

ISSN 2413-1865

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

**ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ**

**ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ**



Випуск LXXXI  
Том 1

Херсон-2018

## **РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

### **Головний редактор:**

**Федяєва В.Л.** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету

### **Заступник головного редактора:**

**Слюсаренко Н.В.** – доктор педагогічних наук, професор, професор педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету

### **Відповідальний секретар:**

**Сараєва О.В.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету

### **Члени редакційної колегії:**

**Андрієвський Б.М.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки початкової освіти Херсонського державного університету

**Барбіна Є.С.** – доктор педагогічних наук, професор кафедри професійної освіти Херсонського державного університету

**Блах В.С.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету

**Корольова І.І.** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету

**Кузьменков С.Г.** – доктор педагогічних наук, професор кафедри фізики та методики її навчання Херсонського державного університету

**Ліда Ху** – кандидат педагогічних наук, професор, завідувач лабораторії порівняльної педагогіки Академії педагогічних досліджень Китайської Народної Республіки

**Пентилюк М.І.** – доктор педагогічних наук, професор кафедри мовознавства, голова спеціалізованої вченої ради Д 67.051.03 Херсонського державного університету

**Петухова Л.Є.** – доктор педагогічних наук, професор, декан факультету дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету

**Римантас Сташис** – доктор економічних наук, професор, завідувач кафедри менеджменту Клайпедського університету (Литовська Республіка)

**Шарота Софія** – доктор педагогічних наук, професор, декан педагогічного факультету Краківського педагогічного університету (Республіка Польща)

**Яцула Т.В.** – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету

**Збірник наукових праць «Педагогічні науки»**  
включено до переліку наукових фахових видань України з педагогіки  
на підставі Наказу МОН України від 10 лютого 2010 року № 1-05/1 (біюлетень № 3, 2010 р.);  
Наказу МОН України № 241 від 09.03.2016 року (додаток № 9)

Журнал включено до наукометричної бази даних Index Copernicus (Республіка Польща)

Затверджено відповідно до рішення вченої ради Херсонського державного університету  
(протокол від 26.02.2018 р. № 9)

Свідоцтво про державну реєстрацію  
друкованого засобу масової інформації – серія КВ № 7935  
від 29.09.2003 р. видане Державною реєстраційною службою України

Офіційний сайт видання: [www.ps.stateuniversity.ks.ua](http://www.ps.stateuniversity.ks.ua)



## ЗМІСТ

### СЕКЦІЯ 1

#### МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<b>Березівська Л.Д.</b> ЖУРНАЛ «РІДНА ШКОЛА» ЯК ДЖЕРЕЛО ІСТОРІЇ РЕФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: КОНЦЕПЦІЇ І ПРОЕКТИ (1991–2002).....	9
<b>Буянов П.Г.</b> ОСОБЛИВОСТІ ОСВІТИ МІГРАНТІВ (ІЗ ДОСВІДУ РОСІЙСЬКОЇ ФЕДЕРАЦІЇ).....	16
<b>Довгополова Г.Г., Степанець М.Ю.</b> СТАН ДОСЛІДЖЕНОСТІ ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В США.....	20
<b>Красюкова М.М.</b> ШЛЯХИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ І ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ У ХРИСТІЯНСЬКИХ КОНФЕСІЯХ НАРОДІВ ПІВНІЧНОГО ПРИАЗОВ'Я НАПРИКІНЦІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ.....	27
<b>Могорита В.М.</b> РОЛЬ ТА МІСЦЕ ІЛЮСТРАЦІЙ У ЗМІСТІ СУЧАСНОГО ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА ІСТОРІЇ.....	31
<b>Носуліч Г.А.</b> СТАНОВЛЕННЯ КОРПОРАТИВНОЇ ОСВІТИ У КАНАДІ: ВІД УЧНІВСТВА ДО ПОЧАТКУ ЇЇ ІНСТИТУАЛІЗАЦІЇ.....	36
<b>Пентиліук М.І.</b> ВИХОВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКІВ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ У ПРОСПЕКЦІЇ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО.....	40
<b>Піхтар О.А., Ключєва С.В.</b> МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ ДО ВИКОНАННЯ ФОРТЕПІАННИХ ТВОРІВ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ.....	45
<b>Ткаченко О.Б.</b> ПИТАННЯ ЯКОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ВНЗ УКРАЇНИ В ПІСЛЯВОЄННІ РОКИ.....	49
<b>Черепаня М.Т.</b> ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПЕРЕБУВАННЯ ДІТЕЙ-РОМІВ У ДИТЯЧИХ ПРИТУЛКАХ ЗАКАРПАТТЯ ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ.....	56

### СЕКЦІЯ 2

#### ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

<b>Kardash L.V.</b> THE CULTURE OF COMMUNICATION AS A PART OF A PROFESSIONAL CULTURE IN FUTURE TEACHERS.....	61
<b>Мамедова Г.А.</b> РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ БИОЛОГИИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	67
<b>Мельниченко Р.К.</b> ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В СТАРШІЙ ШКОЛІ ЗАРУБІЖЖЯ ТА ЙОГО ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД (КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ).....	71
<b>Садовий М.І., Суховірська Л.П., Трифонова О.М., Вергун І.В.</b> МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ФІЗИКО-ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН НА ЗАСАДАХ БІЛІНГВАЛЬНОГО ПІДХОДУ.....	77
<b>Стеценко Н.М.</b> ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ВИШІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	84
<b>Стеценко Н.М.</b> РОЗВИТОК МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ОРГАНІЗАЦІЇ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ В ШКОЛІ.....	89



## СЕКЦІЯ 3 ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ

<b>Алєко О.А., Гопта Г.Г. СУЧАСНІ ВИМОГИ ДО ОСОБИСТОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ В ЧАС РЕФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ.....</b>	<b>95</b>
<b>Пішун С.Г. ДОЗВІЛЄВА ДІЯЛЬНІСТЬ МОЛОДІ: СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК (РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ).....</b>	<b>100</b>
<b>Ягупець Ю.І., Пліско Ю.В., Погорела В.О. ВИЗНАЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ.....</b>	<b>105</b>

## СЕКЦІЯ 4 ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

<b>Алексєєнко-Лемовська Л.В. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОГНІТИВНОГО КОМПОНЕНТУ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....</b>	<b>110</b>
<b>Ашихміна Н.В. СУТНІСТЬ І КОМПОНЕНТНА СТРУКТУРА ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ МУЗИЧНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ.....</b>	<b>115</b>
<b>Батарейна І.О. ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ ДО МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ.....</b>	<b>120</b>
<b>Bodnar S.V. DEVELOPING SOCIOCULTURAL COMPETENCE OF UKRAINIAN UNIVERSITY STUDENTS MAJORING IN ECONOMICS IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE MASTERING.....</b>	<b>126</b>
<b>Бредньова В.П., Смичковська О.М., Прохорец І.М. ПРО ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ГРАФІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ АРХІТЕКТУРНИХ І ХУДОЖНІХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....</b>	<b>131</b>
<b>Гириловська І.В. ПРИНЦИПИ ТА ФУНКЦІЇ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ.....</b>	<b>135</b>
<b>Демченко М.О. ДО ПРОБЛЕМИ РОЗРОБКИ ПРОФЕСІОГРАМИ ВИХОВАТЕЛЯ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....</b>	<b>138</b>
<b>Зорій Я.Б., Хомчак Р.Б. ОСОБЛИВОСТІ ВІЙСЬКОВО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗАПАСУ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ.....</b>	<b>143</b>
<b>Iozis I.V. THEORETICAL ASPECTS OF THE PROFESSIONAL CULTURE IN THE MODERN SCIENCE.....</b>	<b>150</b>
<b>Кисленко Д.П. БЕЗПЕРЕРВНА ПРАКТИКА ЯК ВАЖЛИВИЙ КОМПОНЕНТ УДОСКОНАЛЕННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ОХОРОННОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....</b>	<b>154</b>
<b>Коруткова Т.Н., Корутков D.M. THE USE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE TRANSPORTATION INDUSTRY MANAGERS' TRAINING.....</b>	<b>160</b>
<b>Котова О.В., Непша О.В. СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....</b>	<b>164</b>
<b>Крутогорська Н.Ю. ПЕДАГОГІЧНА СИТУАЦІЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ АКТИВІЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ОСОБИСТОГО ЖИТТЯ.....</b>	<b>169</b>



<b>Курчатова А.В. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ КРАЄЗНАВСТВА.....</b>	<b>174</b>
<b>Лимар Ю.М., Непоп Ю.М. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ САМОВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....</b>	<b>179</b>
<b>Mammadova Irana Ogtay. ANALYSIS OF THE OUTCOMES OF THE EXPERIMENT ON PREPARATION OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO CARRYING OUT INNOVATIVE PEDAGOGICAL ACTIVITY.....</b>	<b>183</b>
<b>Martseniuk N.A. MARKET CONDITIONS AND THEIR INFLUENCE ON THE ACTIVITY OF A MANAGER IN THE AGRARIAN SPHERE.....</b>	<b>186</b>
<b>Миськова Н.М. ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....</b>	<b>190</b>
<b>Олійник Н.А., Віннік Ю.В. ВПЛИВ ХАРЧУВАННЯ НА ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.....</b>	<b>194</b>
<b>Стамбульська Т.І. ПРОБЛЕМА УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНО-МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ СУЧАСНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....</b>	<b>198</b>
<b>Ткаченко Н.М. КРИТЕРІАЛЬНО-РІВНЕВИЙ ПІДХІД ДО ДІАГНОСТУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....</b>	<b>201</b>
<b>Філіппова Л.В. СУЧАСНІ ВИМОГИ ДО ФАРМАЦЕВТИЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ.....</b>	<b>208</b>
<b>Хоруженко Т.А. ШЛЯХИ АКТИВІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ПРОВЕДЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ.....</b>	<b>211</b>
<b>Яцишина Н.В., МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПРАГМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ (НА КОГНІТИВНО-ЗБАГАЧУВАЛЬНОМУ ЕТАПІ).....</b>	<b>216</b>

## **СЕКЦІЯ 5 СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА**

<b>Арнаутова Л.В., Грек К.І. КОРЕКЦІЙНА РОБОТА З ПОДОЛАННЯ ДИСЛЕКСІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ.....</b>	<b>220</b>
<b>Попов О.А. СТАНОВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ.....</b>	<b>225</b>
<b>Фаласеніді Т.М., Козак М.Я. УКРАЇНСЬКО-ПОЛЬСЬКИЙ ДИСКУРС ВИКОРИСТАННЯ ТЕРМІНА «ІНВАЛІДНІСТЬ» У СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ.....</b>	<b>230</b>

## **СЕКЦІЯ 6 СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ**

<b>Varanenkova N.A., Mestharm O.A. THE TECHNOLOGIES AND THE STRATEGIES OF THE STUDENTS' CRITICAL THINKING DEVELOPMENT IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES.....</b>	<b>236</b>
<b>Діброва М.Ю. РОЛЬ АУТЕНТИЧНИХ НЕІГРОВИХ ФІЛЬМІВ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ.....</b>	<b>240</b>
<b>Ткачук Г.В. ІНТЕГРАЦІЯ ОНЛАЙН-ЗАСОБІВ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНФОРМАТИКИ.....</b>	<b>244</b>
<b>Черепаня Н.І., Русин Н.М. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ МАТЕМАТИЧНИХ УЯВЛЕНЬ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗА ДОПОМОГОЮ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....</b>	<b>249</b>



## CONTENTS

### SECTION 1

#### METHODOLOGY AND HISTORY OF PEDAGOGIC

- Berezivska L.D.** THE UKRANAN EDUCATIONAL “RIDNA SHKOLA” (“NATIVE SCHOOL”) JOURNAL AS A SOURCE OF THE HISTORY OF SECONDARY EDUCATION REFORM IN UKRAINE: CONCEPTS AND PROJECTS (1991–2002).....9
- Buianov P.H.** FEATURES OF MIGRANT EDUCATION (FROM THE EXPERIENCE OF THE RUSSIAN FEDERATION)..... 16
- Dovhopolova H.H., Stepanets M.Yu.** STUDY OF THE PROBLEM OF ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PEDAGOGICAL EDUCATION MASTERS PREPARATION IN USA..... 20
- Krasiukova M.M.** THE WAYS OF SOCIALIZATION AND EDUCATION OF STUDENT YOUTH IN THE CHRISTIAN DENOMINATIONS OF THE PEOPLES OF THE NORTHERN AZOV REGION IN THE LATE XIX<sup>th</sup> – EARLY XX<sup>th</sup> CENTURIES..... 27
- Mohoryta V.M.** THE ROLE AND THE PLACE OF ILLUSTRATIONS IN THE CONTENT OF THE SCHOOL TEXTBOOK OF HISTORY.....31
- Nosulich H.A.** FORMATION OF CORPORATE EDUCATION IN CANADA: FROM APPRENTICESHIP TO ITS INSTITUTIONALIZATION..... 36
- Pentyliuk M.I.** EDUCATION OF THE LINGUISTIC PERSONALITY OF ADOLESCENTS BY MEANS OF THE UKRAINIAN LANGUAGE AND LITERATURE IN THE PROSPECTUS OF THE METHODOLOGICAL SYSTEM V.O. SUKHOMLINSKY.....40
- Pikhtar O.A., Kliuieva S.V.** METHODOLOGICAL ASPECTS OF PREPARATION OF PERFORMANCE OF PIANO WORKS OF THE SECOND HALF OF THE XX-BEGINNING OF THE XXI CENTURY.....45
- Tkachenko O.B.** QUESTIONS OF THE QUALITY OF THE ACTIVITY OF TEACHERS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE IN THE POSTWAR YEARS... 49
- Cherepania M.T.** THE ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF STAY OF THE CHILDREN OF ROMA NATIONALITY IN THE CHILDREN’S SHELTERS OF THE TRANS-CARPATIA OF THE FIRST HALF OF XX-th CENTURY.....56

### SECTION 2

#### THEORY AND PRACTICE OF TEACHING

- Kardash L.V.** THE CULTURE OF COMMUNICATION AS A PART OF A PROFESSIONAL CULTURE IN FUTURE TEACHERS.....61
- Mammadova G.A.** THE DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING OF STUDENTS IN TEACHING BIOLOGY IN SCHOOLS.....67
- Melnychenko R.K.** SPECIALIZED TRAINING ORGANIZATION AT THE SENIOR HIGH SCHOOL ABROAD AND ITS PEDAGOGICAL SUPPORT (COMPARATIVE ANALYSIS).....71
- Sadovyi M.I., Sukhovirskaya L.P., Tryfonova O.M., Verhun I.V.** METHOD OF A LEARNING EXPERIMENT BASED ON THE BILINGUAL APPROACH.....77
- Stetsenko N.M.** FORMATION OF READING COMPETENCE OF STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITIES IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES.....84
- Stetsenko N.M.** FORMING OF METHODOLOGICAL COMPETENCE OF MANAGER OF INSTITUTIONS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION IN THE PROCESS OF THE ORGANIZATION OF METHODOLOGICAL WORK IN SCHOOL .....89



### SECTION 3 THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

<b>Alienko O.A., Hopta A.H.</b> MODERN REQUIREMENTS TO THE EDUCATOR'S PERSONALITY DURING THE REFORMATION OF THE NATIONAL SYSTEM OF EDUCATION.....	95
<b>Pishun S.H.</b> LEISURE ACTIVITIES OF YOUTH: GENESIS AND DEVELOPMENT (RETROSPECTIVE ANALYSIS).....	100
<b>Yahupets Yu.I., Plisko Yu.V., Pohorela V.O.</b> DETERMINING THE PECULIARITIES OF FORMING THE PROFESSIONAL IMAGE OF THE FUTURE TEACHER OF TECHNOLOGY.....	105

### SECTION 4 THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

<b>Aleksieienko-Lemovska L.V.</b> PECULIARITIES OF THE FORMATION OF THE COGNITIVE COMPONENT OF METHODIC COMPETENCY OF PRESCHOOL EDUCATION.....	110
<b>Ashykhmina N.V.</b> THE ESSENCE AND COMPONENT STRUCTURE OF PERFORMANCE MASTERY OF PROSPECTIVE MUSIC TEACHERS IN THE PROCESS OF MUSICAL AND INSTRUMENTAL TRAINING .....	115
<b>Batareina I.O.</b> THE FORMATION OF POSITIVE MOTIVATION TO THE FUTURE PROFESSIONAL ACTIVITY OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY.....	120
<b>Bodnar S.V.</b> DEVELOPING SOCIOCULTURAL COMPETENCE OF UKRAINIAN UNIVERSITY STUDENTS MAJORING IN ECONOMICS IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE MASTERING.....	126
<b>Brednova V.P., Smychkovska O.M., Prokhorets I.M.</b> ON IMPROVING THE EFFICIENCY OF PROFESSIONAL GRAPHIC PREPARATION FOR STUDENTS OF ARCHITECTURAL AND ART SPECIALTIES.....	131
<b>Hrylovskaya I.V.</b> MONITORING PRINCIPLES AND FUNCTIONS OF VOCATIONAL TRAINING QUALITY OF FUTURE SKILLED WORKERS.....	135
<b>Demchenko M.O.</b> TO THE PROBLEM OF THE DEVELOPMENT OF PRE-SCHOOL EDUCATOR'S PROFESSIOGRAM.....	138
<b>Zorii Ya.B., Khomchak R.B.</b> CHARACTERISTICS OF RESERVE OFFICER TRAINING IN INSTITUTIONS OF HIGHER LEARNING OF UKRAINE.....	143
<b>Iozis I.V.</b> THEORETICAL ASPECTS OF THE PROFESSIONAL CULTURE IN THE MODERN SCIENCE.....	150
<b>Kyslenko D.P.</b> CONTINUOUS PRACTICE AS AN IMPORTANT COMPONENT OF IMPROVING THE SYSTEM OF TRAINING FUTURE SPECIALISTS IN SECURITY ACTIVITIES TO USE INFORMATION TECHNOLOGY.....	154
<b>Kopytkova T.H., Kopytkov D.M.</b> THE USE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE TRANSPORTATION INDUSTRY MANAGERS' TRAINING.....	160
<b>Kotova O.V., Nepsha O.V.</b> THE STRUCTURAL COMPONENTS OF THE PREPARATION OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	164
<b>Krutohorska N.Yu.</b> PEDAGOGICAL SITUATION AS AN INSTRUMENT FOR INTENSIFICATION OF TRAINING THE FUTURE TEACHER OF PHYSICAL CULTURE FOR PROFESSIONAL WORK AND PERSONAL LIFE.....	169
<b>Kurchatova A.V.</b> PREPARATION OF FUTURE EDUCATORS FOR PATRIOTIC EDUCATION OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE MEANS OF LOCAL HISTORY.....	174



<b>Lymar Yu.M., Nepop Yu.M.</b> THE EXPERIMENTAL STUDY OF THE STATE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' SELF-EDUCATION.....	179
<b>Mammadova I.O.</b> ANALYSIS OF THE OUTCOMES OF THE EXPERIMENT ON PREPARATION OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO CARRYING OUT INNOVATIVE PEDAGOGICAL ACTIVITY.....	183
<b>Martseniuk N.A.</b> MARKET CONDITIONS AND THEIR INFLUENCE ON THE ACTIVITY OF MANAGERS IN THE AGRARIAN SPHERE.....	186
<b>Myskova N.M.</b> THE USE OF METHODS OF INTERACTIVE LEARNING IN PREPARATION OF THE FUTURE EDUCATORS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY.....	190
<b>Oliinyk N.A., Vinnik Yu.V.</b> INFLUENCE OF NUTRITION ON THE HEALTH OF STUDENT YOUTH.....	194
<b>Stambulska T.I.</b> THE PROBLEM OF UKRAINIAN NATIONALLY-LANGUAGE PERSONALITY OF FUTURE TEACHER OF MODERN PRIMARY SCHOOL.....	198
<b>Tkachenko N.M.</b> CRITERIA AND LEVEL APPROACH TO DIAGNOSING THE FOREIGN LANGUAGES TEACHER'S PROFESSIONAL IMAGE .....	201
<b>Filippova L.V.</b> CURRENT REQUIREMENTS FOR PHARMACEUTICAL EDUCATION IN UKRAINE.....	208
<b>Khoruzhenko T.A.</b> WAYS OF ACTIVATING THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TECHNOLOGY TEACHERS DURING CONDUCTING TRAINING SESSIONS.....	211
<b>Yatsyshyna N.V.</b> FUTURE TRANSLATORS' PRAGMATIC COMPETENCE: PRINCIPLES OF FORMATION (COGNITIVE-ENRICHING STAGE).....	216

## SECTION 5 SOCIAL PEDAGOGIC

<b>Arnautova L.V., Hrek K.I.</b> REMEDIAL INSTRUCTION ON OVERCOMING DYSLEXIA AT YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL RETARDATION.....	220
<b>Popov O.A.</b> THE DEVELOPMENT OF SOCIAL PEDAGOGY IN THE UK.....	225
<b>Falasenidi T.M., Kozak M.Ya.</b> UKRAINIAN-POLISH DISCOURSE ANALYSIS OF TERM "DISABILITY" TERM IN SOCIAL WORK .....	230

## SECTION 6 MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

<b>Baranenkova N.A., Mestharm O.A.</b> THE TECHNOLOGIES AND THE STRATEGIES OF THE STUDENTS' CRITICAL THINKING DEVELOPMENT IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES .....	236
<b>Dibrova M.Yu.</b> THE ROLE OF AUTHENTIC NON-GAMING FILMS IN THE FORMATION OF THE FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE CORRECTIONAL TEACHERS.....	240
<b>Tkachuk H.V.</b> INTEGRATION OF ONLINE-TOOLS OF BLENDED LEARNING IN THE STUDY OF INFORMATICS.....	244
<b>Cherepania N.I., Rusyn N.M.</b> PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL REPRESENTATIONS IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE WITH INFORMATION TECHNOLOGIES.....	249





## СЕКЦІЯ 1 МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37:050.486(477)Рід. шк.:373.3/5.014.3(477)(091)"1991/2002":930.2

### ЖУРНАЛ «РІДНА ШКОЛА» ЯК ДЖЕРЕЛО ІСТОРІЇ РЕФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: КОНЦЕПЦІЇ І ПРОЕКТИ (1991–2002)

Березівська Л.Д., д. пед. н.,  
професор, член-кореспондент

*Національна академія педагогічних наук України*  
директор, головний науковий співробітник відділу історії освіти  
Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В.О. Сухомлинського

У статті схарактеризовано виявлені на сторінках журналу «Рідна школа» концепції та проекти інших документів крізь призму джерелознавства задля здобуття історико-педагогічного знання щодо еволюції ідей про реформування загальної середньої освіти в перше десятиріччя незалежної України. Здійснений джерелознавчий аналіз альтернативних державним колективних та індивідуальних авторських проектів концепцій розвитку загальної середньої освіти свідчить про підйом творчої думки освітян, відновлення в освітньому просторі національного, демократичного та гуманістичного принципів. Аргументовано, що здобуте історико-педагогічне знання сприятиме осмисленню організаційно-змістових основ реформування загальної середньої освіти.

