notion of "organizational culture". *Staff Service*, 2, 18-22).
2. Арнольдов, А. И. (1993). *Введение в культурологию (новая расширенная редакция)*. М.: Народная Академия культуры и общечеловеческих ценностей. (Arnoldov, A.I. (2009). *Introduction to Culturology (new expanded edition)*. Tutorial. М.: People's Academy of Culture and universal values).
3. Афанасьев, М.В. (ред.), Шемаева, Л.Г., Шерлока, В.С. (2003). *Основы менеджменту*. Харків: Вид-во "ІНЖЕК (Afanasyev, M.V., Shemaeva, L.G., Sherloka, V.S *Fundamentals of Management: teaching aids*. Kharkiv: View "INZHEK).
4. Болюбаш, Н. М. (2009). Теоретичні засади формування професійної компетентності майбутніх економістів. *Наукові праці: науково-методичний журнал*, Вип. 99, Т. 112. Педагогіка. Миколаїв : Вид-во МДУ ім. П. Могили. (сс. 88–

95). (Bolyubash, N.M. (2009). Theoretical principles of formation of professional competence of future economists. *Scientific works: scientific and methodical journal*, Whip 99, T. 112. Pedagogics. Mykolaiv: View of the Moscow State University P. Mohyli, (pp. 88 – 95).

5. Бондина, М. В. (2009). *Развитие учебной культуры в контексте компетентного подхода в современной немецкой педагогике* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01). Ростов-на-Дону. Bondina, M.V. (2009). *Development of educational culture in the context of the competence approach in modern German pedagogy* (abstract. dis. ... Cand. ped. Sciences: spec. 13.00.01. Rostov-on-Don).

6. Буряк, В. (2008). Самостійна робота як системоутворюючий елемент навчальної діяльності студентів. *Вища школа*, 5, 10-24. (Buryak, V. (2008). Independent work as a system-forming element of educational activity of students. *Higher school*, 5, 10-24).

7. *Бытие человека в культуре (опыт онтологического подхода)* (1991). Е.К. Быстрицкий (ред.). К.: Наукова думка. (The existence of man in culture (experience of the ontological approach) (1991). E.K. Bystritsky (ed.). K.: Naukova dumka).

8. Васильченко, Л.В. (2007). *Управлінська культура і компетентність керівника*. Х.: Вид. група «Основа». (Vasilchenko, L.V. (2007). *Management culture and competence of the head*. X.: View. Group "Basis").

9. Вдовиченко, Р. П. (2007). *Управлінська компетентність керівника школи*. Х.: Основа. (Vdovichenko, R.P. (2007). *Managerial competence of the school head*. X.: Basis).

10. Гнітецька, Т. В., Овчаренко, Т. Г. (2010). *Самостійна робота студентів із теорії та методики фізичного виховання за кредитно-модульною системою навчання*. Луцьк: Вид-во Вол. нац. ун-ту ім. Лесі Українки. (Gnitetskaya, T. (2010). *Independent work of students on the theory and methodology of physical education for the credit-module system of teaching*. Lutsk: Vol. nats un-th them Lesia Ukrainka).

11. Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. К.: Либідь. (Goncharenko, S.U. (1997). *Ukrainian Pedagogical Dictionary*. K.: Lybid).

12. Губа, А. В. (2010). *Теоретично-методичні засади формування управлінської культури вчителя – майбутнього менеджера освіти* (дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04). Луганськ. (Guba, A.V. (2010). *Theoretical and methodical principles of formation of a managerial culture of a teacher - the future manager of education* (diss. ... Doctor Ped. Sciences: 13.00.04). Lugansk.

13. *Енциклопедія освіти* (2008). К.: Юрінком Інкер. (*Encyclopedia of Education* (2008). K.: Yurink Inker).

14. Жерносек, І. П. (2010). *Формування управлінської науково-методичної культури керівника ЗНЗ*. Х.: Основа. (Zhernosek, I.P. (2010). *Formation of the managerial scientific and methodical culture of the head of the NEC*. X.: Basis).

15. Заскалета, С. Г. (2000). *Організація самостійної пізнавальної діяльності студентів сільськогосподарського інституту (за матеріалами вивчення іноземних мов)* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). К. (Zaskalaeta, S.G. (2000). *Organization of independent cognitive activity of students of the agricultural institute (on the basis of the study of foreign languages)* (diss. ... Candidate ped Sciences: 13.00.04). K.