**Ключові слова:** *колекція журналу «Рідна школа», педагогічне джерелознавство, реформування загальної середньої освіти, концепції і проекти, незалежна Україна.*

В статье охарактеризованы обнаруженные на страницах журнала «Рідна школа» («Родная школа») концепции, проекты других документов через призму источниковедения для получения историко-педагогического знания по эволюции идей о реформировании общего среднего образования в первое десятилетие независимой Украины. Проведенный источниковедческий анализ альтернативных государственным коллективных и индивидуальных авторских проектов концепций развития общего образования свидетельствует о подъеме творческой мысли педагогов, возрождении в образовательном пространстве национального, демократического, гуманистического принципов. Аргументировано, что полученное историко-педагогическое знание будет способствовать осмыслению организационно-содержательных основ реформирования общего среднего образования.

**Ключевые слова:** *коллекция журнала «Рідна школа» («Родная школа»), педагогическое источниковедение, реформирования общего среднего образования, концепции и проекты, независимая Украина.*

Berezivska L.D. THE UKRANIAN EDUCATIONAL “RIDNA SHKOLA” (“NATIVE SCHOOL”) JOURNAL AS A SOURCE OF THE HISTORY OF SECONDARY EDUCATION REFORM IN UKRAINE: CONCEPTS AND PROJECTS (1991–2002)

The author of the article characterizes the concepts and projects of other documents presented in the Ukrainian educational “Ridna Shkola” (“Native school”) journal through the prism of source study in order to obtain historical and educational knowledge about evolution of thoughts regarding secondary education reform during the first decade of the independent Ukraine. The conducted source study analysis of alternative author collective and individual concepts and projects of secondary education development indicates the growth of educators’ creative thought, and the recovery of the national, democratic, and humanistic principles in educational space. It is argued that the obtained historical and pedagogical knowledge will help understand organizational and content principles of secondary education reform.

**Key words:** *collection of the Ukrainian educational “Ridna Shkola” (“Native school”) journal, educational source study, secondary education reform, concepts and projects, independent Ukraine.*

**Постановка проблеми.** Нині, в руслі інтенсивного реформування сфери освіти, розбудови нової української школи, прийняття Закону України «Про освіту» (2017) доцільним є осмислення таких процесів першого десятиліття незалежності України, коли було розроблено і схвалено низку національних нормативно-правових

документів (Закон України «Про освіту», 1991 р.; Концепція середньої загальноосвітньої школи України, 1992 р.; Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), 1993 р.; Закон України «Про загальну середню освіту», 1999 р. та ін.) для поступу освітянської галузі. Звертаючись до цього ще недостатньо вивче-



ного в історико-педагогічному контексті періоду, варто зазначити, що важливою джерельною базою таких досліджень є періодичні видання, специфічними рисами яких є передусім комплексність, синтетичність, оскільки вони поєднують різні форми інформації (документальна, поточно-хронологічна, особового характеру тощо), та оперативність викладу інформації про події, безпосередність їх відображення [15, с. 403–413].

У фонді Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В.О. Сухомлинського НАПН України зберігається колекція журналу «Рідна школа» (до 1991 р. «Радянська школа»), який бере початок від створеного в 1922 р. часопису «Шлях освіти». У різні періоди розвитку освіти (радянський, незалежної України) журнал висвітлював організаційно-змістові основи її реформування, зокрема нормативні документи або їх проекти, ідеї керівників освіти, науковців, учителів, громадськості щодо перспективних векторів розвитку української школи. В умовах відродження української школи напередодні проголошення незалежності України журнал «Радянська школа» став передовою трибуною новачійних ідей, оприлюднення практичних здобутків шкільної практики і створив підґрунтя для широкого дискурсу розбудови національної демократичної школи. Протягом 1991–2002 рр., у період національної самоідентифікації в освіті України, на сторінках часопису, зокрема в рубриках «Освіта: на шляхах перебудови», «Відродження», «Українознавство», «Народознавство», «Україна XXI століття: стратегія освіти», «На трибуну з'їзду освітян України» та ін., публікувалися оцінювальні міркування науковців, учителів, очільників освіти про освітні зміни, стан і перспективи реформування загальної середньої освіти. Відразу зазначимо, що інформація про авторів цих рубрик у статті подається відповідно до їхніх тогочасних статусів (посада, науковий ступінь чи вчене звання). Нині більшість із них – це знані науковці, працівники сфери освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Історіографічний пошук засвідчив, що висвітлення різних проблем розвитку освіти України крізь призму періодичних видань як його джерельної бази стало предметом наукових розвідок українських учених (О.В. Адаменко, 2013 р.; Л.Д. Березівська, 2016 р.; І.В. Зайченко, 1996 р.; С.В. Лобода, 2011 р.; А.В. Пугач, 2008 р.; В.Л. Федяєва, 2006 р. та ін.) [2; 4; 14; 18; 21; 25]. Журнал «Рідна школа» у контексті різних педагогічних аспектів був основою досліджень українських науковців (О.В. Адаменко,

Л.Д. Березівська, А.В. Пугач та ін.) [5; 21], а як педагогічне джерело з історії реформування загальної середньої освіти незалежної України розглядається вперше.

**Постановка завдання.** Мета нашої статті – охарактеризувати виявлені на сторінках часопису «Рідна школа» концепції, проекти інших документів крізь призму джерелознавства задля одержання історико-педагогічного знання щодо еволюції ідей про реформування загальної середньої освіти в перше десятиріччя незалежної України, інформаційного забезпечення відповідних досліджень.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Прикметно, що вже в 1990 р., у руслі демократичних змін, відродження української школи в контексті Закону УРСР «Про мови в Українській РСР» (1989), Декларації про державний суверенітет (1990), редакція журналу апелювала до читачів зі зверненням «Концепція національної школи: різні точки зору»: «Маємо створити свою національну школу, яка забезпечувала б випускникам багаж знань і вихованість на рівні, відповідно тому, що його досягнуто в розвинутих країнах світу». Зазначалося, що Міністерство народної освіти УРСР і низка областей запропонували проекти концепції школи, де висловлено як спільні, так і діаметрально протилежні положення [3]. Так, часопис об'єднав учителів, науковців, науково-педагогічних працівників, громадськість довкола проблеми реформування загальної середньої освіти в Україні. Відгук на звернення редакції до читачів стали концепції або проекти інших документів, де відображалися ідеї освітян як щодо розвитку загальної середньої освіти в незалежній Україні загалом, так і змістового наповнення навчальних предметів зокрема. Коротко схарактеризуємо деякі з них.

Однією з перших побачила світ Концепція національної середньої загальноосвітньої школи (1990), яку від Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР представили провідні науковці С.У. Гончаренко та Ю.І. Мальований. Передусім автори пояснили суть поняття «соціально-педагогічна концепція загальноосвітньої школи» – це науково обґрунтована система ідей і положень, які визначають головну мету і провідні орієнтири перебудови народної освіти [11]. Документ має такі складники: обґрунтовані причини розроблення концепції; головна мета перебудови української загальноосвітньої школи; розтлумачені 10 принципів положень концепції національної середньої загальноосвітньої школи, які визначають суть і зміст загальної середньої освіти, шляхи відродження національної самобутності школи,



її автономність у виборі форм і методів навчання та виховання учнів, максимальне врахування та розвиток їхніх індивідуальних здібностей, талантів, демократизацію, деполітизацію шкільного життя, реалізацію демократичних прав дитини. Головною метою докорінної перебудови української загальноосвітньої школи проголошено переорієнтацію на розвиток здібностей і обдарувань дітей, істотне підвищення престижу інтелекту й загальної культури особи, формування високоморальної громадянської позиції і національної свідомості молоді [11, с. 3].

Підходи до формування концепції української школи запропонував О.І. Вишневський (викладач Дрогобицького педінституту імені Івана Франка), систематизувавши відображені в численних проектах концепцій конструктивні ідеї щодо побудови нової української школи. І нині актуальними є порушені ученим питання: «Чи нас у цілому задовольняє існуюча школа і ми хотіли б повернути їй національне обличчя? Чи треба будувати українську школу сучасного європейського рівня, що повністю відповідала б соціальному замовленню демократичного суспільства, процес становлення якого переживаємо?» [10].

Автор обґрунтував напрями розвитку школи: демократизацію, гуманізацію, оздоровчо-спортивну діяльність, орієнтацію на індивідуальні якості дитини, народність, підготовку вчителів, структурну різноманітність школи. На основі аналізу світової практики він запропонував перехід на 12-річну середню освіту і 9-річне обов'язкове навчання, що забезпечуватимуть різні типи навчальних закладів: гімназії (гуманітарна, науково-технічна, природнича), ліцеї (гуманітарний, науково-технічний, природничо-агрономічний), народні школи, професійні школи, школи для дітей зі зниженим розвитком, музичні, спортивні тощо.

Оригінальністю вирізняється авторська Концепція організації навчально-виховного процесу в школі розвитку (1994) відомого вченого, віце-президента АПН України, директора Інституту психології АПН України О.В. Киричука [17]. Цю концепцію було створено в ході очолюваного ним експерименту на тему «Школа розвитку». В основу документа «покладено системно-суб'єктивний підхід до процесу становлення і розвитку життєво активної, гуманістично спрямованої особистості, яка у своїй діяльності керується культурно-національними та загальнолюдськими цінностями» [17, с. 15]. Автор розкриває методологічні орієнтири концепції, системоутворюючі сфери становлення індивіда як індивідуальності, осо-

бистості, громадянина (фізичний, психічний, соціальний і духовний розвиток).

Як свідчить аналіз матеріалів журналу, концепції української національної школи створювалися в різних регіонах України на основі набутого практичного досвіду. Важливо, що вони схвалювалися освітянами регіону і впроваджувалися в шкільну практику. Наведемо деякі приклади.

Педагогічні колективи Львівщини розробили концепцію української національної школи, яку було схвалено конференцією освітян області. У ній було запропоновано новаційні підходи до організації загальної середньої освіти: побудову змісту освіти і шкільного життя на засадах деідеологізації і деполітизації, поєднання зусиль школи з церквою у вихованні високогуманістичних ідеалів шляхом уведення навчальних предметів «Історія релігій», «Основи християнської моралі», створення нових навчальних закладів (гімназія, ліцей) тощо. Творчі колективи вчителів створили проекти нових навчальних планів і програм на національному принципі, зокрема радикально новий проект навчальної програми з української літератури тощо [27].

Концепцію української національної школи, створену неформальною ініціативною групою в Городенківському районі на Івано-Франківщині, представив О.Я. Юрковський (завідувач Городенківського райвн). Схвалений на серпневій конференції освітян документ став програмою дій для педагогів регіону. У його основу покладено системність, єдність завдань, змісту, форм і методів роботи задля розбудови української національної школи з урахуванням специфіки району та орієнтацією на кінцевий варіант. Концепція, яка охоплює всі ланки освіти регіону, складається з п'яти розділів: I – «Загальна ситуація і принципи побудови концепції»; II – «Удосконалення мережі навчальних закладів, їх структура»; III – «Нові пріоритети у змісті освіти, характер і напрями виховної роботи»; IV – «Підвищення соціального статусу, престиж вчителя»; V – «Зміцнення навчально-матеріальної бази закладів освіти, їх фінансування». Загалом документ має комплексний характер, продукує новаційні ідеї, передові принципи національної освіти: пріоритет загальнолюдських цінностей і моралі, демократизацію, гуманізацію та гуманітаризацію навчання і виховання, використання народної педагогіки тощо [29]. Також у ньому наголошується на важливій ролі педагогічної преси в ознайомленні читачів із програмними документами концептуального характеру щодо розвитку національної школи в Україні.



Новаційною для цього періоду є опублікована Концепція інформатизації освіти, яку підготував авторський колектив науковців, науково-педагогічних працівників, спеціалістів Міністерства освіти України (В.Ю. Биков, Я.І. Вовк, М.І. Жалдак, Н.В. Морзе, Ю.С. Рамський, І.І. Комісаров, М.Л. Смульсон, Ю.І. Машбиць, В.І. Луговий, О.І. Ляшенко, В.Д. Руденко, А.Г. Олійник, А.Ю. Пилипчук, 1994 р.). Документ має логічну й чітку структуру: мета інформатизації освіти, теоретико-методологічні основи концепції, основні тенденції інформатизації освіти, нові інформаційні технології навчання, педагогічні кадри, психолого-педагогічні проблеми інформатизації освіти, інформатизація управління освітою, ресурсне забезпечення й управління процесом інформатизації освіти. У ньому визначено мету (підготовку людини до повноцінного життя в інформатизованому суспільстві) і завдання (формування інформаційної культури людини та забезпечення розвитку її особистісних якостей, розкриття творчого потенціалу людини, підвищення ефективності навчально-виховного процесу на основі впровадження нових інформаційних технологій навчання, надання діяльності творчого, дослідницького характеру; удосконалення управління освітою; інтенсифікацію методичної роботи й наукових досліджень) інформатизації освіти [8, с. 26].

У журналі опубліковано Концепцію креативної освіти у природничо-математично-науковому ліцеї (2000), автором якої є канд. пед. наук, член-кореспондент АПН України, директор Саксаганського природничо-математичного ліцею м. Кривий Ріг А.І. Сологуб. У концепції зазначено, що вона узгоджується з державними документами про реформування освіти в Україні, а саме: Концепцією 12-річної загальної середньої освіти, Концепцією громадянського виховання, Концепцією розвитку загальної середньої освіти, Концепцією інформатизації шкіл тощо [23, с. 9]. Документ, розроблений співробітниками лабораторії креативної освіти Інституту педагогіки і кафедри інноваційної педагогіки, складається з 25 підрозділів, а саме: педагогічна філософія креативної освіти; загальні психолого-педагогічні принципи системи; творча особистість – головна мета виховання; провідні педагогічні ідеї; загальні принципи креативної педагогічної системи; умови креативного навчально-виховного процесу; напрями освітньої креативної діяльності ліцеїстів; види креативного навчання; типи уроків креативного навчання; зміст креативної освіти; методи креативного навчання; стратегія креативної педаго-

гічної системи тощо [23]. Безперечно, така концепція сприяла розвитку ліцеїв як нових типів закладів загальної середньої освіти.

Із відродженням України, розбудовою її як незалежної держави, побудовою національної освіти постало питання про переосмислення системи виховання – від комуністичних засад радянської ідеології до національно-виховних традицій українського народу. З огляду на це на сторінках журналу друкувалися авторські колективні та індивідуальні концепції виховання підростаючих поколінь. Так, редакція організувала обговорення Концепції виховної роботи, яку, за дорученням Міністерства народної освіти УРСР, розробили Науково-дослідний інститут психології УРСР та Науково-дослідний інститут педагогіки УРСР.

В одному з номерів журналу надруковано авторські концепції НДІ психології УРСР, які зайняли перші три місця за результатами проведених установами конкурсів: О.В. Киричук (док. пед. наук, професор) – Концепція виховання підростаючих поколінь суверенної України, 1990 р. (структура: процес виховання (теоретичний аналіз), виховний процес (практична реалізація); І.Д. Бех (канд. псих. наук) – Концепція виховання особистості, 1990 р. (структура: психологічний аналіз сучасної виховної практики, психологічні основи спрямованого формування особистості); В.О. Моляко (док. псих. наук, професор) – Концепція виховання творчої особистості, 1990 р. (структура: чітко структурні складники не визначено) [16; 20]. Ці документи різняться і за структурою, і за змістом. Так, Концепція виховання підростаючих поколінь суверенної України системно пропонує теоретичні підходи, сутнісні ознаки виховання дітей та молоді як цілісного феномену в умовах розбудови української державності; Концепція виховання особистості більшою мірою акцентує увагу на моральному вихованні підростаючого покоління, зокрема на психологічних основах спрямованого формування особистості; Концепція виховання творчої особистості орієнтує на творчий та естетичний фактори як визначальні основи духовності людини.

Із метою активізації громадського інтересу до питань виховання, стимулювання творчої праці науковців, педагогів-практиків у сфері виховання наукові співробітники НДІ педагогіки УРСР (С.У. Гончаренко, В.Ф. Новосельський, В.М. Оржеховська, В.Г. Постовий, Л.О. Хлебникова, К.І. Чорна, 1991 р.) підготували Концепцію позакласної виховної роботи загальноосвітньої школи. Вона вирізняється виваженістю теоретичних підходів і має логічну структуру, а саме: вступ,



мета й завдання виховання, основні принципи організації виховного процесу, моральне виховання, естетичне виховання, фізичне виховання і формування здорового способу життя, позанавчальне виховання і сім'я, неформальні об'єднання школярів. «Позакласна виховна робота потребує серйозної перебудови, суть якої полягає в переорієнтації на послідовну реалізацію ідей всебічного гармонійного розвитку учнів, їхніх задатків і здібностей, на виховання в них почуття національної свідомості й гідності», – зазначається в документі [12, с. 48].

Прикметно, що журнал друкував і дискусійні матеріали щодо опублікованих документів. Наприклад, заступник директора з виховної роботи СШ № 9 м. Миргород С.П. Соломаха висловив свої міркування стосовно охарактеризованих вище концепцій виховної роботи. Він визначив позитивні і проблемні грані концепцій, запропонувавши їх не об'єднувати в одну, бо кожна з них має право на розвиток [24].

Заслугує на увагу Концепція самоорганізації розвитку особистості учня у навчально-виховному процесі, створена авторським колективом науковців, управлінців і педагогів-практиків Мелітопольщини (М.О. Аверін, Т.А. Аверіна, Ю.П. Болотін, Є.С. Львов, Л.С. Філоненко) [1]. Документ, відповідно до логічної структури, системно розкриває причини його створення, суть поняття «самоорганізація», основні положення та загальний зміст методики самоорганізації, педагогічні основи управління процесом самоорганізації особистості школяра тощо. Зокрема, головна мета створення концепції полягає в допомозі «національній школі України у виконанні стратегічного завдання – відродження самобутнього українського характеру в кожному її випускникові, котрий прагнув би до розуміння самореалізації та постійного самовдосконалення [1, с. 54].

У руслі схваленої Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття») (1993) на шпальтах журналу було опубліковано Концепцію національного виховання МОН України, Інституту системних досліджень освіти України (схвалена Всеукраїнською педагогічною радою працівників освіти 30 червня 1994 р.) [6]. У її розробленні взяли участь провідні науковці, працівники МОН України (І.Д. Бех, Т.Б. Буяльська, В.М. Герасименко, Т.Д. Дем'янюк, А.Й. Капська, С.О. Кириленко, С.О. Ладивір, І.В. Мартинюк, С.О. Нікітчина, С.О. Свириденко, З.І. Снісар, Ю.І. Терещенко, П.М. Щербань, 1995 р.). У концепції актуалізовано національне виховання на протигагу комуністичному вихованню для національного відродження всіх

сфер життя українського суспільства, розбудови незалежної держави; розтлумачено поняття «національне виховання», окреслено мету створення концепції – «визначення стратегії розвитку наскрізної системи виховання молодого покоління України, наповнення виховання гуманітарним змістом, котрий узгоджується кращими надбаннями цивілізації, орієнтований на соціалізацію, безпосередній розвиток Людини і відповідає потребам її самореалізації та актуальним завданням відродження національної культури, становлення Української держави» [6]. Документ характеризується логічною структурованістю, чіткою обґрунтованістю основних положень відповідно до такої структури: суть і особливості національного виховання; принципи національного виховання; національне виховання як фактор цілісного формування особи, основні напрями національного виховання; система безперервного національного виховання; критерії виховної діяльності педагога; основні шляхи реалізації національного виховання.

У журналі було опубліковано й інші концепції вчителів-новаторів, науковців, серед яких авторські концепції навчання предметів (концепція шкільної хімічної освіти, Ю.Г. Шмуклер, 1991 р.; концепція шкільної практичної психології, А.М. Фурман, 1992 р.; підходи до концепції літературної освіти, О.Р. Мазуркевич, 1994 р.; концепція викладання суспільствознавчих дисциплін, В. Скиба, 1997 р. та ін.) [28; 22; 19; 26]. Як правило, це було поглиблене бачення розвитку змістового наповнення навчальних предметів у руслі нових нормативних документів. Коротко схарактеризуємо окремі з них.

Орієнтири концепції шкільної практичної психології (завдання, предмет, зміст, структура) у незвичному форматі – у вигляді схем і таблиць – представив А.М. Фурман (канд. пед. наук, науковець Інституту психології АПН України). У преамбулі автор акцентував увагу на провідній причині її розроблення: «Практична психологія нині перебуває на вістрі розбудови національної культури і школи, державної незалежності України» [26, с. 37].

У руслі затвердженої Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття»), запровадження Закону України «Про освіту», академік О.Р. Мазуркевич представив міркування про концептуальні підходи до літературної освіти, а саме: концепція як наукова вихідна позиція і практична дійова система, концептуальне визначення поняття літературної освіти, усна народна творчість (фольклор) у



системі літературної освіти, нове осмислення словесності і творчий підхід до літератури в концепції національної освіти, місце мови в концепції літературної освіти, мистецтво читання як критерій літературної освіти, теорія словесності – наукова основа літературної освіти, українська словесність у контексті світової літератури як єдина система літературної освіти тощо [19].

Визначальною подією є створена завідувачами лабораторії Інституту педагогіки АПН України, докторами педагогічних наук (О.М. Біляєв, М.С. Вашуленко, В.М. Плахотник) Концепція мовної освіти в Україні (1994). Її появу автори пояснювали так: «Потреба в розробленні концепції мовної освіти в Україні як системи поглядів, що має не тільки визначальне значення для мовознавчих наук, але і практичне спрямування, зумовлена демократичними перетвореннями, які відбуваються у суспільстві» [9, с. 71]. У документі чітко окреслено принципи, мету, завдання мовної освіти, орієнтовну загальну схему побудови шкільного курсу рідної мови для початкових класів (1–4 класи), середніх (5–9 класи), старших (10–11 класи) тощо. Важливо, що у ньому наголошується на неприпустимості мовної дискримінації.

У руслі розроблення концепції державного стандарту загальної середньої освіти за спрямуванням «Суспільствознавство» декан соціально-гуманітарного факультету Українського державного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова, голова Науково-методичної комісії Міністерства освіти України й суспільствознавства В. Скиба окреслив бачення концепції викладання суспільствознавчих предметів (1997). Серед порушених проблем такі: криза шкільного суспільствознавства як криза логіки концептуалізації курсу, шкільне суспільствознавство і його концепція, створення державного стандарту «Шкільне суспільствознавство», філософсько-правові аспекти концептуалізації шкільного суспільствознавства тощо [22].

Слід зазначити, що в рубриці «Резонанс публікацій «РШ» друкувалися оцінювальні міркування щодо опублікованих документів та авторські пропозиції. У журналі можна також прочитати інтерв'ю з освітянами, науковцями, студентами, які висловлювали свої думки щодо нових орієнтирів української школи. Так, завідувач кафедри педагогіки Прикарпатського університету ім. В. Стефаника Б.А. Грицюк розповів про проведену у відповідному навчальному закладі Всеукраїнську науково-практичну конференцію «Модернізація системи освіти в Україні на засадах національних традицій та етнопедагогіки, гуманізації і демокра-

тизації, світового досвіду» (1995). Журнал оприлюднив вироблені конференцією рекомендації модернізації системи освіти в Україні на національних, демократичних і гуманістичних принципах [13]. Про такі приклади творчої активності педагогічної громадськості щодо реформування освіти незалежної України неодноразово повідомлялося на сторінках часопису.

#### **Висновки з проведеного дослідження.**

Загалом, проаналізувавши матеріали журналу «Рідна школа» першого десятиліття незалежної України, ми дійшли висновку, що часопис є цінним джерелом із різних проблем реформування загальної середньої освіти на макро- та мікроісторичному рівнях, відтворює еволюцію освіти й педагогічної науки в період становлення української державності. Він відіграв важливу роль у консолідації освітніх, педагогічних і громадських сил довкола ідеї створення національної системи освіти на основі найкращого вітчизняного та зарубіжного досвіду.

Редакція презентувала освітянській громадськості для обговорення проекти різних за характером і змістом авторських концепцій українських освітян і науковців, а саме: колективні (концепція національної середньої загальноосвітньої школи НДІ педагогіки УРСР (С.У. Гончаренко, Ю.І. Мальований, 1990 р.); концепція української національної школи освітян Львівщини (І.О. Калинець та ін., 1990 р.); концепція української національної школи освітян Городенківського району Івано-Франківської області (О.Я. Юрковський та ін., 1991 р.); концепція інформатизації освіти (В.Ю. Биков, Я.І. Вовк, М.І. Жалдак, Н.В. Морзе, Ю.С. Рамський, І.І. Комісаров, М.Л. Смульсон, Ю.І. Мацбиць, В.І. Луговий, О.І. Ляшенко, В.Д. Руденко, А.Г. Олійник, А.Ю. Пилипчук, 1994 р.); концепція «Школа розвитку» (А.В. Фурман, О.І. Калугін, 1994 р.); концепція креативної освіти у природничо-науковому ліцеї (А.І. Сологуб, 2000 р.), індивідуальні (О.І. Вишневецький, 1990 р.; О.В. Киричук, 1994 р. та ін.), а також програми: Програма «обдарованість» (Г.С. Сазоненко (керівник програми директор Українського гуманітарного ліцею Національного університету імені Тараса Шевченка), П.П. Автомонов, В.І. Андрейцев, М.Ю. Зелінський, Л.Г. Коваль, Т.М. Зелінська, І.Г. Єрмаков, К.М. Бальоха, Л.М. Ващенко, 1996 р. та ін.) тощо. На сторінках журналу опубліковано й авторські колективні та індивідуальні концепції виховання (НДІ психології УРСР: О.В. Киричук – Концепція виховання підростаючих поколінь суверенної України (1990), І.Д. Бех – Концепція виховання



особистості (1990), В.О. Моляко – Концепція виховання творчої особистості (1990); (МОН України, Інститут системних досліджень освіти України: І.Д. Бех, Т.Б. Буяльська, В.М. Герасименко, Т.Д. Дем'янюк, А.Й. Капська, С.О. Кириленко, С.О. Ладивір, І.В. Мартинюк, С.О. Нікітчина, С.О. Свириденко, З.І. Снісар, Ю.І. Терещенко, П.М. Щербань, 1995 р.); авторські концепції навчання предметів (концепція шкільної хімічної освіти, Ю.Г. Шмуклер, 1991 р.; концепція шкільної практичної психології, А.М. Фурман, 1992 р.; підходи до концепції літературної освіти, О.Р. Мазуркевич, 1994 р.; концепція мовної освіти, О.М. Біляєв, М.С. Вашуленко, В.М. Плaxотник, 1994 р.; концепція викладання суспільствознавчих дисциплін, В. Скиба, 1997 р. та ін.). Зазначені документи зазвичай, відповідно до призначення, є різними за побудовою, але переважно всі містять такі складники: структура, мета, зміст загальної середньої освіти, типи середніх навчальних закладів, принципи освіти й виховання, теоретичні та методичні аспекти навчання тих чи інших предметів тощо.

Здійснений джерелознавчий аналіз альтернативних державним колективних та індивідуальних авторських концепцій або проектів концепцій розвитку загальної середньої освіти свідчить про підйом творчої думки освітян, відновлення в освітньому просторі національного, демократичного, гуманістичного принципів. Вважаємо, що здобує історико-педагогічне знання сприятиме осмисленню організаційно-змістових основ реформування загальної середньої освіти; розкриттю маловідомих чи невідомих явищ і процесів, особливостей поступу педагогічної думки розглядуваного періоду; уведенню джерел до наукового обігу; інформаційному забезпеченню дослідження проблеми реформування загальної середньої освіти в незалежній Україні. Предметом подальших наукових студій можуть стати концепції та проекти документів щодо реформування загальної середньої освіти незалежної України крізь призму джерелознавства, які друкувалися на сторінках інших педагогічних журналів і газет окресленого періоду. Про це йтиметься в наступних публікаціях.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Аверін М.О., Аверіна Т.А., Болотін Ю.П., Львов С.С., Філоненко Л.С. Концепція самоорганізації розвитку особистості учня у навчально-виховному процесі. Рідна школа. 1993. № 8. С. 53–60.
2. Адаменко О.В. Методологія формування джерельної бази історико-педагогічного дослідження.

Педагогічний дискурс. 2013. Вип. 15. С. 10–13. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk\\_2013\\_15\\_3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk_2013_15_3).

3. Б. а. (редакція). Концепція національної школи: різні точки зору. Рідна школа. 1990. № 10. С. 3.
4. Березівська Л.Д. Колекція журналу «Вільна українська школа» (1917–1920) як джерело мікроісторії освіти України. Історико-педагогічний альманах. Умань. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. Умань, 2016. № 1. С. 4–9.
5. Березівська Л.Д. Радянська реформа загальноосвітньої і професійної школи у руслі зародження демократичних змін в УРСР (1984–1988). Молодь і ринок. 2008. № 1. С. 25–31.
6. Бех І.Д., Дем'янюк Т.Д., Капська А.Й., Кириленко С.О., Ладивір С.О., Мартинюк І.В., Нікітчина С.О., Свириденко С.О., Снісар З.І., Терещенко Ю.І., Щербань П.М. Міністерство освіти України, Інститут системних досліджень освіти України Концепція національного виховання. Схвалена Всеукраїнською педагогічною радою працівників освіти 30 червня 1994 р. Рідна школа. 1995. № 6. С. 18–25.
7. Бех І.Д. Концепція виховання особистості. Рідна школа. 1991. № 5. С. 40–47.
8. Биков В.Ю., Вовк Я.І., Жалдак М.І., Морзе Н.В., Рамський Ю.С., Комісаров І.І., Смульсон М.Л., Машбиць Ю.І., Луговий В.І., Ляшенко О.І., Руденко В.Д., Олійник А.Г., Пилипчук А.Ю. Концепція інформатизації. Рідна школа. 1994. № 11. С. 26–29.
9. Біляєв О.М., Вашуленко М.С., Пахотник В.М. Концепція мовної освіти в Україні. Рідна школа. 1994. № 9. С. 71–73.
10. Вишневський О.І. Вдивляючись у перспективу. Про деякі підходи до формування концепції української школи. Рідна школа. 1990. № 10. С. 5–9.
11. Гончаренко С.У., Мальований Ю.І. Про принципові положення концепції національної середньої загальноосвітньої школи. Рідна школа. 1990. № 10. С. 3–5.
12. Гончаренко С.У., Новосельський В.Ф., Оржеховська В.М., Поставий В.Г., Хлебникова Л.О., Чорна К.І. Концепція позакласної виховної роботи загальноосвітньої школи. Рідна школа. 1991. № 6. С. 48–55.
13. Грицюк Б. Модернізація системи освіти й етнопедагогіка. Рідна школа. 1995. № 5. С. 61.
14. Зайченко І.В. Проблеми української національної школи у пресі (друга пол. XIX – поч. XX ст.) / за ред. М.Д. Ярмаченка. Львів, 2002. 344 с.
15. Калакура Я.С., Войцехівська І.Н., Корольов Б.І., Павленко С.Ф., Палієнко М.Г. Історичне джерелознавство. Київ: Либідь, 2002. 486 с.
16. Киричук О.В. Концепція виховання підростаючих поколінь суверенної України. Рідна школа. 1991. № 5. С. 33–40.
17. Киричук О.В. Концепція організації навчально-виховного процесу в школі розвитку. Рідна школа. 1994. № 6. С. 15–18.
18. Лобода С.М. Педагогічна творчість учителя на шпальтах вітчизняної преси XX століття: протистояння ідей: монографія. Луганськ: ДЗ «ЛНУ ім. Т. Шевченка», 2010. 503 с.
19. Мазуркевич О. Воскресіння нетлінного, відродження заповітного. Науково-педагогічна та літературно-художня спадщина української словесності в концепції національної освіти. Рідна школа. 1994. № 7. С. 18–27; № 8. С. 18–23; № 9. С. 18–25; № 10. С. 17–33.



20. Моляко В.О. Концепція виховання творчої особистості. Рідна школа. 1991. № 5. С. 47–51.

21. Пугач А.В. Проблеми підготовки вчителя до професійної діяльності в українській педагогічній періодиці (20-ті – початок 30-х років ХХ ст.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2008. 237 с.

22. Скиба В. Суспільствознавчі дисципліни: концепція викладання. Рідна школа. 1997. № 9. С. 41–47.

23. Сологуб А.І. Концепція креативної освіти в природничо-науковому ліцеї. Рідна школа. 2002. № 12. С. 9–19.

24. Соломаха С.П. Про концепції виховної роботи. Рідна школа. 1992. № 2. С. 16–17.

25. Федяєва В.Л. Актуальні питання сімейного виховання на сторінках вітчизняних періодичних видань

другої половини ХІХ століття. Історико-педагогічний альманах. Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. Умань, 2006. № 2. С. 42–44.

26. Фурман А.М. Концепція шкільної практичної психології. Рідна школа. 1992. № 11–12. С. 37–40.

27. Школі – національно-культурне відродження. На запитання відповідає начальник Львівського обласного управління народної освіти, народний депутат УРСР, член комісії з питань народної освіти і науки Верховної Ради УРСР І.О. Калинець. Рідна школа. 1990. № 10. С. 9–12.

28. Шмуклер Ю.Г. Авторська концепція шкільної хімічної освіти. Рідна школа. 1991. № 1. С. 59–63.

29. Юрковський О.Я. Українська національна школа в регіоні. Рідна школа. 1991. № 2. С. 3–4.

УДК 374.7

## ОСОБЛИВОСТІ ОСВІТИ МІГРАНТІВ (ІЗ ДОСВІДУ РОСІЙСЬКОЇ ФЕДЕРАЦІЇ)

Буянов П.Г., к. пед. н.,  
доцент кафедри професійної освіти, трудового навчання та технологій  
Бердянський державний педагогічний університет

У статті автор наголошує на необхідності докладання зусиль у вирішенні такої важливої проблеми, як освіта мігрантів, оскільки масовий приток мігрантів може спричинити зростання безробіття, потужний тиск на соціальну інфраструктуру, вплинути на збалансованість ринку праці, змінити економічне і соціальне положення населення. Для сприяння успішній розбудові освіти мігрантів в Україні вивчаються організаційно-педагогічні умови професійного навчання мігрантів у розвинених країнах світу, зокрема в Російській Федерації.

**Ключові слова:** міграція, освіта дорослих, навчання мігрантів.

В статье автор обращает внимание на необходимость решения такой важной современной проблемы, как образование мигрантов, поскольку приток мигрантов может привести к увеличению безработицы, мощному давлению на социальную инфраструктуру, воздействовать на сбалансированность рынка труда, изменить экономическое и социальное положение населения. Для успешного образования мигрантов в Украине изучаются организационно-педагогические условия профессионального обучения мигрантов в развитых странах мира, например, в Российской Федерации.

**Ключевые слова:** миграция, образование взрослых, образование мигрантов.

Buianov P.H. FEATURES OF MIGRANT EDUCATION (FROM THE EXPERIENCE OF THE RUSSIAN FEDERATION)

The article stresses the need for making efforts to address this important dictated by the time the problems of education workers. As the massive inflow of migrants may result in increased unemployment, strong pressure on social infrastructure, affect the balance of the labor market, to change economic and social situation of the population. To facilitate the successful development of education of migrants to Ukraine, an examination of existing organizational and pedagogical conditions of vocational training of workers in the developed world, including in Russia.

**Key words:** migration, adult education, training of migrants.

**Постановка проблеми.** Упродовж ХХ ст. спостерігалось інтенсивне розширення міграційних потоків, а до кінця століття феномен міграції став складовим фактором усіх глобальних проблем. Міграція з кожним роком зростає. Нині 200 млн людей мешкають поза державами, у яких вони народилися [3].

Останнім часом проблеми, пов'язані з міграційними процесами, стають предме-

том психолого-педагогічних досліджень, оскільки освіта, яка забезпечує складний процес розвитку когнітивних, соціальних, емоційних тощо характеристик особистості, не може не реагувати на події, що відбуваються у суспільстві.

Отже, надзвичайно важливою проблемою, продиктованою часом, стає освіта мігрантів, породжена нерівномірністю со-





ціально-економічного розвитку країн і регіонів, і біженців, викликана реальною загрозою їх нормальному існуванню і життю. Освіта покликана допомогти їм адаптуватися до нових соціально-культурних умов: отримати професію або пройти перенавчання; освоїти мову (якщо це необхідно); використовувати культурні можливості нового середовища для власного розвитку; долучитися до культури міжособистісних відносин.

Практичний інтерес із погляду удосконалення професійної освіти мігрантів викликають тенденції, особливості та досягнення в галузі підготовки дорослого населення для потреб ринку праці в зарубіжних країнах. Порівняльний аналіз моделей організації навчального процесу, організаційно-педагогічних умов професійного навчання мігрантів дозволить врахувати позитивні результати теоретичних і практичних здобутків у цій сфері, що сприятиме успішній розбудові освіти мігрантів в Україні.

Доцільно відзначити, що проблема організації освіти мігрантів є важливою для всіх розвинутих країн світу. За цих умов досвід Російської Федерації, яка є невід'ємною складовою частиною світового освітнього простору, в організації освіти мігрантів є дуже актуальним для української системи освіти у вирішенні проблем, пов'язаних із потоком вимушених переселенців, біженців та інших категорій мігрантів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідження визначеної проблеми є об'єктом пильної уваги провідних російських науковців, які вивчали різні її аспекти, зокрема: І. Алексашиної, Ш. Блюхера, С. Вершловського, В. Горшкової, М. Громкової (цінність освіти дорослих); А. Арефьева, Г. Глуценка, Ж. Зайончковської, Л. Леденьової, І. Маласа, О. Письменної, О. Тюрюканової, І. Цапенка (міжнародна освітня міграція); Г. Дмитрієва, М. Кузьміна, В. Макеева, Л. Супрунової, Л. Садикової, А. Сироедової, М. Тайчінової (полікультурна складова частина навчання), М. Клари́на, П. Щедровицького (інноваційні форми і методи навчання дорослих) та ін.

**Постановка завдання.** Метою статті є висвітлення особливостей освітньої політики щодо мігрантів у Російській Федерації.

**Методи дослідження.** Для досягнення мети нашого дослідження були використані такі загальнонаукові методи, як: аналіз, синтез, порівняння й узагальнення.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Міграція населення (від лат. *migratio* – переселення) – переміщення людей (мігрантів) через кордони тих або інших територій із заміною місця проживання

назавжди або на більш чи менш тривалий час [3, с. 123].

Міграційні процеси зупинити неможливо, оскільки воєнні конфлікти, нестабільна економічна і політична ситуації у світі ще досить тривалий час породжуватимуть нові потоки мігрантів, біженців, переселенців.

Масовий приток мігрантів може спричинити зростання безробіття, потужний тиск на соціальну інфраструктуру (житло, охорону здоров'я тощо). З іншого боку, міграція населення суттєво впливає на збалансованість ринку праці, змінює економічне і соціальне становище населення, часто супроводжується зростанням освітньої і професійної підготовки, розширенням потреб мігрантів [3]. За умови оптимального використання мігрантами власного людського потенціалу самі мігранти й економіки країн, у яких вони мешкають, можуть одержати певні переваги.

Мігранти у цілому вимагають отримання статусу, надання матеріальної допомоги, створення національних шкіл і допомоги в організації культурної автономії, тобто потребують юридичної, економічної і культурно-освітньої підтримки [3, с. 128].

Депопуляція в умовах величезної території та вкрай низької щільності населення в низці регіонів становить загрозу національній безпеці та цілісності Росії. Тому керівництво країни приділяє значну увагу демографічній політиці, у т. ч. її міграційній складовій частині. Впродовж останнього десятиліття роль міграції як необхідного джерела поповнення людських ресурсів була закріплена в низці офіційних документів [9].

У схваленій 2001 р. Урядом Російської Федерації Концепції демографічного розвитку Росії на період до 2015 р. висувалася мета «регулювання міграційних потоків із метою створення механізмів заміщення природного зменшення населення» [5].

У 2007 р. Президент РФ затвердив нову Концепцію, чинну й донині, де ця мета була розвинута і конкретизована [7]. Концепція передбачала до 2016 р. стабілізацію населення на рівні 142–143 млн осіб, а до 2025 р. – його збільшення до 145 млн, для чого, крім іншого, необхідно забезпечити щорічний міграційний приріст до 2016 р. не менше 200 тис. на рік, а до 2025 р. – не менше 300 тис.

Про необхідність забезпечення міграційного припливу до країни на рівні 300 тис. осіб на рік наголошував у своїй передвиборчій програмі нині чинний президент Російської Федерації В. Путін [12]. Одним із перших підписаних ним після повторного обрання був указ про затвердження Кон-



цепції державної міграційної політики Російської Федерації на період до 2025 р. (червень 2012 р.) [4]. Концепція належить до документів стратегічного планування і взаємопов'язана з Концепцією демографічної політики, Концепцією довготривалого соціально-економічного розвитку країни [6], а також Стратегією національної безпеки [14]. У ній зазначається, що «переселення мігрантів на постійне проживання до Російської Федерації стає одним із джерел збільшення чисельності населення країни в цілому та її регіонів, а залучення іноземних працівників за пріоритетними професійно-кваліфікаційними групами відповідно до потреб російської економіки є необхідним для її подальшого поступального розвитку».

Законотворчий процес у сфері регулювання міграційних процесів виглядає досить логічним, послідовним і спрямованим на досягнення мети, яка полягає у поповненні населення Росії за рахунок мігрантів, прибуття яких відповідає інтересам країни. Тактичні цілі, які з неї випливають, полягають у:

- забезпеченні потреб економіки в робочій силі шляхом розширення можливостей для переселення до Росії на постійне проживання «співвітчизників»;

- створення умов для внутрішньої мобільності населення країни, щоб потреби в робочій силі певних регіонів забезпечувалися за рахунок громадян Росії;

- рішучої протидії нелегальній міграції;
- значного поліпшення ситуації у сфері соціально-культурної адаптації мігрантів в російському суспільстві;

- розвитку міжнародної співпраці у сфері міграції [9].

Збільшення потоку мігрантів із інших країн допомагає Росії вирішувати проблеми старіння робочої сили. Ефективна освіта дорослих, орієнтована на трудових мігрантів, забезпечить їх успішну соціальну інтеграцію у країні, яка їх приймає [1].

Освіта дорослих сприятиме вирішенню проблем, із якими стикаються мігранти, зокрема: різних культурних, релігійних та лінгвістичних перешкод, бюрократії, соціальної нерівності, ворожого ставлення до мігрантів тощо.

У контексті нашого дослідження важливо звернути увагу на функції, виконання яких покладається на освіту дорослих, зокрема [8]:

- соціальна – використання соціального досвіду та залучення до розв'язання сучасних проблем суспільства;

- адаптивна – регулювання відносин у швидкозмінному зовнішньому середовищі;

- інформаційна – доступ до необхідної інформації, її пошук, відбір, систематизація, відтворення, використання;

- компенсаційна – компенсування недоліків попередніх рівнів освіти та забезпечення балансу власної компетентності і сучасних вимог до професії;

- розвиваюча – оволодіння новими методами, способами дій.

Вивчення та аналіз досліджень [2; 10] дали можливість виділити цільові групи, на які поширюється просвітницька, культурно-освітня діяльність щодо адаптації мігрантів до нових умов життя, а також ті, які безпосередньо мають сприяти інтеграції й адаптації мігрантів:

- дорослі мігранти;

- педагогічний персонал, покликаний задовольняти освітньо-культурні потреби дорослих мігрантів;

- організації, що опікуються освітою дорослих;

- органи влади (від муніципального до загальноєвропейського рівня).

Співпраця представників виокремлених вище цільових груп уможливорює створення рекомендацій і порушення клопотань щодо корекції міграційної політики держави в цілому, а також політики у галузі адаптації мігрантів.