16. Кобзарев, В. А. (1988). *Повышение эффективности самостоятельной работы студентов на основе информационно-дидактического обеспечения практических занятий* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Ленинград. (Kobzarev, V.A. (1988). *Increase of efficiency of independent work of students on the basis of information-didactic maintenance of practical occupations: the author's abstract*. (dis. ... cand. ped. Sciences: 13.00.01). Leningrad.

17. Козаков, В. А. (1990). *Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение*. К.: Вища школа. (Kozakov, V.A. (1990). *Self-study of students and its informational and methodical support*. K.: High school).
18. Козлов, Д.О. (2015). *Управлінська компетентність викладача: теорія і практика формування*. Суми: ВВП «Мрія». (Kozlov, D.O. (2015). *Managerial competence of the teacher: theory and practice of formation*. Sumy: GDP "Mriya").
19. Козырева, О. А. (2014). Технология системно-педагогического моделирования и качество формирования культуры самостоятельной работы педагогов: теоретический аспект. *European Soucial Science Jornal*, 4 (1). – С. 136–142. (Kozyreva, O.A. (2014). *Technology of system-pedagogical modeling and the quality of formation of the culture of independent work of teachers: the theoretical aspect*. European Soucial Science Jornal, 4 (1), 136-142).
20. Колбіна, Т. В. (2008). *Основи міжкультурної комунікації для студентів економістів*. Х.: ІНЖЕК. (Kolbin, T. V. (2008). *Fundamentals of Intercultural Communication for Economists*. X.: INZHEK).
21. Королюк, С.В. (2006). *Розвиток управлінської культури керівника загальноосвітнього навчального закладу в процесі підвищення кваліфікації* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Луганськ. (Korolyuk, S.V. (2006). *Development of the managerial culture of the head of a comprehensive educational institution in the process of advanced training* (abstract. Dis ... Cand. ped Sciences: 13.00.04). Lugansk).
22. Королюк, С.В. (2003). *Управлінська культура керівника школи. Постметодика*, 5-6, 85-88. (Korolyuk, S.V. (2003). *Management culture of the head of the school. Postmetochka*, 5-6, 85-88).
23. Коцан, І. (2013). Професійна підготовка сучасного вчителя: проблеми і орієнтири *Вища освіта України*, 2 (49), 13-19. (Kotsan, I. (2013). *Professional training of a modern teacher: problems and landmarks*. Higher Education of Ukraine).
24. Кошелев, А. А., Козырева, О. А. (2012). *Культура самостоятельной работы обучающегося*. Новокузнецк: Изд-во КузГПА. (Koshelev A.A., Kozyreva O. A. *Culture of independent work of the student*. Novokuznetsk: Publishing house KuzGPA,).
25. Кузьмінський, А. І. (2005). *Педагогіка вищої школи*. К.: Знання. (Kuzminsky A.I. (2005). *Pedagogics of Higher Education*. K.: Knowledge).
26. Макарова, Т. В., Кошелев, А. А., Козырева, О. А. (2014). Культура самостоятельной работы обучающегося: типология, модель. *Омский научный вестник*, Вып. 3 (129), 128–132. (Makarova, T.V., Koshelev, A.A., Kozyreva, O.A. (2014). *The culture of the student's independent work: typology, model*. *Omsk Scientific Bulletin*, Issue. 3 (129), 128-132).
27. Матроница, Л. Ф. (2014). Качество образования как императив современности. *Философия образования*, 1, 11–19. (Matronina, L.F. (2014). *The quality of education as an imperative of modernity*. *Philosophy of Education*, 1, 11-19).
28. Медведь, В. В. (2007). *Розвиток управлінської культури професійно-технічного навчального закладу* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Луганськ. (Medved, V.V. (2007). *Development of the management culture of the vocational and technical educational institution* (abstract dis. ... Cand. ped Sciences: 13.00.04). Lugansk).
29. Мескон, М.Х., Альберт, М., Хедоури, Ф. (1992). *Основы менеджмента*. М.: Дело. (McCon, M.H., Albert, M., Hedouri, F. (1992). *Fundamentals of Management*. М.: Case).
30. Наролина, В. (2008). Развивающий эффект процесса формирования межкультурной коммуникативной компетентности. *Высшее образование сегодня*, 5,

23 – 25. (Narolina, V. (2008). Developing effect of the process of formation of intercultural communicative competence of a specialist. *Higher education today*, 5, 23 – 25).