У Російській Федерації останнім часом приділяється підвищена увага питанню навчання мігрантів, яке стосується освіти дорослих. Розвиток системи додаткової професійної освіти взаємопов'язаний із системою соціальної інтеграції дорослого населення, включаючи мігрантів, більшість із яких потребує професійної і соціальної адаптації, оскільки половина з них не має професійної освіти, а більше 6% мають лише середню загальну освіту (дані Міністерства освіти і науки Російської Федерації, 2009 р.).

Сучасний ринок праці і неперервний розвиток виробничих технологій вимагають відповідного рівня професійної кваліфікації, яка породжує регулярну перекваліфікацію протягом життя. Мігрантів все частіше просять продемонструвати, якими саме знаннями і навичками, необхідними для життя на новій батьківщині, вони володіють.

Отже, одним із важливих факторів соціальної захищеності мігрантів є рівень їх професійної підготовки.

Професійний розвиток вимагає від людини свідомого, спрямованого, активного навчання. Однак для мігрантів, які мають обмежені права на території іншої держави, прийняття такого рішення та його реалізація досить важкі.

Доросла людина, мігрант, яка опинилася у кризовій ситуації, зазвичай не спроможна сплачувати за якісні освітні послуги, не має можливості скористатися необхідними



освітніми послугами без підтримки, відповідно, не може вирішити певні важливі життєві проблеми.

Це призводить до пошуку організаційних форм і методів, адекватних задачам освіти людей, які потребують соціальної допомоги.

Необхідно враховувати певні особливості наведеної категорії громадян, зокрема: психологічні, фізіологічні, відсутність матеріальних ресурсів, нестачу часу, вплив побутових факторів тощо.

Дорослі люди, особливо ті, які опинилися у скрутному становищі, мають бажання використовувати отримані знання вже сьогодні, щоб бути більш компетентним у вирішенні власних проблем. Тому організацію процесу їх навчання будують на основі індивідуальних освітніх програм, які вирішують індивідуальні, конкретні завдання для окремої людини.

Зміст освіти дорослих мігрантів має складатися з проектування цілей, функцій, навчального матеріалу, способів навчально-пізнавальної діяльності, оцінювання ефективності освіти на основі активної участі та взаємодії викладачів та учнів у цьому процесі.

Нині у Російській Федерації для вирішення проблеми професійного навчання мігрантів створюються професійні освітні центри, виконується ряд проектів, які передбачають навчання мігрантів, зокрема:

– громадськими, релігійними й етнічними організаціями для мігрантів створені та функціонують різні курси з вивчення російської мови [1];

– діяльність «Міжрегіонального центру освіти мігрантів держав-учасників СНД (МЦОМ)» у м. Санкт-Петербург охоплює великий спектр суспільних задач із адаптації мігрантів у нових соціокультурних і трудових умовах (розробка та використання освітніх програм для трудових мігрантів, які приїжджають із країн СНД; розробка методології і методики освіти мігрантів; удосконалення професійної діяльності персоналу організацій, який займається освітою мігрантів, тощо) [13];

– громадська організація «Уральський дім» у м. Зарічне проводить освітні курси з навчання мігрантів російській мові, адаптації й інтеграції до російського соціокультурного простору [11] тощо.

#### **Висновки з проведеного дослідження.**

Проведене нами дослідження показало необхідність більш глибокої і масштабної роботи в галузі надання освітніх послуг мігрантам, усвідомлення необхідності науково обґрунтованого професійного підходу до вирішення проблем мігрантів і належної професійної підготовки відповідних фахів-

ців. Необхідними є об'єднання та координація зусиль педагогів, психологів, соціальних працівників, соціологів, лінгвістів, програмістів, правоохоронців, юристів, лікарів та інших спеціалістів, а також суттєва правова підтримка з боку держави. Це сприятиме розробці чіткої стратегії із подальшим упровадженням конкретних заходів щодо освіти дорослих мігрантів з метою їх соціально-культурної адаптації на засадах міжкультурного діалогу.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Неллеман С., Подольский О., Левина В. Анализ состояния системы образования взрослых в России. Проект старения населения в Российской Федерации. URL: <http://documents.worldbank.org/curated/en/779481468000306655/pdf/99502-RUSSIAN-PUBLIC-Adult-Education-in-Russia-final-cover-Russian.pdf>.
2. Ахмеджанова Д. Европейское образование взрослых. URL: <http://cogita.ru/analitka/2-i-konkursesseye-deyatelnost-nko-v-rossii-i-v-evrope/dilorum-ahmedzhanova>.
3. Дюжакова М.В. Актуальные проблемы образования в России в контексте миграционных процессов. Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. «Общественные и гуманитарные науки». 2008. № 12 (88). С. 122–131.
4. Концепция государственной миграционной политики Российской Федерации на период до 2025 г. (утв. Президентом РФ от 13 июня 2012 г.). URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70088244/>.
5. Концепция демографического развития Российской Федерации на период до 2015 г., разработанная на основе Указа Президента Российской Федерации от 10 января 2000 г. № 24 «О Концепции национальной безопасности Российской Федерации». Собрание законодательства Российской Федерации. 2000. № 2. Ст. 170. URL: <http://demoscope.ru/weekly/knigi/koncepciya/koncepciya.html>.
6. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662 р. Разработана в соответствии с поручением Президента Российской Федерации по итогам заседания Государственного совета Российской Федерации, состоявшегося 21 июля 2006 г. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/).
7. Концепция миграционной политики Российской Федерации до 2025 г. Утверждена Указом Президента Российской Федерации от 09 октября 2007 г. № 1351. URL: <http://base.garant.ru/191961/>.
8. Лук'янова Л.Б. Освіта дорослих як соціокультурний інститут. Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia (Професійна освіта: педагогіка і психологія) / за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зяюна, Н. Ничкало. Ченстохова; Київ, 2010. Вип. XII. С. 207–214.
9. Малиновська О.А. Сучасна еволюція міграційного законодавства Російської Федерації та її можливі впливи



на міграційну поведінку населення України. Аналітична записка. URL: <http://www.niss.gov.ua/articles/1360/>.

10. Нетто Ф.П.С., Пшенко К.А., Якушкина М.С. Социокультурная и правовая адаптация мигрантов как фактор стабилизации миграционных потоков в СНГ. Человек и образование: академический вестник Института образования взрослых Российской академии образования. 2011. № 1 (26). С. 104–108.

11. Плисецкий Е. Современные миграционные процессы в России. География. 2003. № 37. URL: <http://geo.1september.ru/2003/37/4.html>.

12. Предвыборная программа Всероссийской политической партии «Единая Россия» (на выборах Пре-

зидента России 4 марта 2012 г.). Путин 2012. URL: <http://putin2012.ru/program>.

13. Сіянова М. Професійний розвиток трудових мігрантів як найважливіший напрям міграційної політики Свердловської області. Українська наука: минуле, сучасне, майбутнє: щорічник: у 2 ч. / за ред. М.В. Лазаровича. Тернопіль: ТНЕУ, 2014. Вип. 19. Ч. 2. С. 206–213.

14. Стратегия национальной безопасности Российской Федерации до 2020 г. Утверждена Указом Президента Российской Федерации от 12 мая 2009 г. № 537. Совет безопасности РФ. URL: <http://www.scrf.gov.ru/documents/99.html>.

УДК 371.132:378.22:005.591.6:378.4(73)

## СТАН ДОСЛІДЖЕНОСТІ ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В США

Довгополова Г.Г., к. пед. н.,  
старший викладач, доцент кафедри менеджменту  
освіти та педагогіки вищої школи

*Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка*

Степанець М.Ю., магістр

*Навчально-науковий інститут педагогіки і психології*

*Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка*

У статті розглянуто стан дослідженості проблеми організаційно-педагогічних умов підготовки магістрів педагогічної освіти у США через вивчення аспектів досліджуваної проблеми, що висвітлюються в роботах із порівняльно-педагогічної американістики, а саме: історичного; філософського; управлінського; навчального.

**Ключові слова:** вища школа, магістр, освіта, підготовка, педагог, умови, США.

В статье рассмотрено состояние изученности проблемы организационно-педагогических условий подготовки магистров педагогического образования в США через изучение аспектов исследуемой проблемы, которые освещаются в работах по сравнительно-педагогической американистике, а именно: исторического; философского; управленческого; учебного.

**Ключевые слова:** высшая школа, магистр, образование, подготовка, педагог, условия, США.

Dovhopolova H.H., Stepanets M.Yu. STUDY OF THE PROBLEM OF ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PEDAGOGICAL EDUCATION MASTERS PREPARATION IN USA

It is determined that issues of preparation of masters are considered within the limits of scientific researches devoted to the actual aspects of functioning of the American higher education. Taking into account this fact, it was identified the following aspects of the problem under study: 1) historical; 2) philosophical; 3) managerial; 4) educational.

**Key words:** higher education, master, education, training, teacher, conditions, USA.

**Постановка проблеми.** Вхідження України до Болонської співдружності активізувало інтерес до проблем ступеневої освіти, тому наразі відбувається концептуальне переосмислення освітнього ступеня «магістр» із метою визначення його відповідності вимогам Болонського процесу. Вивчення досвіду ступеневої освіти США визначить можливі шляхи й умови застосування прогресивних ідей цього досвіду в українському освітньому

контексті. Врахування американського досвіду з розробки освітньо-професійних програм із підготовки магістрів є доцільним для розбудови вищої освіти України.

Умови підготовки магістрів педагогічної освіти в університетах США потребують здійснення об'єктивного аналізу та виявлення особливостей, які сприятимуть удосконаленню навчального процесу у вищій школі України.



**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вивченням освіти Сполучених Штатів Америки, які мають багатий досвід у галузі професійної підготовки, дослідженням різних аспектів освіти дорослих у США займалися такі українські та зарубіжні вчені, як Н.М. Бідюк, Б.Л. Вульфсон, С.І. Змейов, О.І. Огієнко, А.І. Кукуєв, А.М. Мітіна, В.О. Тарасова, Л.Д. Філіпова, П.С. Чередниченко, В. Джейнс (W.H. Jeynes), Дж.Т. Гатто (J.T. Gatto), Т. Глазз (Th. E. Glass), Л. К'юбана (L. Cuban), А. Корсі-Банкер (A. Corsi-Bunker), Д. Флойд (D.L. Floyd), Д. Лукас (C.J. Lucas), В. Віллімон (W. Willimon).

Вагомим для дослідження виявилось вивчення наукових праць Ф. Альтбаха, Р. Бердаля, М. Бороумена, Д. Лабарі з історії і теорії розвитку, становлення й функціонування педагогічної освіти у США. Проте аналіз вітчизняних і зарубіжних наукових джерел засвідчив відсутність серед них таких, що присвячені цілісному, ґрунтовному розгляду організаційно-педагогічних умов підготовки магістрів педагогічної освіти у контексті функціонування сучасної вищої школи у США.

**Постановка завдання.** Мета статті – розглянути стан дослідженості проблеми організаційно-педагогічних умов підготовки магістрів педагогічної освіти в США в українській і зарубіжній педагогіці.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Дослідник Я.М. Нейматов зазначає, що «за оцінками Всесвітнього банку, зробленими ще у 1994 р., 76% національного багатства США складає людський капітал, тобто накопичені населенням знання і вміння, що використовуються для знаходження ефективних рішень у виробничій діяльності та повсякденному житті. Фізичний – відтворений капітал дає 19% багатства США, на природний фактор припадає 5%. У США половина росту ВВП забезпечується науково-технічними нововведеннями, що є результатом функціонування людського капіталу, який є продуктом сфери освіти» [6].

Професор О.О. Романовський наголошує: «В Америці процвітали прикладні науки – все те, що стосувалося практичної реалізації та застосування результатів досягнень у наукових теоріях» [16].

Зауважимо, що питання проблеми підготовки магістрів розглядаються в межах наукових розвідок, присвячених актуальним аспектам функціонування американської вищої освіти. Враховуючи цей факт, ми вважаємо за доцільне визначити такі аспекти досліджуваної проблеми, що висвітлюються в роботах із порівняльно-педагогічної американістики: 1) історичний; 2) філософський; 3) управлінський; 4) навчальний.

У контексті історичного аспекту розгляду досліджуваної проблеми нас цікавить з'ясування специфічних умов становлення та розвитку вищої освіти у США.

Незважаючи на вже досягнутий високий рівень розвитку університетської освіти і науки в США, ця сфера постійно є чільним державним пріоритетом.

Історію розвитку педагогічної освіти США характеризує безперервний, динамічний потік різноманітних реформаторських пропозицій після Другої світової війни, особливо починаючи з 60-х рр.

Появу значного громадського інтересу до реформування професійної освіти вчителів датують 80-ми рр., який пов'язують із двома основними подіями, що набули широкого громадського резонансу: заклик Форуму Карнегі (1985 р.) (The Carnegie Forum) до вдосконалення професійної освіти та маніфестом 1985 р. «Заклик до зміни в освіті вчителів» (A Call For Change in Teacher Education) [21] Американської асоціації коледжів для підготовки вчителів (American Association of Colleges of Teacher Education) щодо докорінних змін у підготовці педагогів. У цьому документі організації «Вчителі майбутнього» (Holmes Group's Tomorrow's Teachers), висувалися вимоги до вдосконалення гуманітарної та спеціальної підготовки вчителів [28].

Як зазначають американські дослідники, обговорення шляхів поліпшення фахової освіти майбутніх педагогів, яке велось в американському суспільстві останні декілька десятиліть, досягло свого максимуму в 90-ті рр.

Своєрідними дискусійними клубами стали фахові видання The Journal of Teacher Education; The Teacher Education Quarterly; The Journal of Education for Teaching, Teaching and Teacher Education та ін., на сторінках яких велися дискусії щодо змісту, напрямів і форм реформування педагогічної освіти. Зазначимо, що поряд зі статтями теоретичного спрямування публікувалися і ґрунтовні наукові дослідження [24].

Предметом розгляду в працях із **філософського аспекту** досліджуваної нами проблеми переважно є практична спрямованість американської освіти. Українськими філософами-американістами з'ясовано, що прагматизм як особлива філософія життя американців значно вплинув на світоглядні засади функціонування школи США, особливо починаючи з кінця XVIII до середини XX ст., хоча остаточно його вплив не зник і на сучасному етапі розвитку американської школи.

Дослідник Г.Д. Дмитрієв, характеризуючи витоки американської школи, називає



складові частини ідеології постмодернізму: еkleктизм, реконструкція, множинність, відмінність, інклюзивність усіх учасників, міждисциплінарність, плюралізм, багатокультурність, інтерактивність, невизначеність, незавершеність, відкритість, діалогічність, сумнів, варіативність тощо. Дослідник стверджує, що «мета постмодерністської перспективи – ввести у свідомість педагогів думку про те, що зміст освіти є релятивним, тобто ученя або учитель не можуть бути категоричними у своїх міркуваннях: вони постійно повинні вести діалог один з одним» [2].

Узагальнення результатів досліджень Г.Д. Дмитрієва та І.О. Радіонової дає нам змогу встановити, що посмодернізм став підґрунтям для появи численних альтернативних педагогічних проєктів, що мали місце в історії американської школи, а також для особливої системи норм взаємодії учасників освітнього процесу, освітніх цілей, форм оцінювання, методів і способів навчання та виховання [14].

Аналізові філософських аспектів досліджуваної нами проблеми освітньої політики уряду США ХХ ст. присвячена робота М.В. Нікітіна [8]. У другому розділі дисертації – «Еволюція принципів свободи та рівності в сучасній системі освіти США» – автор розглядає вплив різних філософських течій на соціальну політику федерального уряду і, зокрема, у сфері освіти.

Вивчаючи освітні реформи 60-х рр., які стали результатом реалізації ідей ліберально-буржуазного реформаторства, автор констатує, що освітні реформаторські процеси «багато в чому були пов'язані з посиленням державного впливу в управлінні і фінансуванні системи освіти. Це знайшло своє відображення в збільшенні державного бюджету за цими статтями та збільшенні в ньому частки витрат федерального уряду, а також у великій кількості федеральних законів, які стосувалися освіти» [8, с. 11].

На нашу думку, **управлінський аспект** досліджуваної проблеми представлений найбільш широким колом досліджень, що присвячені різнобічному аналізу питань управління вищою освітою США. У межах аналізу цього аспекту значний науковий інтерес викликають праці, у яких були висвітлені риси та принципи функціонування вищої школи в США.

Відмітимо, що стаття американської вченої С. Колган «Адміністрування в системі вищої освіти демократичного суспільства» [4] комплексно висвітлює основні організаційні й адміністративні засади вищої освіти в США. Відображено структуру управління американською вищою школою та коротко

охарактеризовано адміністративні рівні. Теоретичний огляд доповнений прикладами із сучасного життя американської вищої школи, фактологічним матеріалом, статистичними даними, схемами та графіками [4, с. 17].

У дослідженні Л.Н. Півневої [13], із розглядом соціально-політичних проблем американської вищої школи 60–80-х рр., також лаконічно висвітлюється структура управління вищою освітою. Зокрема, констатуючи децентралізований характер управління вищою школою США, автор зазначає, що на федеральному рівні відповідальність за освіту несе Міністерство освіти, поряд із цим безпосереднє управління вищою освітою віднесено до компетенції штатів і здійснюється у кожному штаті штатним «міністерством освіти та його керівним органом у вигляді ради опікунів, члени якої обираються або призначаються губернатором штату терміном від 2 до 6 років» [13, с. 35]. Слід зауважити, що таке трактування управління американськими закладами вищої освіти є неточним.

М.В. Нікітін у статті «Система управління та фінансування освіти в США», [7] аналізуючи децентралізований характер управління освітою в США, висвітлює деякі умови підготовки закладами вищої освіти. Зокрема, автор стверджує: «Вища школа США традиційно незалежна, і ради опікунів, які стоять на чолі більшості американських вузів, є єдиноначальними правителями» [7, с. 81]. Учений виділяє три рівні в управлінні освітою США (федеральний, регіональний (штатний), місцевий (локальний)) і два типи органів управління, які діють на кожному з цих рівнів (законодавчі, консультативні) [7, с. 83–84].

Відомий американський учений, професор із вищої освіти, голова Департаменту управління освітою Університету штату Арканзас К. Лукас більше десяти монографій присвятив проблемам вищої школи. Найвідомішою серед них є робота «Американська вища освіта: історія». Одна з останніх робіт К. Лукаса «Криза в академії» [26] висвітлює широкий спектр проблем сучасного стану американської вищої школи, на основі аналізу яких автор висловлює важливі думки стосовно майбутнього вищої освіти США.

Особливий інтерес для нашого дослідження становить розділ монографії «Професорсько-викладацький склад: участь в управлінні та академічна свобода», в якому К. Лукас з'ясовує, яку саме роль повинні відігравати представники професорсько-викладацького складу. Учений підкреслює, що роль професорсько-викладацького складу є різною для різних типів закладів вищої освіти. Пов'язано це з рядом об'єктивних і



суб'єктивних умов. Об'єктивними умовами є організація, структура закладу, кількість викладачів тощо. Серед суб'єктивних умов можна назвати бажання або небажання представників професорсько-викладацького складу брати участь у процесі керівництва закладом [26].

Стаття колективу вчених на чолі з П. Селдіном «Як адміністратори можуть покращити процес викладання» [27] також аналізує діяльність академічних керівників, але має більш конкретну спрямованість. Зокрема, у роботі з'ясовуються механізми впливу адміністраторів на процес покращення якості навчання в закладі та шляхи вдосконалення процесу викладання.

На основі аналізу конкретних ситуацій і розгляду думок багатьох фахівців у сфері вищої освіти автори роботи виділяють фактори, які негативно впливають на якість навчання і дають ряд рекомендацій для їх запобігання.

Учений, який протягом 11 років працював деканом факультету гуманітарних і природничих наук Гарвардського університету – Г. Розовські, на основі свого багаторічного досвіду написав книгу, в якій він розповідає про американські університети та коледжі, механізм управління ними, найбільш проблемні їх функціонування [15].

Зазначимо, що монографія має досить неординарний характер, значно відрізняючись від інших наукових праць. Зокрема, причиною цього є мова книги, яка більш притаманна художній літературі, проте її використання автором полегшує сприйняття читачем тих серйозних наукових проблем, які розглядаються у монографії. Специфіка цієї наукової праці полягає й у тому, що книга має оптимістичний характер, а це суперечить популярним останнім часом критично-песимістичним поглядам на розвиток вищої освіти в США. Для ілюстрації висловленого наведемо слова Г. Розовські: «Я вважаю, що система вищої освіти може бути предметом законної гордості нашої країни. Численним критикам Америки <...> я можу з упевненістю сказати, що дві третини, а то й усі три чверті найкращих у світі університетів знаходяться в США» [15].

Коло питань, що досліджуються вітчизняними та зарубіжними науковцями в контексті управлінського аспекту, не вичерпується лише аналізом повноважень органів управління американською освітою різного рівня. Питання контролю за якістю вищої освіти та процес акредитації в США також знайшли відображення у низці наукових праць.

Питання оцінювання якості вищої освіти в США висвітлені в ряді монографій

Л.П. Одерій. Зокрема, у монографії «Менеджмент якості вищої освіти» [10] представлені методи та механізми управління якістю вищої школи. У монографії «Оцінка в міжнародній системі освіти» [11], розглядаючи процес контролю й оцінки успішності, учений описує американську систему залікових одиниць, яка використовується у закладах вищої освіти, методи контролю й оцінювання.

У монографії «Кваліметрія вищої освіти» [9] Л.П. Одерій розглядає оцінювання діяльності закладів вищої освіти США, яке здійснюється урядами штатів, недержавними акредитаційними агентствами та самими навчальними закладами, аналізує методи й механізми визначення ефективності освітньої діяльності, які використовуються. У розділі «Система оцінювання вищих навчальних закладів США» науковець здійснює історичний огляд американської системи оцінювання та висвітлює її сучасні риси. Крім того, учений характеризує основні елементи цієї системи: ліцензування й огляди навчальних закладів; регіональну акредитацію; первинне оцінювання навчального закладу та системи планування [9, с. 95–97].

Значний науковий інтерес із погляду вивчення розвитку вищої освіти становить розділ у колективній монографії А.А. Сбруєвої «Розвиток вищої освіти в умовах глобальної фінансово-економічної кризи: європейський та американський контексти», де висвітлено заходи американських університетів, щодо подолання дефіциту фінансів, тенденції змін у системі вищої освіти США, пов'язаних із фінансовою кризою [17].

Відомий американський учений, автор наукових праць, присвячених вищій освіті, Д. Бок у монографії «Вища освіта» [22], розглядаючи найбільш актуальні проблеми вищої школи США наприкінці 80-х рр., особливо увагу приділяє процесу реформування вищої освіти. Автор намагається з'ясувати шляхи реалізації реформаторських заходів і забезпечення їх успішного функціонування. У зв'язку з цим, на думку автора, важливим є з'ясування ролі адміністрації в здійсненні освітньої реформи.

Подібні проблеми розглядаються в роботі В. Віллімона «Покинута покоління: переосмислюючи проблеми вищої освіти» [29]. Аналізуючи сучасний стан американської вищої школи та ряд найбільш актуальних проблем сьогодення, автор намагається з'ясувати оптимальні шляхи й умови для процесу реструктуризації вищої освіти. На основі вивчення таких процесів у різних штатах В. Віллімон стверджує, що в



будь-якому разі необхідно діяти, виходячи з конкретних умов, а не за якимись певними шаблонами. Таким чином, автор заперечує ефективність централізованого управління для здійснення подібних змін.

Зауважимо, що структуру вищої освіти країни ґрунтовно проаналізовано В.Г. Кременем, який вважає, що досі не сформоване чітке усвідомлення: чому, що і яким чином треба змінювати в освіті. Недосконале визначення шляхів реформування та модернізації освіти пов'язане, на думку В.Г. Кременя, з неповним розумінням сутності сучасних цивілізаційних змін і нових вимог, які вони ставлять перед суспільством, людською життєдіяльністю та неспроможністю внаслідок цього спрогнозувати тенденції розбудови освіти в контексті підготовки людини до потреб ХХІ ст. [5, с. 3].

Потреби нагального вдосконалення й осучаснення освітніх систем спонукають до певного перегляду, переосмислення науково-методологічних засад теорії педагогіки та філософії освіти.

У контексті розгляду **навчального аспекту** діяльності американської вищої школи для нашого дослідження цінними є розробки з проблем підготовки вчителів в університетах США, зосереджених на неперервному навчанні, яке сприяє розвитку творчого та критичного мислення, самостійності, активної науково-дослідної діяльності. Дослідження з підготовки магістрів в Україні та США розглядали такі науковці: В. Берека, Я. Бельмаз, С. Бурдіна, С. Вітвицька, І. Зварич.

Встановлено, що на особливості організації навчального процесу в американській школі значно вплинули ідеї американського філософа і педагога Джона Д'юї. Зокрема, у своїй праці «Досвід та освіта» («Experience and Education») особливу увагу приділив освіті через досвід і розширенню цього досвіду як результату освіти [23]. Він доводив, що всі принципи абстрактні і стають конкретними лише внаслідок їх використання. Надавав велике значення оточенню і вважав, що діти повинні навчитися його використовувати.

Погоджуємося з І.М. Зварич, що стрімкий розвиток американського суспільства ставить нові проблеми перед науковцями, політичними діячами та педагогічними працівниками, зокрема, проблему реформування системи освіти. Завдяки здійсненим реформам у США освіта стала більш відкритою, різноманітною [3]. Останнє спонукало до урізноманітнення форм і методів навчання магістрантів, що значним чином вплинуло на підготовку фахівців із вищою освітою у Сполучених Штатах Америки.

Чимала кількість наукових робіт присвячена проблемі розвитку викладачів вищої школи у Великій Британії та США автора Я.М. Бельмаз, яка доводить важливість усіх етапів цього процесу, починаючи від навчання в магістратурі і закінчуючи самоосвітою.

Відзначимо, що цікавим є приклад навчання магістрантів у Педагогічній школі Мічиганського університету, досліджений Я.М. Бельмаз [1]. Програма навчання магістрантів з вищої та післядипломної освіти структурована так, підкреслює Я.М. Бельмаз, щоб, з одного боку, подати студентам загальне розуміння про вищу освіту як місце їх діяльності, а з іншого – забезпечити можливість для кожного реалізувати себе у тих сферах, у яких особистість зацікавлена. Характерною рисою програми є взаємодія студентів із різною підготовкою та цілями щодо майбутньої кар'єри. Студенти також мають можливість працювати разом із докторантами, обравши той чи інший факультативний курс. Такий підхід, вважає Я.М. Бельмаз, надає студентам можливість оцінювати і вирішувати різноманітні питання, що стосуються вищої освіти. Варто зазначити, що магістерська програма готує фахівців до широкого спектру посад у сфері вищої освіти, включаючи адміністраторів і викладачів коледжів та університетів, посадовців національних і штатних агенцій, професійних асоціацій, консорціумів, регіональних координаційних рад, акредитаційних відомств.

Зауважимо, що навчання зазначеною магістерською програмою та за іншими, які пропонують університети США, має спільні риси з навчанням за національною магістерською програмою. Тому, як зазначає Я.М. Бельмаз, «не зайвим буде творчо застосувати досвід підготовки викладачів вищої школи через магістратуру США» [1, с. 29]. Хоча вітчизняні й американські програми відрізняються за змістом, проте кожна з них спрямована на розвиток теоретичних знань і практичних професійних вмінь майбутніх викладачів для ефективної діяльності у сфері вищої та післядипломної освіти.

Швидкі зміни у всіх сферах життєдіяльності держави потребують конкурентоспроможного, креативного фахівця, професійну підготовку якого забезпечують висококваліфіковані викладачі закладу вищої освіти, що визначає проблему професійного зростання викладачів. Т. Гараван (Т. Garavan) визначає, що навчання (learning) – це тривала «подорож», яку не завжди можна чітко запланувати; чітко розділяє терміни «освіта» (education), «навчання» (learning), «розвиток» (development), «підготовка» (training) з погляду їх істотних відмінностей [25].





Підвищення інтересу до проблем професійного розвитку викладачів закладів вищої освіти спостерігається в багатьох країнах світу, в т. ч. у США. Інтенсивні зміни, що відбуваються в соціально-політичному й економічному житті країни, вимагають нового професійного мислення, культури спілкування, педагогічної майстерності тощо. Невипадково вчені наполегливо наголошують на тому, що у викладача вищої школи повинна бути сформована т. зв. функція «подвійного випередження».

Чимало дослідників зазначають, що система освіти в американських закладах вищої освіти найбільш успішна у світі. Зокрема, К. Павловський пояснює таку результативність найперше через відкритість навчального закладу, що створює справжнє академічне оточення, єднаючи студентів і викладачів. Не менш позитивним фактором є демократичність і ставлення до студентів як до партнерів у навчальному процесі. Важливим мотиваційними чинником є економічна підтримка держави [12].

Університетська освіта США, як зазначає Є.М. Суліма, є однією з найбільш привабливих. Про це свідчать такі результати: з трьох мільйонів іноземних студентів, які здобувають освіту за кордоном, в американських університетах навчається кожен п'ятий із них; експорт освітніх послуг США становить 18,8 млрд дол. [19, с. 24].

Процес інтеграції України до спільноти європейських держав передбачає прийняття основних ідей в напрямі зближення та гармонізації систем освіти країн Європи. Необхідність реформування системи освіти України, її удосконалення і підвищення рівня якості є найважливішою соціокультурною проблемою, яка значною мірою зумовлюється процесами глобалізації та потребами формування позитивних умов для індивідуального розвитку людини, її соціалізації та самореалізації.

Двоступенева система навчання, що декларується Болонським процесом, передбачає підготовку фахівців за освітньо-кваліфікаційними рівнями «бакалавр» і «магістр». Якщо підготовка бакалаврів як фахівців із вищою освітою, що володіють спеціальними знаннями та навичками щодо узагальненого об'єкта діяльності, зрозуміла, то ступінь магістра викликає розбіжності в трактуванні вітчизняними та закордонними спеціалістами. Як наслідок – різниця у підготовці цих фахівців.

**Висновки з проведеного дослідження.** Отже, здійснений аналіз вітчизняних і зарубіжних наукових джерел, присвячених вивченню різних аспектів проблеми організаційно-педагогічних умов підготовки магі-

стрів педагогічної освіти, дозволяє констатувати, що:

– вища освіта США як об'єкт дослідження становить значний інтерес для дослідників у галузі педагогічної компаративістики, про що свідчить значна кількість вітчизняних наукових розвідок;

– у вітчизняних і зарубіжних наукових працях, проаналізованих нами, організаційно-педагогічні умови підготовки магістрів педагогічної освіти розглядаються в контексті досліджень, присвячених історії американської вищої школи, філософським засадам її функціонування, особливостям управління, а також навчальним проблемам;

– у процесі дослідження нами не виявлено наукових розвідок, присвячених цілісному аналізу організаційно-педагогічних умов підготовки магістрів педагогічної освіти в університетах США, що доводить доцільність опрацювання обраної нами теми дослідження.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бельмаз Я.М. Професійна підготовка викладачів вищої школи у Великій Британії та США: монографія. Горлівка: вид-во ГДПШМ, 2010. 304 с.
2. Дмитриев Г.Д. Модернизм, постмодернизм и теория содержания школьного образования в США. Педагогика. 2007. № 5. С. 94–103.
3. Зварич І.М. Сутність проблеми педагогічної компетентності викладачів у вищих навчальних закладах США. Вища освіта України. 2011. № 3. С. 112–118.
4. Колган С. Адміністрування в системі вищої освіти демократичного суспільства. Сан-Франциско: Видавництво Інституту «ІСС пресс», 1993. 19 с.
5. Кремень В.Г. Модернізація освіти на новому етапі інформатизації. Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи третя між нар. наук.-практ. конф.: в 2 ч. Ч. 1. / за ред. М.М. Козяра, Н.Г. Ничкало. Львів: ЛДУ БЖД, 2012. С. 3–8.
6. Нейматов Я.М. Образование в XXI веке: тенденции и прогнозы. М.: Алгоритм, 2002. 480 с.
7. Никитин М.В. Система управления и финансирования образования в США. Педагогическое образование. 1990. Вып. 1. С. 81–85.
8. Никитин М.В. Современная система образования в США: взаимодействие либертарных и эгалитарных тенденций: автореф. дисс. ...канд. филос. наук: 09.00.02. М., 1990. 16 с.
9. Одерій Л.П. Кваліметрія вищої освіти. К.: МКА, ІЗМН, 1996. 264 с.
10. Одерій Л.П. Менеджмент якості вищої освіти. К.: ІСДО, 1995. 100 с.
11. Одерій Л.П. Оцінка в міжнародній системі освіти. К.: ІСДО, 1995. 196 с.
12. Павловський К. Трансформації вищої освіти в XXI столітті: польський погляд. К.: Навчально-методичний центр: Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні, 2005. 230 с.



13. Пивнева Л.Н. Высшая школа США: социально-политический аспект. Харьков: ХГПИ, 1992. 152 с.
14. Радіонова І.О. Сучасна американська філософія освіти та виховання: еволюційні тенденції та інтерпретаційні можливості: автореф. дис. ... док. філос. наук: спец. 09.00.05. Київ, 2002. 20 с.
15. Розовски Г. Университет: Руководство для владельца. Иерусалим – Москва: «Гешарим», 1995. 412 с.
16. Романовський О.О., Романовська Ю.Ю. Досвід вищої освіти Сполучених Штатів Америки XX – XXI століття: навч. посіб. в 2 т. Вінниця: Нова книга, 2010. Кн. 2: Особливості вищої освіти США кінця XX – початку XXI століття. 272 с.
17. Сбруєва А.А. Розвиток вищої освіти в умовах глобальної фінансово-економічної кризи: європейський та американський контексти. Теорії та технології інноваційного розвитку вищої освіти: глобальний і регіональний контексти: монографія / за заг. ред. А.А. Сбруєвої. Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2015. С. 10–30.
18. Сиротіна О.О. Дослідження змін у парадигмі підготовки викладачів вищої школи у США. Вища школа. 2011. № 2. С. 99–106.
19. Суліма Є.М. Розвиток університетської освіти в умовах глобалізації. Наука та освіта в сучасному університеті в контексті міжнародного співробітництва: збірник матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф. (23–25 травня 2011 р.). Маріуполь: Маріупольський державний університет, 2011. С. 23–26.
20. Толкова Т. Теоретичні проблеми професійної підготовки фахівців за магістерськими програмами в Україні та США. Порівняльно-педагогічні студії. 2012. № 12. С. 3–4.
21. A Call for Change in Teacher Education. Washington, DC. 1985. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED252525.pdf>.
22. Bok D.C. Higher learning. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1986. 206 p.
23. Dewey J. Experience and Education. NY: Kappa Delta Pi, 1938. 9 p.
24. Elbaz F. Research on Teacher's Knowledge: The Evolution of a Discourse. Journal of Curriculum Studies. 1990. № 23. P. 2–14.
25. Garavan T. Training, development, education and learning: different or the same. Journal of European Industrial Training. 1997. URL: <https://doi.org/10.1108/03090599710161711>.
26. Lucas C.J. Crisis in the Academy. NY: St. Martin's Press, 2001. 228 p.
27. Seldin P. How Administrators Can Improve Teaching. San Francisco: Jossey-Bass, 1990. 2019 p.
28. The Holmes Partnership Trilogy: Tomorrow's Teachers, Tomorrow's Schools, Tomorrow's Schools of Education. New York: Peter Lang Publishing Inc, 2007. 73 p.
29. Willimon W.H. The Abandoned Generation: rethinking higher education. Michigan: Wm. B. Eerdmass Publishing Co, 1995. 171 p.



УДК 37.035.014.52(477.7)«187/191»

## ШЛЯХИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ І ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ У ХРИСТІАНСЬКИХ КОНФЕСІЯХ НАРОДІВ ПІВНІЧНОГО ПРИАЗОВ'Я НАПРИКІНЦІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Красюкова М.М., викладач  
кафедри англійської мови

*Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна*

У статті на підставі вивчення наукової літератури з порушеної проблеми проаналізовано дослідження науковців щодо висвітлення історичних аспектів, які вплинули на шляхи соціалізації і виховання учнівської молоді у християнських конфесіях народів Північного Приазов'я наприкінці ХІХ – на початку ХХ століття. Висвітлено типи навчальних закладів, а також система викладання і предмети, які вивчалися учнівською молоддю у зазначений період. Проаналізовано соціально-економічний вплив на становлення або скорочення різноманітних типів учнівських закладів. У статті розглянуто участь просвітительських товариств, які активно сприяли відкриттю нових навчальних закладів і фінансуванню освіти в регіоні. Проаналізовано процес культурно-освітнього розвитку народів Північного Приазов'я протягом важливого періоду їхнього етногенезу на базі опублікованих джерел та наукової літератури.

**Ключові слова:** соціалізація, учнівська молодь, виховання, культурно-освітні практики, народи Північного Приазов'я, навчальні заклади, освіта, культурний розвиток.

В статье на основании изучения научной литературы по затронутой проблеме проанализированы исследования ученых по освещению исторических аспектов, которые повлияли на пути социализации и воспитания учащейся молодежи в христианских конфессиях народов Северного Приазовья в конце ХІХ – начале ХХ века. Освещены типы учебных заведений, а также система преподавания и предметы, которые изучались учащейся молодежью в указанный период. Проанализировано социально-экономическое влияние на становление или сокращение различных типов учебных заведений. В статье рассмотрено участие просветительских сообществ, которые активно способствовали открытию новых учебных заведений и финансированию образования в регионе. Проанализирован процесс культурно-образовательного развития народов Северного Приазовья в течение важного периода их этногенеза на базе опубликованных источников и научной литературы.

**Ключевые слова:** социализация, учащаяся молодежь, воспитание, культурно-образовательные практики, народы Северного Приазовья, учебные заведения, образование, культурное развитие.

Krasiukova M.M. THE WAYS OF SOCIALIZATION AND EDUCATION OF STUDENT YOUTH IN THE CHRISTIAN DENOMINATIONS OF THE PEOPLES OF THE NORTHERN AZOV REGION IN THE LATE XIXth – EARLY XXth CENTURIES

The article analyzes the scientific research of scientists on the coverage of historical aspects influencing the ways of socialization and education of student youth in the Christian denominations of the peoples of the Northern Azov region in the late XIXth – early XXth centuries on the basis of the study of scientific literature on the affected problem. The types of educational institutions, as well as the system of teaching and subjects taught to young people in the specified period are covered. The socio-economic influence on the formation or reduction of various types of pupils' institutions is analyzed. The article reviewed the participation of educational societies, which actively contributed to the opening of new educational institutions and funding education in the region. The process of cultural and educational development of the peoples of the Northern Azov region during the important period of their ethnogenesis on the basis of published sources and scientific literature is analyzed.

**Key words:** socialization, student youth, education, cultural and educational practices, peoples of the North Azov region, educational establishments, education, cultural development.

**Постановка проблеми.** У період складних політичних і соціальних умов, що супроводжують розбудову української державності, відродження різноманітних етнічних спільнот нашої країни, відновлення історичної пам'яті та національно-культурних та освітніх традицій є дуже важливим. Отже, звернення до цієї проблеми із точки зору наукового підходу є вкрай важливим завданням, що стоїть перед наукою. Особливий інтерес становить вивчення досві-

ду просвітницької і педагогічної діяльності, набутого етнічними меншинами у справі розбудови національної культури й освіти протягом попередньої історії існування їх на території України. Розв'язанням цієї проблеми є пошук у цьому напрямі, що дозволить поглибити знання про характер і зміст національно-культурних процесів, які відбувались внаслідок швидкого зростання соціально-економічного і культурного розвитку на початку ХХ століття.



**Аналіз останніх досліджень і публікацій** свідчить про те, що значна кількість використаних джерел і літератури характеризує розвиток окремих етнічних меншин, а ось комплексні дослідження впливу етнічних груп на розвиток освіти і культури на території Північного Приазов'я на тепер відсутні. Неабияким інтересом для дослідника є праці Н. Бацак, які присвячені вивченню грецької спільноти Надазов'я із використанням архівних матеріалів; М. Араджіоні, яка висвітлює етнічну історію і культуру греків Криму і Приазов'я; М. Курінної, у працях якої розглянуто традиційна культура та побут чехів Північного Приазов'я; С. Пачева, який звертається до культурної спадщини болгар Приазов'я, та Я. Конєвої, яка розглядає історичну долю та народну творчість болгарської діаспори в Україні.

**Формулювання цілей статті.** Метою статті є відтворення повноцінної картини розвитку шляхів соціалізації і виховання учнівської молоді у християнських конфесіях народів Північного Приазов'я наприкінці ХІХ – на початку ХХ століття. Досягнення цієї мети зумовило постановку таких задач дослідження: охарактеризувати вплив багатонаціональної забарвленості краю на соціалізацію учнівської молоді на досліджуваній території; виявити типи навчальних закладів, що вплинули на систему виховання учнівської молоді; розглянути систему навчання і предмети, які викладались у зазначений період; проаналізувати умови, що сприяли розвитку та заснуванню нових навчальних закладів у регіоні.

**Виклад основного матеріалу.** З метою реалізації визначених вище мети та завдань дослідження доцільним буде використання таких методів дослідження: хронологічний – для аналізу зростання і розвитку рівня національної освіти в історичному аспекті; конкретно-пошуковий – для пошуку й аналізу друкованих матеріалів і електронних ресурсів, педагогічної та історичної літератури, матеріалів сучасних досліджень; ретроспективно-історичний – для аналізу культурно-освітніх практик народів Північного Приазов'я; інтерпретація й узагальнення опрацьованих матеріалів для формування висновків.

На території Північного Приазов'я співіснувало декілька національних меншин: українці, росіяни, греки, німці, поляки, болгары, чехи, євреї та інші. Наслідок розселення цих народів, безумовно, вплинув на становлення соціальної, культурної, економічної, політичної та релігійно-духовної картини краю. Регіональною особливістю Північного Приазов'я порівняно з іншими складовими частинами імперії було широке

представництво закритих релігійних поселень (меноніти, молокани, духобори, іудеї тощо), створенню яких сприяв уряд посеред православної більшості. Вони були й на Півдні України, але головним чином розташовувались саме у Північному Приазов'ї. Зазвичай саме приналежність до певної конфесії визначала обсяг привілеїв, прав, свобод і обмежень, якими могли користуватись громадяни.

Вивчення використаних джерел і літератури дозволило проаналізувати умови виховання учнівської молоді у процесі соціалізації представників релігійних меншин у Північному Приазов'ї у динаміці у цілій низці аспектів. Насамперед, йдеться про культурно-історичний аспект, а саме про унікальність формування Північного Приазов'я як специфічного поліконфесійного краю під впливом багатьох факторів, які безпосередньо впливали на його історичне становлення. До решти аспектів всебічного вивчення формування та соціальних чинників, які вплинули на формування соціалізації народів у регіоні, варто віднести: державно-церковний (контролювання на державному рівні представників релігійних меншин), етнічний (міжконфесійні відносини формуються у тісній зв'язці з етнокультурною специфікою регіону), повсякденний (міжконфесійні відносини завжди виступають невід'ємною частиною повсякденності) [6, с. 6].

Поряд з іншими народами, що населяли до цього часу Північне Приазов'я, до 1856 року тут з'явилися болгары. Вони були так само, як і греки, переважно православними християнами, хоча серед них зустрічались представники різних конфесій.

Як правило, окремі етнічні групи, які потрапляли в іноетнічне оточення, зазнавали на собі дію природної асиміляції. Це супроводжується поступовою втратою елементів національної культури, звуженням сфери вжитку рідної мови до повного її витіснення мовою більшості і нарешті втратою національної самосвідомості. Серед факторів, які можуть сприяти асиміляції, варто назвати дисперсне розселення, змішані шлюби, відсутність національної освіти, брак умов для розвитку національної культури на належному рівні.

Болгарське населення краю сповідувало православ'я, що породжує другий елемент музичної культури етносу – духовну музику. На розвиток духовної культури болгар регіону протягом досліджуваного періоду вплинули особливості їх розселення, збереження своєрідного культурного середовища, архаїчних елементів у народній творчості, діалекту [4, с. 126–128].



Болгари багато уваги приділяли освіті дітей, особливо хлопчиків, що зазначено у документах Бердянської земської управи [8].