31. *Наскрізна педагогічна практика* (2016). А. А. Сбруєва (ред.). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка. (*Outgoing pedagogical practice* (2016). A. A. Sbrueva (ed.). Sumy: Printed SumDPU named after A. S. Makarenko).

32. Онучак, Л. В. (2002). *Педагогічні умови організації самостійної позааудиторної роботи студентів економічних спеціальностей* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). К. (Onuchak, L.V. (2002). *Pedagogical conditions of organization of independent non-auditing work of students of economic specialties* (Diss. ... Candidate ped Sciences: 13.00.04. K.).

33. Орлов, А. И., Боголюбов, С. А., Прокофьева, Ж. В. и др. (2000). *Менеджмент*. М.: Знание. (Orlov, A. I., Bogolyubov, S. A., Prokofiev, J. V. and others (2000). *Management*. M.: Knowledge.

34. *Педагогіка вищої школи* (2005). З. Н. Курлянд (ред.). К.: Знання. (*Pedagogics of Higher Education* (2005). Z. N. Kurland (ed.). K.: Knowledge.

35. Петрук, В. А. (2006). *Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей у процесі вивчення фундаментальних дисциплін*. Вінниця: УНІВЕРСУМ-Вінниця. (Petruk, V. A. (2006). *Theoretical and methodical principles of formation of professional competence of future specialists of technical specialties in the process of study of fundamental disciplines*. Vinnytsya: UNIVERSUM-Vinnitsa).

36. Позднякова, Ж. С. (2008). Формирование управленческой культуры будущего менеджера. *Педагогика*, 4 (57), 81-84. (Pozdnyakova, Zh.S. (2008). Formation of managerial culture of the future manager. *Pedagogics*, 4 (57).

37. Пономаренко, Т. О. (2008). *Теоретичні засади культуровідповідного управління дошкільною освітою*. Луганськ: ДЗ «ЛНУ ім. Т. Шевченка». (Ponomarenko, T. O. (2008). *Theoretical principles of culture appropriate management of preschool education*. Lugansk: DZ "LNU them. T. Shevchenko").

38. Поясок, Т. Б. (2009). *Система застосування інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх економістів*. Кременчук: ПП Щербатих О.В. (Poyasko, T. B. *The system of application of information technologies in the training of future economists*. Kremenchuk: PP Shcherbatih O.V.).

39. Редлих, С. М., Козырева, О. А. (2012). Система принципов формирования культуры самостоятельной работы педагога как механизм реализации условий продуктивного педагогического взаимодействия. *Профессиональное образование в России и за рубежом*, 1 (5), 27-29. (Redlich, S. M., Kozyreva, O. A. (2012). System of principles of formation of the culture of the independent work of the teacher as a mechanism for realizing the conditions of productive pedagogical interaction. *Vocational education in Russia and abroad*, 1 (5), 27-29).

40. Руднева, І. С. (2014). Завдання, функції, принципи організації самостійної роботи студентів гуманітарних університетів Франції. *Теорія та методика навчання та виховання*. Харків, Вип. 35, 124-132. (Rudneva, I. S. (2014). Tasks, functions, principles of organization of independent work of students of humanitarian universities of France. *Theory and methods of teaching and education*. Kharkiv, Vip. 35, 124-132).

41. Савичев, С. С. *Проблема развития коммуникативной компетентности студентов высшей школы*. Режим доступу: http://www.ssc.smr.ru/media/journals/izvestia/2010/2010_5_78_80.pdf (Savichev, S. S. *The problem of development of communicative competence of students of higher education*. Retrieved from: http://www.ssc.smr.ru/media/journals/izvestia/2010/2010_5_78_80.pdf).

42. Слостенин, В. А., Исаев, И. Ф., Шиянов, Е. Н. (2002). *Педагогика*. М.: Академия. (Slastenin, V. A., Isaev, I. F., Shiyanov, E. N. (2002). *Pedagogy*. Moscow: Akademiya.

43. Сбруєва, А. А., Козлова, О. Г. (2013). Компетентності викладача вищої школи як менеджера інновацій. *Управлінські компетенції викладача вищої школи*. К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 29–31. (Sbruieva, A. A., Kozlova, O. G. (2013). Competence of a teacher of HEI as a manager of innovations. *Management competencies of the teacher of HEI*. K.: View of the NPU named after MP Dragomanova, 29-31).