Варто відзначити появу чехів на території Північного Приазов'я у 1869 р. Раніше, у 1864 р., у Криму (Перекопському повіті) ними були засновані чотири колонії, проте, оскільки земля виявилася непридатною для землеробства, частина чеських емігрантів отримала дозвіл на нове місце переселення. Таким чином у Мелітопольському повіті Таврійської губернії з'явилася чеська колонія Чехоград (суч. назва – Новгородківка), яка увійшла до складу німецької Ейгенфельдської колоніальної волості [7, с. 1].

Нові умови мешкання чехів у Північному Приазов'ї – географічні, соціально-економічні, близькість українського, російського, болгарського, німецького оточення привели до формування в сфері духовної та матеріальної культури переселенців локальних особливостей. Набув своєрідності традиційний побут, зазнала міжетнічної інтеграції обрядова культура, зокрема родинні й календарні звичаї та обряди.

Територію Північного Приазов'я заселяло православне населення, протестанти, меноніти, невелика кількість католиків та мусульман. Серед православного населення краю яскраво виділялась компактна грецька громада, яка тривалий час користувалась особливим статусом. Окрім повсякденної, ситуативної взаємодії варто виділити спрямовані впливи світської та церковної влади всіх рівнів.

На території Маріупольського грецького округу оселилися дві групи греків – греки-румеї і греки-уруми. І румеї, і уруми сповідали православ'я.

Показово, що, незважаючи на спільність румеїв і урумів як частин одного народу кримських, а згодом приазовських греків, між ними існувала певна дистанція. Так, уруми вважали за краще не селитися в румейських селах, румеї – в урумських. Можливо, справа тут не тільки в мовних відмінностях. Деякі дослідники стверджують, що уруми за своїм походженням є не стільки нащадками грецького населення Криму, скільки нащадками інших кримських християнських громад – готів і аланів, які просто втратили свої національні мови і прийняли тюркські прислівники, але зберегли православне віросповідання [1].

Розселення поляків на Півдні України почалося з XVI – XVII ст. Новий етап розселення поляків в Україні спостерігається з 60-х років XIX ст. Скасування кріпосного права і стрімкий розвиток капіталізму в Російській імперії спричинили приплив капіталу і робочої сили з Польщі в райони Середнього Придніпров'я

і Приазов'я. Таким чином, це відіграло значну роль в індустріалізації цих регіонів України. Стан польської католицької громади і римо-католицької церкви протягом XIX – на початку XX століть було зумовлено особливостями реалізації етнонаціональної політики царським урядом Російської імперії, яка, насамперед, мала антипольське та антикатолицьке забарвлення [3, с. 164].

До 70-х років XIX ст. національна церква відіграла важливу роль у духовному житті багатонаціональних та різних релігійних спільнот Північного Приазов'я.

Грецька громада в цей період сприяла дуже активному формуванню традиційних закладів освіти, а також надавала матеріальну допомогу для забезпечення умов діяльності школи і вчителя. Це формувало соціально-педагогічні умови соціалізації багатонаціонального населення Північного Приазов'я. Але обмежені можливості цих громад дещо стримували якісний розвиток національної освіти, особливо в системі приватних закладів.

Багатонаціональні меншини мали зосередитися в нових умовах на забезпеченні високої якості освіти та добропорядного виховання.

Соціально-економічна модернізація регіону на початку XX ст. стала новим викликом соціально-культурній ініціативі, що призвело до суттєвих змін у шкільництві, застарілих формах освіти.

У нових соціально-економічних умовах культурно-освітній потенціал північноприазовської грецької громади реалізувався у створенні протягом другої половини XIX ст. у грецьких поселеннях розгалуженої мережі початкових (земських, приватних, зразкових Міністерства народної освіти, церковного відомства), а також середніх навчальних закладів.

Однак створена греками шкільна мережа була позбавлена національного змісту. В усіх наявних навчальних закладах (крім духовного училища і чоловічої гімназії, де вивчалася давньогрецька) викладання грецької мови на середину 70-х рр. поступово припинилося, освіта остаточно стала російськомовною.

Найбільшими труднощами серед багатонаціонального населення було вивчення нерідної їм російської мови. Викладання всіх дисциплін велося російською мовою. Але незважаючи на ці обставини, російська мова не одразу стала природною частиною особистого і суспільного життя різнонаціональної учнівської молоді. Такі обставини вимагали залучення викладачів рідної мови різних національностей, які змогли б допомогти учням у вивченні нерідної їм мови.



Поширення російськомовної грамотності серед багатонаціонального населення Північного Приазов'я відображає нав'язування їм освіти з державною мовою. Проте, незважаючи на досить велику кількість початкових навчальних закладів і високий відсоток учнівської молоді, поширення навіть елементарної грамотності серед народів Північного Приазов'я на кінець XIX ст. все ж таки не було достатнім [2, с. 117].

Внаслідок поширення російськомовного шкільництва та через відсутність необхідної матеріальної бази і кадрового забезпечення національної освіти в культурі грецької громади Маріупольщини з кінця XIX ст. прискорилися інтеграційні та асиміляційні процеси.

Результати дослідження. У процесі дослідження шляхів соціалізації і виховання учнівської молоді у християнських конфесіях народів Північного Приазов'я виявлено типи навчальних закладів, система викладання та система становлення учнівських закладів, умови виховання учнівської молоді. Розглянуто вплив просвітительських товариств на соціалізацію учнівської молоді і культурно-освітній розвиток в освітніх закладах регіону.

**Висновки з цього дослідження.** Індустріалізація, що охопила наприкінці XIX – на початку XX ст. регіон, посилила інтеграційні процеси в середовищі етнічних груп Північного Приазов'я. Технічний прогрес та піднесення економіки, залучаючи національну спільноту до системи міжетнічних економічних взаємин, зміцнювали їх зв'язок з українським та російським народами. На початку XX ст. відбувалося значне піднесення шкільної освіти, що розвивалася в двох напрямках – професіоналізації та інтеграції всіх ступенів освіти, поступового перетворення початкового і середнього шкільництва на єдину просвітницьку мережу, що було зумовлене змінами в економічному житті багатонаціональної громади: стрімким ростом галузей промисловості, транспорту та підприємництва в сільському господарстві.

Освітня діяльність багатонаціональних громад була дуже високою, що позначалося на високому відсотку залучення дітей до початкової школи. Це своєю чергою призводило до розширення штату вчителів уже наявних навчальних закладів, а також вимагало відкриття нових початкових училищ.

Шкільництво за нових умов ставало важливим фактором у різних формах виробничої діяльності в регіоні, зміцнення економічних позицій, збереження високого рівня культури та освіченості [5, с. 252].

Наприкінці XIX – на початку XX ст. при початкових навчальних закладах у селах Маріупольського повіту почали створюватися особливі ремісничі класи і відділення, що надавали професійну підготовку з різноманітних спеціальностей.

У прагненні підвищити свій культурно-освітній рівень грецькі громади Маріупольщини наприкінці розглядуваного періоду підійшли до створення в системі освітніх закладів загальнодоступної школи середньої ланки.

Громадські товариства і мережа бібліотечних закладів були спрямовані на підвищення культурно-освітнього рівня. Народні бібліотеки відігравали значну роль у поширенні загальної культури серед багатонаціонального населення Північного Приазов'я. Завдяки діяльності бібліотек населення отримувало такі необхідні знання у повсякденній діяльності, сільсько-господарському побуті, а також медично-гігієнічні, природознавчі та педагогічні знання. Бібліотеки сприяли підвищеному авторитету державних і земських шкіл та російськомовної освіти в очах селянства.

Уже перші роки XX ст. суттєво виділяються культурно-освітньою активністю, що характеризується вагомими досягненнями у вирішенні проблем загальної початкової освіти і зародженням загальнодоступної середньої школи.

Таким чином, незважаючи на розгортання вкрай складних політичних, соціальних та етнокультурних процесів, діяльність була спрямована на відкриття національних навчальних закладів та популяризацію ідей національно-культурного відновлення засобами мистецтва.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні й відновленні історичної картини території Північного Приазов'я, а також в аналізі впливу багатонаціонального населення на розвиток освіти і культури в регіоні.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Араджиони М.А. Греки Крыма и Приазовья: история изучения и историография этнической истории и культуры (80-е гг. XVIII в. – 90-е гг. XX в.). Симферополь, 1999. 132 с.
2. Бацак Н.І. Грецька спільнота Надазов'я: етнокультурні процеси (остання чверть XVIII – початок XX століття). / Відповід. ред. член-кор. НАН України, д-р істор. наук О.П. Реєнт. К., 2010. 270 с.
3. Ганзуленко В. Польська католицька громада Півдня України в другій половині XIX – на початку XX століть. Поляки на півдні України: історія та сьогодення: У 2 т. – Т.1. Жешов; Київ; Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. П. Могили, 2008. 328 с. (Серія «Україна: історія і сучасність». Вип. 4).



4. Конєва Я.П. Исторична доля та народна творчість болгарської діаспори в Україні / Я.П. Конєва, Н.С. Шу-мада. Під одним небом: Фольклор етносів України. К., 1996. С.26–44.

5. Красюкова М.М. Розвиток шкільництва на початку ХХ століття в культурно-освітніх практиках народів Північного Приазов'я. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: «Педагогіка» 1 (18) 2017. Мелітополь, 2017. 296 с.

6. Красюкова М.М. Умови виховання учнівської молоді у християнських конфесіях народів Північного Приазов'я. Матеріали за ХІІІ Міжнародна научна практична конференція, «Ключові въпроси в съвре-

менната наука – 2017», Volume 6: Педагогически науки. София. «Бял ГРАД-БГ» 100 с.

7. Курінна М.А. Традиційна культура та побут чехів Північного Приазов'я останньої чверті ХІХ ст. – ХХ ст. (на матеріалах с. Новгородківка Мелітопольського району Запорізької області): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. істор. наук: спец. 07.00.05 «Етнологія». Ін-т мистецтвознавства, фольклористики та етнології. К., 2009. 20 с.

8. Пачев С.І. Приазовські болгари: проблема збереження культурної спадщини. Зб. наук. праць V Всеукр. наук.-практ. конф. (2–3 жовтня 2003 р., Запоріжжя). Запоріжжя, 2003. 71 с.

УДК 373.5.091.64:94

## РОЛЬ ТА МІСЦЕ ІЛЮСТРАЦІЙ У ЗМІСТІ СУЧАСНОГО ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА ІСТОРІЇ

Могорита В.М., аспірант кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти

*Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка*

У статті розглянуто особливості ілюстрування шкільного підручника історії. Визначені функції ілюстративного матеріалу підручника, проаналізовано основні підходи до класифікації ілюстративного матеріалу навчальної книги. На конкретних прикладах показано тенденції до підбору візуального матеріалу авторами підручників. Визначено основні аспекти, які потребують особливої уваги в художньому оформленні навчальних видань у реалізації сучасних освітніх стандартів.

**Ключові слова:** *підручник історії, ілюстративний матеріал, дидактична функція, історична компетентність, структура підручника.*

В статье рассмотрены особенности иллюстрирования школьного учебника истории. Определены функции иллюстративного материала учебника, проанализированы основные подходы к классификации иллюстративного материала учебной книги. На конкретных примерах показано тенденции подбора визуального материала авторами учебников. Определены основные аспекты, которые требуют особого внимания в художественном оформлении учебных изданий в реализации современных образовательных стандартов.

**Ключевые слова:** *учебник истории, иллюстративный материал, дидактическая функция, историческая компетентность, структура учебника.*

Mohoryta V.M. THE ROLE AND THE PLACE OF ILLUSTRATIONS IN THE CONTENT OF THE SCHOOL TEXTBOOK OF HISTORY

The article describes the features of illustrating a school history textbook. The functions of the illustrative material of the textbook are defined, the main approaches to the classification of the illustrative material of the curriculum are analyzed. Specific examples show trends in the selection of visual material by textbook authors. The main aspects that require special attention are identified in the artistic design of educational publications in the implementation of modern educational standards.

**Key words:** *history textbook, illustrative material, didactic function, historical competence, textbook structure.*

**Постановка проблеми.** Модерний етап розвитку освіти в Україні супроводжується пошуком моделі підручника, який не може залишатися просто ілюстрованою книгою. Сучасний підручник так чи інакше змушений конкурувати з іншими засобами навчання, втративши роль домінанти, водночас виконуючи всі дидактичні очікування, які покладені на нього, та має відповідати

запитам відповідної вікової аудиторії. Коли йдеться про якість художнього оформлення навчального видання, то, як правило, все зводиться до констатації висновку про належне чи недостатнє його оформлення. Тому в структурі сучасного підручника ілюстрації не можуть бути самоціллю, а мають розкривати собою важливу та невід'ємну частину його змісту.



**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Про художнє оформлення навчальних видань написано доволі багато. Достатньо досліджене питання функціональності художнього оформлення підручників з позиції гносеологічних, психологічних, дидактичних аспектів. Проблеми дидактичних засад використання ілюстрацій у структурі підручника присвячені праці В. Бейлісона, Г. Донського, Д. Зуєва, В. Ривчина та інших. Питання, пов'язані з дидактичним використанням ілюстрацій в процесі навчання історії, досліджували В. Власов, П. Мороз, О. Пометун, Г. Фрейман та ін. Попередні дослідження враховані нами під час аналізу ілюстрування шкільних навчальних видань з історії.

Проте недостатньо досліджено ілюстративне оформлення навчальних видань на основі різнобічного вивчення питання доцільності застосування системи ілюстративного матеріалу в тому чи іншому підручнику.

**Постановка завдання.** Метою статті є дослідження ефективності використання ілюстративного матеріалу навчальних видань як самостійного компонента залежно від ступеня його взаємозв'язку з текстовим та іншими компонентами підручника, організації його дослідження. Також у рамках цього дослідження потребує з'ясування додержання авторами принципу доцільності використання ілюстративного матеріалу під час конструювання сучасного підручника.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Розкриття особливостей ілюстрування підручників історії розпочнемо з аналізу функцій ілюстрацій. Р. Радовановіч наводить такі функції ілюстрації навчальної книги:

– педагогічна, що полягає в позитивному впливі на учнів, формуванні їхньої психіки, можливості ілюстрації у відображенні змісту навчального матеріалу, а також її впливу на розумову активність учнів, сприянні самоосвіті;

– психолого-мотиваційна виражається у здатності ілюстрації до розвитку розумових операцій, індивідуальних вподобань учнів та мотивації пізнавального інтересу;

– естетична, що відображає специфіку ілюстративного матеріалу до розвитку естетичних смаків та сприяє духовній гармонії [8, с. 31].

П. Мороз виділяє також інформаційну функцію ілюстративного матеріалу, що полягає в можливості ілюстрації розкривати навчальний матеріал, доповнюючи чи конкретизуючи його, виконувати роль самостійного інформаційного джерела [7, с. 234].

Ілюстративний матеріал доволі широко використовується в конструюванні шкіль-

них підручників. Якщо в підручниках, виданих на початку 90-х років минулого століття, частка ілюстративного матеріалу була незначною та ще й низької якості, то зараз ми маємо добре ілюстровані навчальні видання для учнів різних вікових груп. На думку Г. Гранік, ілюстрації в підручнику мають відігравати різноманітне призначення: не тільки допомагати учневі зрозуміти чи уявити навчальний матеріал, але й сприяти розвитку спостережливості, уваги та уяви [3, с. 28]. Аналіз шкільних підручників з історії засвідчує, що авторами використовуються різноманітні дидактичні підходи в доборі ілюстративного матеріалу підручника. Для ілюстрування підручників використовуються кольорові, чорно-білі, тонові та штриховані зображення.

У контексті цього дослідження актуальною є домінанта про важливість навчити учнів «читати» і розуміти ілюстрації, що запропоновані авторами підручників [7, с. 234]. Розуміння учнями змісту ілюстрації та оволодіння прийомами навчальної діяльності з нею залежать, насамперед, від типу ілюстративного матеріалу. У педагогічній думці існує низка класифікацій ілюстративного матеріалу навчальних видань.

Л. Алексашкіна пропонує таку класифікацію ілюстративного матеріалу підручника: 1) ілюстрації, що несуть інформаційне навантаження та заміняють текст; 2) рівнозначні ілюстрації, що надають інформацію, яка відповідає тексту та дублює його; 3) ілюстрації, що обслуговують зміст мистецькими засобами [1, с. 75].

До першої групи ми можемо віднести різноманітні схеми, діаграми та карикатури, які знайшли своє гідне місце в навчальних виданнях останнього покоління. Якщо йдеться про схеми, то автори мають уникати дублювання інформації, яку вони несуть, основним текстом підручника. Схеми допомагають кращому осмисленню навчального матеріалу, формуванню навиків виокремлювати головне, формулювати висновки.

У підручнику історії України для учнів 10-го класу (2010) авторів С. Кульчицького та Ю. Лебедевої використано значну кількість схем та діаграм. Схема «Станова структура населення імперії (1897)» містить інформацію про стани тогочасного суспільства на українських землях, доповнюючи основний текст підручника [6, с. 16]. Діаграми, вміщені в підручнику, супроводжуються завданнями щодо їх опрацювання. Наприклад, діаграма основних показників виробництва промислової продукції підприємствами України на початку ХХ століття супроводжується завданням «Проаналізуйте діаграму і висловіть власне судження





щодо місця та ролі України в економіці Росії на початку ХХ століття» [6, с. 21]. Вдалим у цьому підручнику є добір карикатур, які також супроводжуються завданнями з їх аналізу. До карикатури «Селянське малоземелля» подано такі запитання і завдання: «1. Якій події присвячена карикатура? 2. Якою, на вашу думку, є точка зору автора? Чи поділяєте ви авторську позицію?» [6, с. 27]. Авторами підручника в системі запитань та завдань враховано суб'єктивний характер оцінювання події та явища з боку автора карикатури. Для можливості аналізу такого виду ілюстрацій слід вміщувати історичні документи на задану тематику.

До другої групи ілюстрацій можна віднести портрети історичних персоналій, факсиміле документів, фотографії, зарисовки подій. У підручнику історії України для 10-го класу (1994) ми виявили тільки 11 портретних фотографій та 5 фотографій, які відображають історичні події. На 344 сторінках підручника розміщено ще 29 карт та картосхем [10]. Таке ігнорування ілюстрацій є неприпустимим, навіть у тому разі, коли йдеться про навчальне видання для учнів старшого шкільного віку. Значну кількість фотографій, зокрема й портретних фото, використано для ілюстрування в підручнику історії авторів С. Кульчицького та Ю. Лебедевої (2010). Фотографії виступають як способом ілюстрування основного тексту, так і джерельною базою в учнівських дослідженнях. Щодо використання в художньому оформленні підручників факсиміле документів, підписів історичних діячів (а такий вид ілюстрацій стає все більш популярним серед авторів шкільних навчальних видань), то ми ставимо під сумнів ефективність та доцільність цього виду ілюстрацій.

До третьої групи ілюстрацій ми можемо віднести репродукції творів мистецтва. Основне їх призначення – вводити учня в галузь мистецтва, допомогти кращому розумінню подій та явищ. Автори підручників досить часто використовують репродукції творів мистецтва в художньому оформленні підручників. Однак, як і будь-яка ілюстрація, що використовується в підручнику, репродукції творів мистецтва мають супроводжуватись всіма необхідними вихідними даними, зокрема й інформацією про автора твору. Автором підручника всесвітньої історії (2015) для 7-го класу О. Гісемом [2] у художньому оформленні використано значну кількість репродукцій творів мистецтва, книжних мініатюр без відповідних супроводжувальних даних, майже всі подані без зазначення автора, часу створення твору мистецтва. Для ілюстрування розповіді про життя селян у Середньовіччі ав-

тором використано репродукцію картини «Селянське весілля» Пітера Брейгеля, нормандське завоювання Англії – репродукцію картини «Битва при Гастінгсі» (в підручнику подається назва «Битва під Гастінгсом») Тома Лоувелла [2, с. 78, 156]. Такий підхід нівелює функціональність ілюстративного матеріалу, не сприяє всебічному розвитку школярів. Натомість у підручнику автора О. Карліної [4] всі ілюстрації супроводжуються відповідними підписами, вказано їх вид та час створення. Підпис до ілюстрації забезпечує її активне сприйняття, розуміння. Також у підручнику більшість ілюстрацій супроводжуються коментарями, що допомагає сформувати навички самостійної пізнавальної діяльності.

В. Ривчін пропонує розбити ілюстрації підручника на чотири групи:

1. Описові реально-предметні, що характеризуються значною зовнішньою схожістю зображуваного та зображення, не містять вираженого відношення художника до зображення.

2. Предметно-образні ілюстрації, які являють собою цілеспрямоване трактування внутрішніх та зовнішніх взаємозв'язків між об'єктами за збереження ілюзорної близькості до натури.

3. Образно-понятійні ілюстрації характеризуються значним виявленням властивостей предметів та явищ, відмовою від зовнішньої передачі правдоподібності.

4. Понятійні ілюстрації характеризуються повним розривом образу зображуваного із зовнішніми ознаками, вираженням внутрішніх, прихованих від прямого споглядання властивостей, зв'язків із зображуваною реальністю [9, с. 171–173]. Підкреслимо, що така класифікація без співвідношення ілюстрації із зображуваною реальністю позбавлена будь-якого сенсу.

Використання ілюстрацій за зазначеною типологією покажемо на прикладі підручника історії для учнів 7-го класу О. Карліної (2000). Прикладом понятійної ілюстрації в підручнику є схема маєтку сеньйора, яка схематично показує принцип розподілу земель між сеньйором та залежними селянами [4, с. 196]. Макет середньовічного замку, що допомагає учням зрозуміти його облаштування, є яскравим прикладом образно-понятійної ілюстрації [4, с. 215]. Прикладом цього ж типу ілюстрацій є мініатюра «Будівництво собору» [4, с. 111]. До предметно-образних ілюстрацій можемо віднести використані авторкою різноманітні реконструкції, зокрема маєток землевласника VIII – IX ст. [4, с. 62]. Значною є кількість описових реально-предметних ілюстрацій, які покликані ілюструвати



описовий текст підручника. Це фрагменти скульптурних та рельєфних зображень, різноманітні мініатюри, зображення ювелірних виробів, монет, медальйонів.

Р. Радовановіч висунув такі вимоги до ілюстративного матеріалу підручників:

– умовність середовища – вимога поважати певні потреби соціуму, що проживає на визначеній території;

– ілюстрація чи символ повинні мати тільки одне значення, яке не має викликати в учнів сумнівів;

– в оцінці значення ілюстрації варто брати до уваги цілісність контексту, в якому вона подана [8, с. 37–38]. Водночас зауважимо, що вимога однозначності ілюстрації втрачає свою актуальність у сучасних умовах розвитку шкільної історичної освіти, яка має забезпечувати формування навиків критичного мислення учнів як складника інформаційної компетентності.

Особливе місце серед ілюстративного матеріалу підручника історії займає історична карта, адже специфіку шкільної історії відіграють і просторові уявлення учнів, що становлять основу історичної компетентності. Історична карта є різновидом умовно-предметного відображення дійсності, за допомогою якого передається просторове зображення історичних об'єктів та фактів. За допомогою карти відбувається осмислення взаємозв'язків між історичними явищами та процесами. Вона також виступає джерелом історичної інформації, є засобом узагальнення та систематизації навчального матеріалу, контролю за рівнем знань та умінь учнів. Усі сучасні підручники історії містять карти, які розміщені в контексті відповідних тем чи зібрані наприкінці підручника. Обидва способи розташування ілюстрацій такого виду мають свої переваги та недоліки, дають можливість простежувати події та явища в контексті вивчення навчального матеріалу чи узагальнювати та систематизувати просторові вміння, простежувати динаміку історичних процесів.

У підручнику історії України для 10-го класу авторів С. Кульчицького та Ю. Лебедевої (2010) використано 7 історичних карт, які розміщено в контексті відповідних параграфів [6]. Всі карти виконані в кольорі, супроводжуються підписами та умовними позначеннями. Серед завдань методичного апарату підручника зустрічаються завдання, що передбачають роботу з картою. Однак ці завдання передбачають репродуктивний характер роботи з ними («покажіть на карті...»). Натомість авторам підручників варто було б передбачити завдання на використання карт у поєднанні з текстовим компонентом підручника, ста-

тистичними даними, діаграмами, застосування різних форм роботи з ілюстраціями такого виду.

Як зазначає В. Кришмарел, ефективне використання ілюстративного матеріалу можливе лише за таких умов: усвідомлення школярами спрямованості їхньої пізнавальної діяльності зі встановлення зв'язку між текстом та ілюстративним матеріалом; ознайомлення учнів зі змістом кінцевої мети через формулювання вихідного завдання з вивчення зображення [5, с. 344]. В умовах реалізації діяльнісного та компетентнісного підходів в освіті необхідно більш ретельно забезпечувати взаємозв'язок художнього оформлення з іншими структурними компонентами підручника. Йдеться не лише про підписи під ілюстраціями, а й систему запитань та завдань, якими мають супроводжуватись ці ілюстрації. Доречними є також різноманітні вказівки: «розгляньте малюнок...», «порівняйте подане зображення з ...» тощо. Використання такого роду запитань та завдань до ілюстративного матеріалу допомагає формувати вміння самостійного аналізу. Автори підручників також пропонують учням самостійно створювати схеми, плани тощо: «Намалюйте план ранньохристиянської базилики і романського храму. Які архітектурні відмінності між ними» [4, с. 118]. Такого роду завдання є продуктивними за своїм характером, сприяють розвитку творчого мислення школярів.

Авторам підручників варто уникати використання ілюстрацій, які дублюють одна одну за змістом. У підручнику історії для 7-го класу (2015) на сторінці 18 використані дві подібні ілюстрації «Готи», «Готські воїни»; на сторінках 19–20 – «Франки», «Франкські воїни»; на сторінках 39 та 125 використана одна і та ж ілюстрація під назвами «Взяття хрестоносцями Константинополя» та «Штурм Константинополя» [2].

#### **Висновки з проведеного дослідження.**

На основі зазначеного можемо окреслити такі вимоги до ілюстрацій, що використовуються авторами в шкільному підручнику: 1) науковість – ілюстрація має правдиво відображати факти, явища та епоху; 2) інформативність – повною мірою відображати характерні та суттєві властивості предметів і явищ; 3) доступність – відповідність ілюстративного матеріалу віковим та психологічним особливостям учнівської аудиторії, супроводжуватись відповідними поясненнями; 4) естетична цінність – використання в ілюструванні підручників витворів мистецтва; 5) взаємопов'язаність – утворення тематичних ліній в ілюструванні навчальної книги.

Ілюстративний матеріал підручника можна структурувати за його призначенням: ілю-



страції, що коментують текст; художні додатки, які ілюструють основний текст; ілюстрації, які замінюють частину основного тексту. Художнє оформлення підручника має сприяти розвитку школярів, потребувати роздумів, аналізу та порівняння з текстом чи між самими його складниками. Належний технічний рівень ілюстрацій у сучасних підручниках має заохочувати учнів до їх аналізу, здобуття інформації. Авторам підручників слід мати на увазі, що за сучасних можливостей технічного супроводу освітнього процесу художнє оформлення підручника має сприяти дослідницькому потенціалу навчальної книги.

Водночас мусимо пам'ятати, що надмірна візуалізація може виступати шкідливим чинником в освітньому процесі. Подальші дослідження необхідно спрямувати на визначення дидактичних вимог до підбору ілюстративного матеріалу підручників у контексті діяльнісного та компетентнісного підходів організації освітнього процесу.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Алексашкина Л.Н. Методическое построение учебников истории и географии / Л.Н. Алексашкина, Н.К. Боголюбова, Л.Ю. Кораблева. Проблемы школьного учебника: сборник статей. Москва: Просвещение, 1987. Вип. 9 С. 56–76.
2. Гісем О.В. Всесвітня історія: підручник для 7-го кл. загальноосвіт. навч. закл. Тернопіль: Навчальна книга. Богдан, 2015. 304 с.
3. Граник Г.Г. Учитель, учебник и школьники. Москва: Знание, 1977. 64 с. (Серия «Педагогика и психология»; № 6).
4. Карліна О. Історія середніх віків. Підруч. для 7-го кл. серед. шк. Київ: Генеза, 2000. 399 с.
5. Кришмарел В.Ю. До питання про ілюстрації в шкільних підручниках: особливості предметів духовно-морального спрямування. Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць / ред. кол.; наук. ред. О. М. Топузов. К.: Педагогічна думка, 2014. Вип. 14. 866 с. С. 341–349.
6. Кульчицький С.В. Історія України. Підручн. для 10-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / С.В. Кульчицький, Ю.Г. Лебедева. Київ: Генеза, 2010. 304 с.
7. Мороз П.В. Розвиток дослідницьких умінь учнів засобами ілюстрацій шкільного підручника історії (на прикладі експериментального підручника історії стародавнього світу). Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 50. Частина 1. Херсон: Видавництво ХДУ, 2008. С. 233–240.
8. Радованович Р. Графико-иллюстративная структура учебника как средство социального общения. Функции, значение и потребности научного исследования иллюстрации. Функции художественно-графического оформления учебников: Соврем. учеб. кн.: пер. с сербского. / Под ред. Г. Донского. Москва: Просвещение, 1986. С. 28–38.
9. Рывчин В.И. Проблемы типологии иллюстративного материала. Проблемы школьного учебника: Сборник статей / Ред. кол. Ф.П. Коровкин и др. Москва: Просвещение, 1975. С. 161–177.
10. Турченко Ф.Г. Новітня історія України. Частина перша. (1917–1945 рр.): Підручник для 10-го класу середньої школи. Київ: Генеза, 1994. 344 с.



УДК 377.354:304.2

## СТАНОВЛЕННЯ КОРПОРАТИВНОЇ ОСВІТИ У КАНАДІ: ВІД УЧНІВСТВА ДО ПОЧАТКУ ЇЇ ІНСТИТУАЛІЗАЦІЇ

Носуліч Г.А., аспірант

Національний університет «Львівська політехніка»

У статті проаналізовано початковий період становлення корпоративної освіти у Канаді. Визначено часові рамки даного періоду, який розпочався із системи учнівства в окремих ремісничих майстернях і тривав до створення перших закладів для навчання працівників. Проаналізовано окремі форми корпоративної освіти у Канаді наприкінці XVIII – на початку XX століття та виокремлено суспільно-економічні чинники, які вплинули на їх розвиток.

**Ключові слова:** корпоративна освіта, Канада, учнівство, професійна освіта, технічна освіта, вечірня школа.

В статье проанализирован начальный период становления корпоративного образования в Канаде. Определены временные рамки данного периода, который начался с системы ученичества в отдельных ремесленных мастерских и продолжался до создания первых заведений для обучения работников. Проанализированы отдельные формы корпоративного образования в Канаде в конце XVIII – начале XX века и выделены общественно-экономические факторы, которые повлияли на их развитие.

**Ключевые слова:** корпоративное образование, Канада, ученичество, профессиональное образование, техническое образование, вечерняя школа.

Nosulich H.A. FORMATION OF CORPORATE EDUCATION IN CANADA: FROM APPRENTICESHIP TO ITS INSTITUTIONALIZATION

The article analyzes the initial period in formation of corporate education in Canada. Timeframe of the researched period is outlined as from the system of apprenticeship in separate craftsman workshops until establishment of the first institutions for training of employees. Certain forms of corporate education in Canada in the late 18th and early 20th centuries are analyzed, and socioeconomic factors that influenced their development are identified.

**Key words:** corporate education, Canada, apprenticeship, vocational education, technical education, night school.

**Постановка проблеми.** Професійна освіта у Канаді досягла високого рівня, про що свідчить, зокрема, розвиненість економіки цієї держави. У наш час професійний розвиток працівників у Канаді забезпечується репрезентативністю усіх систем освіти: формальної, неформальної, інформальної зі застосуванням різноманітних інтерактивних форм і методів навчання. Очевидно, що її розвиток був невіддільно пов'язаний із певними історичними подіями та соціальними чинниками різного характеру і саме історико-педагогічний аналіз становлення корпоративної освіти у Канаді наблизить нас до глибшого розуміння її теперішнього стану. Як і у більшості інших країн, корпоративна освіта у Канаді зародилася разом із системою учнівства. Шлях від цього початкового періоду до утворення перших освітніх закладів, де працівники мали змогу вивчати наукові основи і принципи своєї професійної діяльності, став злітною смугою для подальшого стрімкого розвитку канадської корпоративної освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Сутність та особливості корпоративної освіти у своїх працях розкривають такі

зарубіжні та вітчизняні науковці, як Віллер (Wheeler), Райян (Ryan), Плессіс (Plessis), Майстер (Meister), Розенбаум (Rosenbaum), Гольшенкова, Маншукова, Литовченко, Харчишин, Красношапка, Грибник тощо. Дослідження корпоративної освіти невідривно пов'язане з аналізом досліджень навчання дорослих (Кід (Kidd), Мерріам (Merriam), Ноуелс (Knowles), Зязюн, Гончаренко) та неперервної професійної освіти (Дейв (Dave), Базаров, Мукан, Андрющенко, Зязюн, Синенко, Лісова тощо), а також управління та розвитку персоналу (Гарбісон (Harbison), Вілсон (Wilson), Армстронг (Armstrong), Маншукова, Грибник, Копець).

Різні аспекти корпоративної освіти у зарубіжних країнах, зокрема і історико-педагогічний, розглянуто у працях таких учених, як І. Литовченко, С. Бабушко, Н. Лоргіна, Є. Малахов, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, О. Огієнко, Т. Радаєва, Н. Пазюра та ін.

Водночас досвід розвитку корпоративної освіти у Канаді залишається недостатньо вивченим.

**Постановка завдання.** Мета статті – проаналізувати початковий період становлення корпоративної освіти у Канаді, який



розпочинається разом із зародженням системи учнівства в окремих ремісничих майстернях і завершується зі створенням перших закладів для навчання працівників; проаналізувати окремі форми корпоративної освіти в Канаді вкінці XVIII – на початку XX століття та виокремити суспільно-економічні чинники, які вплинули на їхній розвиток

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Учнівство («apprenticeship») було найбільш ранньою формою корпоративної освіти у Канаді і прийшло на Північноамериканський континент з Європи, а саме з Англії. Ще з Середніх віків багато ремесел у Франції та інших європейських країнах організовувалися у спільноти, відомі як об'єднання або гільдії. Система гільдій характеризувалася створенням ієрархії ремісників, до якої входили і учні. Майстри очолювали гільдії і обирали спостерігачів, які відповідали за встановлення і введення правил. Ці правила також регулювали учнівство: тривалий період навчання розпочинався часто із ретельної процедури відбору. Підмайстри, які хотіли стати майстрами, мали заплатити велику суму грошей і виконати оригінальну роботу надзвичайної якості, тобто створити шедевр.

Коли перші французькі ремісники прибули у Нову Францію у XVII столітті, вони зрозуміли, що у нових умовах їм не вдасться дотримуватися суворих традицій і правил гільдій. Занадто багато потрібно було зробити на новій території, що не дозволяло їм сконцентруватися виключно на їхньому ремеслі. Час іммігрантів потрібно було розподілити і на ремесло, і на оброблення землі, і на риболовлю, торгівлю хутром тощо.

Коли почали появлятися перші села, навчання основних ремесел стало необхідним, французька система більше не підходила, тому що Канада у XVII і XVIII ст. не мала достатньо спеціалізованої людської сили. Від гільдій французького типу почали відмовлятися, проте ієрархія та система практичного навчання залишилися. Працівники професій, таких як лікар чи юрист, були у кращих умовах: маючи вищий соціальний статус, вони прибули у Канаду у меншій кількості і могли присвятити більше часу своїм професійним обов'язкам [3].

До середини XIX століття учнівство було системою навчання, яка давала можливість молодим чоловікам, рідше – жінкам, освоювати знання та формувати і розвивати вміння та навички у певному ремеслі чи професії. До учнівства був доступ через спеціальні установи, родинні зв'язки чи затверджену нотаріально угоду із ремісником або представником певної професії.

Хоч останній варіант згадується в історичних записах найчастіше, навчання когось із родичів було не менш розповсюдженим і йому надавали перевагу у таких сферах, як торгівля, лікувальна та нотаріальна справи. Дуже мало людей навчалася у спеціальних установах. Як у формальній, так і у сімейній системах, навчання було суто практичним і проводилося у майстерні ремісника чи в офісі представника тої чи іншої професії.

Певні характеристики системи учнівства Англії, Франції, Америки та Квебеку дуже подібні, наприклад, вік учнів та тривалість учнівського періоду. Більшість майстрів наймали собі учнів віком 16 років на трирічний період. Були і винятки, коли учні були набагато молодшого віку і проходили навчання значно довше. Зазвичай навчання завершувалося у віці 21 року. Владні органи використовували офіційне учнівство для того, щоб сироти перебували у сім'ях та мали доступ до навчання з певного фаху [5, с. 3]. Вік учнів у представників неремісничих професій був таким самим, але тривалість навчання – значно довшою. До прикладу, законодавство встановлювало навчальний період для майбутніх юристів і нотаріусів п'ять років [3].

Умови роботи учнів ремісників та представників інших професій відрізнялися. У XVII і XVIII століттях у ремісничих професіях домінувала осібна організація виробництва. За винятком деяких майстерень, як от кузні Сен-Моріс, кожна річ була результатом роботи одного працівника, майстра або підмайстра, яким інколи допомагав учень. Ремісник часто працював у невеликій майстерні, зазвичай прибудованій до його дому та володів власними інструментами. Роботу виконували на замовлення і такого поняття, як розподіл обов'язків, майже не існувало. Основними джерелами енергії були людська сила і вода, а сировина оброблялася в основному ручними інструментами.

За цією системою робочі стосунки не були визначені виключно на основі попиту і пропозиції, як у наш час, а залежали від прав, обов'язків та особистих зв'язків, які по своїй суті часто були авторитарними [1, с. 553]. Контракти визначали, що учень повинен підкорятися майстру, працювати від його імені і прагнути оволодіти його ремеслом. Замість цього майстер погоджувався розкрити учневі секрети свого ремесла, забезпечити його житлом, їжею, одягом та невеликою щорічною зарплатнею. Деякі учні у XVII та XVIII ст. отримували також релігійну, академічну та технічну освіту. Коли період учнівства завершувався, молоді працівники могли працювати підмайстрами.



Підмайстри входили на ринок і виробляли власну продукцію. Дехто з них мав свого учня чи був відповідальним за майстерню, коли майстер був відсутній. Умови роботи учнів купців та світських професій були іншими, ніж в учнів ремісників, оскільки такі учні походили з багатших сімей, вони працювали менше годин і від них не вимагалося виконання домашніх обов'язків [3].

Економічний бум початку XIX ст., вплив Британії та процес урбанізації призвели до безповоротних змін у виробництві, організації праці та умовах учнівства. Для того, щоб вистояти у конкуренції із ввезеною продукцією та розширити внутрішній ринок, багато ремісників почали виконувати ролі і виробника, і купця та змінили методи виробництва. Вони використовували верстати, об'єднували декількох ремісників під одним дахом, розподіляли обов'язки і тому мали змогу наймати ненавчену дешеву робочу силу для того, щоб виготовляти продукцію великими об'ємами. Такі вдосконалення позначили перехід від індивідуального ремісництва до об'єднаних майстерень і, у результаті, до фабричного виробництва у містах [2, с. 631]. Цей перехід був тривалим і складним процесом, який поширився майже на всі майстерні XIX століття.

Такі зміни суттєво вплинули на роль традиційного учнівства у суспільстві. Учні поступово стали джерелом дешевої робочої сили і наймалися насамперед для виконання важкої праці, а не заради навчання. Їх почали брати на виробництво у значно молодшому віці, а контракти було подовжено. Традиційні обов'язки майстра, такі як підтримка і моральне та релігійне виховання, замінилися виплатою готівки. Деякі майстри не навчали своїх учнів секретам майстерності, інші погано поводитися з ними. Учні часто втікали від майстрів, оскільки розірвати контракт було важко. Якщо їх ввіймали, то вони поставали перед судом [1].

Поки традиційне учнівство занепадало, інші установи набували все важливішого значення. У XIX ст. освіту, яку раніше надавали майстер та його дружина, почали замінювати вечірні школи («night schools»). У часи, коли навіть середню школу відвідувала дуже мала кількість людей і ще менше з них її закінчували, не було певності, чи вечірні школи принесуть значну користь. Не було навіть певності, чи такі школи варто обмежувати оволодінням і розвитком лише тих умінь і навичок, які стосуються певної професії, чи вивчати загальніші предмети, як математика, наука тощо.

Для того, щоб мати більший контроль над освітою учнів та молодих підмайстрів,

майстри і купці взяли приклад зі своїх британських колег та почали засновувати технічні заклади в основних містах Канади (Галіфакс, Квебек, Монреаль). Ці інститути сприймалися владними органами як навчальні центри, де працівники могли навчатися дисципліни на робочому місці і правильної суспільної поведінки. Поява перших спілок у 1830-х роках та професійних об'єднань у 1840-х частково заснована на бажанні контролювати доступ до пулу спеціалістів і захистити своїх членів [3]. Школи поступово перебрали на себе відповідальність за навчання майбутніх професіоналів. Утворення професійних асоціацій (напр., лікарів чи нотаріусів) дало професіоналам можливість контролювати не лише якість освіти, а й кількість випускників.

Одна із найперших та найуспішніших технічних шкіл Канади була заснована у Торонто. У 1889 році Міська рада Торонто створила комітет для дослідження актуальності і доцільності створення вечірньої школи для працівників, зацікавлених у технічній освіті. 1890 року муніципальний уряд підтримав ініціативу започаткувати «курси, на яких працівники могли б вивчати наукові принципи і закони, що лежать в основі ремесел та сфер промисловості, в які вони залучені» [4]. Урешті 1891 року міська рада Торонто прийняла рішення про створення технічної школи для навчання ремісників, механіків і робітників із власним керівництвом та міським фінансуванням [9]. Технічна школа Торонто пропонувала вечірні курси, на яких вивчалися такі дисципліни, як математика, включаючи арифметику, тригонометрію, практичну геометрію тощо, механіку зі статистикою і динамікою, хімію та фізику тощо [10, с. 42]. Акцент ставився на практичному застосуванні цих предметів під час роботи.

Таким чином учнівство перетворювалося із системи традиційної і приватної у систему інституційну і громадську. У другій половині XIX ст. технічна освіта інтегрувалася із державними школами, що були у сфері відповідальності провінційних урядів [6]. У той самий час організації будівельної сфери почали здійснювати тиск на федеральний уряд, який мав би вжити заходів для збільшення кількості кваліфікованих працівників у даному секторі. Це привело до створення у 1910 р. Королівської комісії з питань промислового навчання і технічної освіти (the Royal Commission on Industrial Training and Technical Education) [7, с. 6]. У своєму звіті 1913 року комісія зазначає, що станом на 1913 рік у Канаді функціонували лише дві технічні школи (у Монреалі і Торонто), які



забезпечували денне і вечірнє навчання. «Вечірні заняття відвідують майже виключно молоді чоловіки і жінки, які впродовж дня працюють на певному виробництві чи в офісі або залучені у будівельному секторі. Нові технічні школи засновано у Монреалі та Квебеку, але заняття ще не розпочалися» [8, с. 63]. Що ж до виключно вечірніх шкіл, декілька успішно функціонували у Монреалі, Квебеку, Торонто і Ванкувері, проте у менших містах для людини, яка заробляє собі на життя, таких можливостей було вкрай обмаль [ibid].

Окрім вище зазначеного, Звіт містив важливі твердження, що стосувалися подальшого бачення як технічної освіти, так і навчання працівників у різних сферах промисловості із врахуванням світового досвіду. Навчання на виробництві і технічна освіта визначалися як доповнення загальної освіти, зважаючи на важливість професійного досвіду та вимоги у промисловій, сільськогосподарській сферах, домашньому господарстві, торгівлі, гірництві тощо. Навчання працюючих людей дозволяло змінювати ці умови у бажаному напрямку і зберігати потрібні знання, звичаї, методи, установи, стандарти та ідеали [8, с. 16].

У Звіті чітко визначено поняття «технічна освіта» і «професійне навчання». Центральною в обох поняттях визначалася особистість: «Потрібно пам'ятати, що найпершим і основним об'єктом професійного навчання і технічної освіти повинен бути добробут людини, яка навчається; другим – процвітання і міць Держави; і третім – розвиток і покращення індустрії як такої, але лише в єдності та підпорядкуванню першим двом» [8, с. 18]. Важливо, щоб працівники на виробництві отримували навчання, яке б формувало і розвивало певні загальні вміння та навички, розширювало знання та підвищувало зацікавленість у речах поза рутинними автоматичними діями. У такий спосіб промислової діяльності замість підпорядкування людини звичайному отримуванню прибутку, сприятиме покращенню життя задля добробуту і щастя кожного працівника. Навчання у будь-якій формі є основним засобом збереження і розвитку сильних сторін, можливостей, характеристик особистостей [8, с. 16].