44. Солдатенко, М. М. (2006). *Теорія і практика самостійної пізнавальної діяльності*. К.: Видавництво Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. (Soldatenko M. M. (2006). *Theory and practice of independent cognitive activity*. K.: Publishing House of the National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov).

45. Соя, О. М. *Формування культури самостійної роботи майбутніх учителів математики засобами інноваційних технологій* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Вінниця. (Soya, O. M. (2016). *Formation of culture of independent work of future teachers of mathematics by means of innovative technologies* (diss. ... Candidate ped Sciences: 13.00.04). Vinnytsya.

46. *Специфика определения видов продуктивности в структуре формирования культуры самостоятельной работы*. Режим доступа: <http://www.moluch.ru/archive/49/6072/> (*Specificity of determining the types of productivity in the structure of the formation of a culture of independent work*. Retrieved from: <http://www.moluch.ru/archive/49/6072/>).

47. Стрельников, В. Ю. (2002). *Педагогічні основи забезпечення особистісного і професійного розвитку студентів засобами інноваційних технологій навчання*. Полтава: РВВ ПУСКУ, Кн. 2. (Strelnikov, V. Yu. (2002). *Pedagogical bases of provision of personal and professional development of students by means of innovative teaching technologies*. Poltava: RVV PUSKU, Kn. 2).

48. Танько, Є. В. (2014). Розвиток поняття «самостійна робота» в зарубіжній педагогіці: досвід Великобританії. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми, 1 (35), 20-27. (Tanko, E. V. (2014). Development of the concept of "independent work" in foreign pedagogy: the experience of Great Britain. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*. Sumy, 1 (35), 20-27).

49. Титаренко, І. (2007). Підвищення інформаційної компетентності викладачів навчальних закладів. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, Вип. 1(2), 118–124. (Titarenko, I.(2007). Improving the Information Competence of Teachers of Educational Institutions. *Continuous Professional Education: Theory and Practice*, Vip. 1 (2), 118-124).

50. *Тлумачний словник сучасної української мови* (2005). А. П. Коврига, Т. В. Ковальова, В. Д. Пономаренко (укл.). Х.: Белкар-книга. (*Interpretative dictionary of modern Ukrainian language* (2005). A. P. Kovryga, T. V. Kovaleva, V. D. Ponomarenko. Kh. Belkar-book.

51. *Философский энциклопедический словарь* (1989). С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичёв и др. (редкол.). М.: Советская энциклопедия. (*Philosophical Encyclopedic Dictionary* (1989). S. S. Averintsev, E. A. Arab-Oglu, L. F. Ilyichyov and others (ed.). M.: Soviet Encyclopedia.

52. Фіцула, М. М. (2006). *Педагогіка вищої школи*. К.: «Академвидав». (Fitsula, M. M. (2006). *Pedagogics of higher education*. K.: "Akademvyd".

53. Фролов, Н. В., Козырева, О. А., Варинов, В. В., Галынин А. А. *Функции формирования культуры самостоятельной работы педагога и моделирование определенных категории «воспитание»*. Режим доступа: <http://www.moluch.ru/>

conf/ped/archive/59/2437/ (Frolov N. V., Kozyreva, O. A., Varinov, V. V., Galynin, A. A. *Functions of forming the culture of the independent work of the teacher and modeling the definitions of the category "upbringing"*. Retrieved from: <http://www.moluch.ru/conf/ped/archive/59/2437>)

54. Хуторской, А. В. (2003). Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированного образования. *Народное образование*, 2, 55-60. (Khutorskoy, A. V. (2003). Key Competencies as a Component of Personally Oriented Education. *Public Education*, 2, 55-60).

55. Чернякова, Ж. Ю. (2017). Інновації в управлінні самостійною роботою студентів-бакалаврів: теоретичні та методичні засади. *Проблеми інноваційного розвитку вищої освіти у глобальному, регіональному та національному контекстах*. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка (сс. 387-410). (Chernyakova, Zh. Yu. (2017). Innovations in the management of independent work of undergraduate students: theoretical and methodical principles. *Problems of innovative development of higher education in global, regional and national contexts*. Sumy: A View of Sumy MPU named after AS Makarenko (pp. 387-410).

56. Шимко, І. М. (2003). *Дидактичні умови організації самостійної навчальної роботи студентів вищих навчальних закладів* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04). Кривий Ріг. (Shimko, I. M. (2003). *Didactic conditions of organization of independent educational work of students of higher educational institutions* (DSc thesis abstract). Kryviy Rih.).

57. Ягупов, В. В., Свистун, В. І., Кришталь, М. Я., Король, В. М. (2013). Управлінська культура і компетентність керівників як системна психолого-педагогічна проблема. *Педагогічні науки. Збірник наукових праць 18. Національної академії державної прикордонної служби України*, 4(69), 291-301. (Yagupov, V. V. Svistun, V. I., Kryshstal, M. Ya., Korol, V. M. (2013). Management culture and competence of managers as a systemic psychological and pedagogical problem. *Pedagogical sciences. Collection of scientific works 18. National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine*, 4 (69), 291-301).

58. Якібчук, М. І. (2010). *Формування управлінської культури керівників профспілкових організацій у системі післядипломної освіти* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.06). Т. (Yakibchuk, M. I. (2010). *Formation of managerial culture of leaders of trade union organizations in the system of postgraduate education* (PhD thesis). Т.).

59. Яркової, О. М. (2005). *Педагогічні засади розвитку управлінської культури державних службовців в умовах післядипломної освіти* (автореф. дис. ... кан. пед. наук: 13.00.05). Х. (Yarkovoi, O. M. (2005). *Pedagogical bases of development of managerial culture of civil servants in postgraduate conditions* (DSc thesis abstract). Kh.)

60. Яценко, О. М. (2016). *Формування лідерських якостей майбутніх менеджерів у процесі психолого-педагогічної підготовки* (автореф. дис. ... кан. пед. наук: 13.00.04). Х. (Yatsenko, O. M. (2016). *Formation of leadership qualities of future managers in the process of psychological and pedagogical preparation* (PhD thesis). Kh.).

61. Darling-Hammond, L. *Preparing school leaders for a changing world : Lessons from exemplary leadership development programs*. URL : http://seli.stanford.edu/research/documents/sls_tech_report.pdf

62. Devaney, K. (1987). *The lead teacher: Ways to begin*. New York: Carnegie Forum on Education and the Economy.

63. Jenkins, A., Healey, M. (2005). *Institutional strategies to link teaching and research*. Higher Education Academy: UK.

64. McLean, M., Bullard, J. E. (2000). Becoming a university teacher: evidence from teaching portfolios (how academics learn to teach). *Teacher Development*. Vol. 4, №1. 79-97.

65. Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H. H., Todesko, A. (1978). *The Good English Learner*. Ontario Institute for Studies in Education, 7, 4.
66. Nolasco, R., Arthur, L. (1996). *Conversation*. Oxford: Oxford University Press.
67. Polziehn, R. (2011). *Skills Expected from Graduate Students in Search of Employment in Academic and Non-Academic Settings*. Faculty of Graduate Studies and Research.
68. Sheerin, S. (1996). *Self-Access*. Oxford University Press.
69. Spencer, L. M. (1993). *S. M. Spencer*. New York: John Wiley and Sons.
70. *University of South Carolina. Professional Development Schools*. URL: <http://www.ed.sc.edu/pds/uscpds.htm>.
71. Watson, L. (2005). *Quality teaching and school leadership*. Australian Institute for teaching and school leadership.
72. Willison, J. (2007). *Commonly known, commonly not known, totally unknown: a framework for students becoming researchers*. Higher Education Research and Development.

Наукове видання

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ:
ТЕОРІЯ, ІСТОРІЯ, ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ**

Монографія

DOI 10.24139/978-966-698-251-8

Суми : Видавництво СумДПУ, 2017 р.
Свідоцтво ДК № 231 від 02.11.2000 р.

Відповідальна за випуск: ***В.І. Шейко***
Комп'ютерна верстка: ***І. А. Чистякова***

Здано в набір 28.11.2017 р. Підписано до друку 30.11.2017 р.
Формат 60x84/16. Гарн. Cambria. Друк ризогр.
Ум. друк. арк. 19,76. Обл.-вид. арк. 24,68.
Тираж 300 прим. Вид №54.

Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка
40002, м. Суми, вул. Роменська, 87

Виготовлено на обладнанні СумДПУ імені А. С. Макаренка