У документі вперше було підкреслено доцільність і важливість бізнес-освіти для управлінців: «Навчальні курси повинні бути організовані для працівників і їх наставників, як чоловіків, так і жінок, з метою надати їм можливість збагатити свої знання та розвинути вміння та навички управління та планування» [8, с. 23]. Відповідні курси по-

винні забезпечуватися висококваліфікованими працівниками та менеджерами. Вони могли бути короткостроковими і тривати від десяти днів до одного місяця відповідно до потреб певної індустрії та локації. Таке навчання повинне спрямовуватися насамперед на людину і підвищувати її кваліфікацію у відповідній професійній діяльності, а отримані заняття повинні приносити користь найперше тому, хто відвідує подібні курси.

Хоч Звіт Королівської комісії відклали аж на п'ять років до закінчення Першої світової війни, його рекомендації були використанні для післявоєнної програми реконструкції, яка була націлена на стрімкий розвиток як технічної, так і корпоративної освіти.

**Висновки.** Вивчення історико-педагогічних аспектів початкового періоду становлення корпоративної освіти у Канаді засвідчує, що її розвиток трансформувався відповідно до вимог часу і відповідних соціально-економічних чинників.

Учнівство як перша форма корпоративної освіти у Канаді була запозичена з Європи і підпала під вплив таких чинників, як брак часу у ремісників займатися виключно однією справою через додаткові обов'язки, пов'язані з освоєнням нових земель та ремесел. З іншого боку, учнівство було чи не єдиним способом навчитися тій чи іншій справі і надалі вдосконалювати свої вміння вже під час виконання професійних обов'язків. Подальший вплив Британії, економічний бум, урбанізація видозмінили систему учнівства, змістивши акцент на оволодіння і розвиток конкретних технічних умінь та навичок в окремих освітніх закладах, тобто у вечірніх школах та технічних інститутах з їхніми вечірніми курсами.

Вагомою подією в історії становлення корпоративної освіти Канади стало створення Королівської комісії з питань промислового навчання і технічної освіти, Звіт якої 1913 року чітко визначав місце корпоративної освіти як в економічному розвитку Канади, так і у забезпеченні добробуту кожного жителя країни зокрема.

Можемо підсумувати, що цей перший етап становлення корпоративної освіти у Канаді став основою для її подальшого стрімкого розвитку та виникнення її нових форм. Глибший аналіз як досліджуваного, так і наступних періодів дасть змогу краще зрозуміти різні чинники, які вплинули і продовжують впливати на розвиток корпоративної освіти у досліджуваній країні для подальшого використання її позитивного досвіду в Україні.



### ЛІТЕРАТУРА:

1. Hamilton G. Enforcement in Apprenticeship Contracts: Were Runaways a Serious Problem? Evidence from Montreal. *The Journal of Economic History*. 1995. № 3 (55). P. 551–574.
2. Hamilton G. The Decline of Apprenticeship in Northern America: Evidence from Montreal. *Journal of Economic History*. 2000. № 3 (66). P. 627–664.
3. Hardy J.-P., Ruddel D.-T. Apprenticeship in Early Canada. *Historica Canada*. 2015. URL: <http://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/apprenticeship-in-early-canada/>
4. Minutes of Proceedings of the Council of the Corporation of the City of Toronto. Report No. 21. Appendix No. 299. 1890.
5. Neff Ch. The Education of Destitute Homeless Children in Nineteenth-Century Ontario. *Journal of Family History*. 2004, № 1 (29). P. 3–46.
6. Rafferty O. Apprenticeship's Legacy: The Social and Educational Goals of Technical Education in Ontario, 1860–1911. Ph.D. dissertation, McMaster University, 1995. 459 p.
7. Reffing E., Dion N. Apprenticeship in Ontario: An Exploratory Analysis. Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario, 2015. 42 p.
8. Royal Commission on Industrial Training and Technical Education. Report of the commissioners. Parts I and II. Ottawa: C. H. Parmelee Printer to the King's Most Excellent Majesty, 1913. 69 p.
9. The Municipal Amendment Act, 1891. Statutes of the Province of Ontario. 1891.
10. Twelfth Annual Report of the Bureau of Industries. Province of Ontario, 1893. Toronto Ontario: Warwick Bros. & Rutter, Printers, 1894. 650 p.

УДК 371.4:8J'44

## ВИХОВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКІВ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ У ПРОСПЕКЦІЇ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО

Пентиліук М.І., д. пед. н., професор,  
професор кафедри мовознавства  
Херсонський державний університет

У статті аналізуються погляди В. Сухомлинського на виховання мовної особистості засобами рідного слова. Автор розглядає проблему виховання підлітків на уроках рідної мови і літератури через призму педагогічної системи вченого й акцентує на її актуальності.

**Ключові слова:** виховання, мовна особистість, інтелектуальний та емоційний розвиток, рідна мова і література.

В статье анализируются взгляды В. Сухомлинского на воспитание языковой личности средствами родного слова. Автор рассматривает проблему воспитания подростков на уроках родного языка и литературы сквозь призму педагогической системы ученого и акцентирует на ее актуальности.

**Ключевые слова:** воспитание, языковая личность, интеллектуальное и эмоциональное развитие, родной язык и литература.

Pentyliuk M.I. EDUCATION OF THE LINGUISTIC PERSONALITY OF ADOLESCENTS BY MEANS OF THE UKRAINIAN LANGUAGE AND LITERATURE IN THE PROSPECTUS OF THE METHODOLOGICAL SYSTEM V.O. SUKHOMLINSKY

This article analyzes the views on education V. Suhomlinskogo of linguistic identity by means of native speech. The author considers the problem of educating young people on the lessons of his native language and literature through the lens of a scientist and teacher focuses on its relevance.

**Key words:** education, language personality, intellectual and emotional development, native language and literature.

**Постановка проблеми.** Науково-методична спадщина видатного педагога В.О. Сухомлинського активно слугує усім позитивним перетворенням, що відбувається у нашій освіті. Розвиток української школи на сучасному етапі спирається на низку постулатів, винайдених і апробованих Василем Олександровичем у теорії і практиці мовної освіти в Україні.

Якщо вдатися до основних завдань «Нової української школи», то найголовніше з них – сформувати освітній простір, що відповідав би викликам ХХІ ст., виховував особистість, здатну критично і творчо мислити, успішно розв'язувати життєві проблеми, готову до ефективного спілкування. Така особистість повинна набути під час навчання у школі різноманітних ключових компетентно-





стей. Відомо, що такі предмети, як українська мова та література, найбільше впливають на формування мовної особистості. У процесі їх вивчення учень розвиває ключові компетентності, зокрема володіння і вільне спілкування державною (і рідною) мовою, загальнокультурна грамотність, комунікативна компетентність, уміння користуватися усіма видами мовленнєвої діяльності, аналізувати, інтерпретувати, критично оцінювати тексти різних стилів та жанрів і творити власні висловлювання. Цими та іншими компетентностями учень, як мовна особистість оволодіває впродовж навчання у школі як на уроках української мови та літератури, так і у позакласній роботі.

Якщо ретроспективно проаналізувати методичну систему В.О. Сухомлинського, то легко встановити своєчасність ідей ученого, які стосуються виховання підлітків у руслі сучасних вимог до мовної освіти і формування низки компетентностей, яких мають набути випускники середніх закладів освіти. У працях видатного педагога знаходимо відповіді на питання, як виховувати у дітей любов до Батьківщини, рідної мови і культури, якими моральними і загальнокультурними якостями має виділятися кожен учень, як виховувати українську ідентичність, як сприймати й аналізувати художній твір та ін.

Ураховуючи, що принцип дитиноцентризму був для Василя Олександровича одним із провідних, ми виділили один з аспектів його діяльності – виховання учня як мовної особистості і цим самим акцентуємо актуальність однієї з його ідей.

Проблема виховання компетентної особистості у процесі навчання рідної мови і літератури – одна з центральних у сучасній освіті. Становлення людини, розвиток її інтелекту, емоційної сфери, виховання особистісних якостей, громадянськості здійснюється під час засвоєння рідної мови і літератури. Саме у цьому напрямі розвивається українська лінгводидактика і практика вчителів. У центрі уваги учених проблеми особистості учня і вчителя-словесника, змісту, методів та засобів виховання засобами рідної мови і літератури, пошуки оптимальних форм роботи, що забезпечується дією принципу дитиноцентризму.

Ці проблеми завжди були предметом наукових пошуків. На сучасному етапі розвитку теорії і методики навчання вони вимагають певного переосмислення, нових розв'язків, які часто підказує неочіненна спадщина вітчизняних педагогів Ф. Буслаєва, І. Огієнка, С. Русової, К. Ушинського та інших. Особливо близькі нам ідеї В. Сухомлинського, педагогічна спадщина якого

є невичерпним джерелом для наукових досліджень і практики навчання рідної мови у сучасній школі та виховання мовної особистості підлітків у період становлення нових підходів до мовної освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Великий педагог К. Ушинський понад сто років тому говорив, що мова – краший, ніколи не меркнучий цвіт духовного життя народу, що у мові одухотворяється весь народ і вся його Батьківщина. Ніби продовжуючи думку К. Ушинського, В. Сухомлинський підкреслює: «Рідна мова – то безцінне духовне багатство, в якому народ живе, за допомогою якого передає з покоління у покоління свою мудрість, славу, культуру і традиції» [6, с. 30].

Наукова спадщина В. Сухомлинського цікавила багатьох учених (В. Бондар, А. Борисовський, В. Бутенко, М. Вашуленко, І. Зязюн, Л. Мамчур, О. Савченко, О. Сухомлинська), живить вона і сучасну лінгводидактику. Педагогічні ідеї й новації В. Сухомлинського активно сприяють реалізації Закону України «Про освіту», Державного стандарту освіти в Україні, концептуальних ідей мовної й літературної освіти.

Стаття присвячена аналізу педагогічної спадщини В. Сухомлинського, яка відображає проблеми виховання мовної особистості учнів основної школи засобами рідної мови і літератури. Ідеї та поради великого вченого-методиста розглядаються через призму сучасної дидактики та лінгводидактики, що розвиваються і зазнають суттєвих змін. У статті особливу увагу звернено на трактування В. Сухомлинським змісту і технології навчання рідної мови і літератури, роботи над словом, текстом художнього твору, ролі вчителя, його професійної підготовки, а головне – як ідеї і поради вченого впливають на реалізацію основних завдань навчання мови і літератури й виховання особистості учнів основної школи на сучасному етапі розвитку освіти в Україні.

У центрі методичної системи В. Сухомлинського раціональна організація уроку, застосування нових, нетрадиційних типів уроку, місце української мови й літератури у розвитку особистості учня, ефективно застосування різних форм, методів і засобів навчання, види мовленнєвої діяльності тощо. Ці та інші проблеми підпорядковані одній – вихованню дитини як громадянина, висококультурної та ерудованої особистості, що, врешті, виявляється у комунікативній та інтелектуальній компетентності учнів, їхній мовленнєвій культурі і є показником особистісних якостей.

Статті, книги, вся методична спадщина В. Сухомлинського створена самовідданою



працею, самобутнім і яскравим талантом, сприяли і сприяють підсиленню й розвитку педагогічної науки і живить методику виховної роботи у школі, та головне – активно впливає на виховний процес у сучасній школі. Спираючись на величезний матеріал, який залишив нам учений-педагог, ми поставили за мету розглянути деякі актуальні проблеми рідної мови й літератури та подати узагальнювальні висновки про значення його методичної спадщини для сучасної теорії й методики виховання, лінгводидактики, організації навчання у когнітивно-комунікативному аспекті та розвитку мовної особистості учня.

Проблема мовної особистості у педагогіці, психолінгвістиці та лінгводидактиці не нова. Їй приділяли увагу А. Богуш, О. Біляев, М. Вашуленко, І. Зимня, Ю. Караулов, Г. Онкович, Л. Паламар, О. Леонтьев, В. Сухомлинський та ін.

**Постановка завдання.** Мета статті – аналіз поглядів В. Сухомлинського на виховання мовної особистості засобами рідного слова.

**Виклад основного матеріалу.** Як свідчать дослідження, розвиткові мовної особистості сприяють мотиви учіння, що спонукають учнів до засвоєння лінгвістичної та літературознавчої теорії й активної мовленнєвої діяльності. Серед мотивів навчання слід виділити: суспільно-політичні (державність української мови, національні почуття приналежності до свого народу); інтелектуальні (статус культурною, освіченою людиною, обізнаною з культурно-історичними надбаннями свого та інших народів); професійно-ціннісні (професійне навчання здійснюється державною мовою); мотив соціального престижу, громадянського обов'язку; комунікативні мотиви, пов'язані з потребою самоудосконалення, самовиховання; мотив поваги до учителя; утилітарні мотиви (потреба у знаннях мови як засобу досягнення певних життєвих вигод; мотиви тривожності, відповідальності (не підвести клас, боязнь отримати низький бал).

У цьому ключі мовну особистість необхідно розглядати з соціокультурних позицій теорії мовленнєвої діяльності, адже учень у процесі навчання на основі засвоєння кращих зразків літератури й народної творчості розвивається як висококультурна особистість, опановує всі види мовленнєвої діяльності – аудіювання, читання, говоріння і письмо. Саме ці проблеми знайшли місце у працях В. Сухомлинського.

Методичні науки і шкільні програми з української мови і літератури орієнтують учителя на виховання особистості учня як реципієнта (слухача і читача) та комунікан-

та (мовця, що вміє спілкуватися в усній і писемній формах, володіє стилями, типами і жанрами мовлення, аналізує твори літератури і фольклору.

Важливу роль у розвитку мовної особистості відіграє рідна мова. Завдяки їй учень пізнає світ, формується як особистість, як громадянин України. Рідна мова розвиває розумові та емоційні якості людини. Вона є засобом не тільки розумового, а й емоційного розвитку.

Під впливом почутого або прочитаного слова людина виражає позитивні чи негативні емоції. Слово рідної мови акумулює у собі психічний образ, уявлення, що постає у свідомості людини. Учень чує слово «Україна», і в його уяві постають безмежні простори рідної землі, столиця нашої держави Київ, картини суспільного й культурного життя українського народу тощо. Поняття «мовна особистість» і «рідна мова», як бачимо, органічно пов'язані між собою, тому виховання такої особистості можливе насамперед у процесі засвоєння рідної мови і літератури. Ці проблеми глибоко хвилювали В. Сухомлинського і знайшли широку інтерпретацію в його наукових працях.

Поряд з поняттям «мовна особистість» у лінгводидактиці побутує термін «національно-мовна особистість». І хоч ці терміни В. Сухомлинський не вживав, але їх сутність лягла в основу його методичної системи.

Якщо уважно вчитатися і зауваження, пропозиції, поради, зроблені В. Сухомлинським, доходимо висновку, що глибоке знання фактичного матеріалу, ґрунтовна обізнаність із найновішими науковими досягненнями, з одного боку, і володінням методичними засобами та прийомами, з другого, – це і є, образно кажучи, крила педагога та його діяльності. Без них неможливе, немислиме становлення сучасного вчителя, тобто вчительська фахова майстерність.

Урокам мови В. Сухомлинський відводив особливе місце у системі освіти: надзвичайно велика роль їх у прищепленні дітям любові до слова, розвитку образного мислення, становленні мовної особистості, зміцненні патріотичних почуттів, у вихованні національно свідомих та естетично розвинених громадян України.

Особливо вимогливим В. Сухомлинський був до слова – першооснови мови й художніх творів, до його чіткості, яскравості та сили впливу на уроках. Як свідчать численні записи видатного педагога, він виховував у вчителів та учнів ставлення до слова як до живої істоти, щоб людина відчула красу, виражальну його силу чи, навпаки,



незграбність побудованої фрази. А якщо думку викладено вдало, афористично, то це повинно збуджувати позитивні почуття, як від споглядання картини краєвиду чи гарної запашної квітки.

«Наша з вами місія, дорогий друже, – звертався В. Сухомлинський до колеги-словесника, – пробудити, утвердити, виховати любов до слова. Привести свого вихованця до тієї вершини духовного розвитку, з якої перед нами відкривається краса й велич усього, створеного рідним народом на багатовіковому шляху, де кожне попереднє покоління передавало наступному значно більше, ніж воно взяло від батьків і дідів своїх, коли було молодим» [6, с. 182]. Як по-сучасному звучать слова вченого, ніби він сам бере участь у тих перетвореннях.

В. Сухомлинський наголошував, щоб вчителі уважніше ставилися до мовлення вихованців, бо саме це значною мірою визначає стан і рівень мислення та інтелектуального розвитку учнів. Коли діти звикають говорити як-небудь, зауважував В. Сухомлинський, то це перетворюється у погану звичку, оскільки хаотичне мовлення притупляє мислення і негативно впливає на інтелектуальний та емоційний розвиток особистості. Користування сумішшю з двох мов – одне з найтривожніших явищ загальнопедагогічного характеру. В. Сухомлинський писав: «говорити такою скаліченою мовою – це все одно, що грати... на розстроєній скрипці» [4, с. 53]. Актуальність цих порад великого педагога не потребує коментарів. Проблема і у наш час архіважлива.

На думку вченого, жоден урок не повинен проходити без роботи, пов'язаної зі збагаченням лексичного і фразеологічного запасу учнів. Часто він апелював до творів літератури, насичених прислів'ями й приказками, крилатими виразами.

Відомо, що мова вчителя відіграє велику роль у збагаченні словника дітей. Вона завжди є зразком для учнів, а тому й повинна бути не лише правильною щодо побудови, а й багатую, змістовною, різноманітною, образною за своїм словниковим складом і синтаксичними конструкціями. Ураховуючи, що мовленнєва культура пов'язана з культурою праці, із загальною культурою людини, В. Сухомлинський надавав великого значення оволодінню практикою мовлення й виробленню індивідуального стилю. З цією метою у Павлівській школі проводилася велика робота над стилем художніх творів. На вечорах учні читали свої творчі роботи – оповідання, казки, нариси, вірші.

Одним із найважливіших завдань виховання мовної особистості В. Сухомлинський

уважав завдання навчити дітей володіти комунікативними навичками, висловлювати свої думки точно, у логічній послідовності, у взаємозв'язку, образно і виразно. Робота над висловлюванням (текстом) учнів у кожному класі проводиться протягом усього навчального року. Велике значення мають бесіди у процесі спостереження над природою. Діти охоче розповідають про події з життя, переказують відомі казки, зміст кінофільмів тощо. Учитель допомагає висловлювати думку, дібрати потрібне слово і сам читає чи розповідає дітям казки, оповідання. Цей досвід ученого-педагога став надбанням сучасних учителів-словесників. Він дуже важливий у реалізації ідей «Нової української школи».

Любов до України неможлива без любові до рідного слова. Тільки той може досягнути своїм розумом і серцем красу та велич рідної мови, хто відчув відтінки і пахощі рідного слова, хто дорожить ним, як честю. В. Сухомлинський чи не перший дав визначення рідної мови, що перегукується зі словами ще одного великого українця – І. Огієнка. Це визначення вже стало хрестоматійним. «Рідна мова, на його думку, – то безцінне духовне багатство, в якому народ живе, за допомогою якого передає з покоління у покоління свою мудрість і славу, культуру і традиції. Віками народ творив це багатство, відкладаючи у скарбницю рідної мови найдорогоцінніші перлини думки, уяви, фантазії, пісні, казки. У кожному слові рідної мови є не тільки звукове позначення явищ, подій, речей, а й найтонші відтінки почуттів і переживань». Поетично про слово рідної мови сказав В. Сухомлинський: «Кожне слово рідної мови має своє обличчя, як у квітки, у нього свій неповторний аромат і відтінок забарвлення – а цих відтінків у кожного кольору тисячі» [6, с. 25].

У вихованні молодого покоління, особистості учня перед нами, говорив учений, стоїть важливе завдання – прищепити молоді любов до рідної мови і літератури, щоб рідне слово жило, трепетало, грало усіма барвами й відтінками у душі молодої людини, щоб воно говорило їй про віковічні багатства народу, красу землі, народні ідеали та прагнення. Дитяча душа дуже чутлива до тонкощів краси й емоційного забарвлення рідного слова. Тому саме у роки дитинства необхідно донести до свідомості й серця учня найтонші відтінки барв, пахощі слова, щоб воно стало його духовним багатством. Це взагалі одне з найскладніших виховних завдань сучасного педагога. У слові народ втілює красу і багатогранність навколишнього світу, свої думки, переживання, любов і ласку, ніжність і великодушність,



гнів і ненависть до потворного. В.О. Сухомлинський писав: «Зробити рідне слово надбанням духовного світу дитини – це значить разом з його звучанням донести до дитячого серця ту красу і ті почуття, які вклав народ у слово, творячи і відшліфовуючи його протягом століть» [6, с. 17]. Якби ми хоч частково виконували цей заповіт великого патріота, стан володіння українською мовою наших громадян був би значно кращим, їхні душі наповнювала б любов до рідного слова і гордість за те, що наш народ витворив одну з найкращих у світі самобутніх поетичних, пісенних культур.

Василь Олександрович радив з перших днів навчання здійснювати подорожі до джерел рідного слова. Ці подорожі, на переконання педагога, – один із найголовніших складників нашої системи виховної роботи, вони тривають не тільки у дитинстві, а й у роки отрочтва і юності. І хоч ці думки висловлені кілька десятиріч тому, звучать вони досить актуально.

В.О. Сухомлинський наполегливо радив: «Якщо бажаєте, щоб діти полюбили рідне слово, йдіть з ними до живих джерел – у поле, ліс, садок – весною і влітку, взимку і восени. Відкривайте перед ними чисті джерельця, пийте з них живу воду, і душі ваших вихованців не вгамують спраги – бажання збагнути чарівну красу рідної мови» [6, с. 24].

У слові рідної мови, відображеному у текстах фольклору й художньої літератури, перед дитиною розкривається емоційне забарвлення всього, що творив і творить український народ своїми руками. То ж треба вести дитину цією стежкою, відкривати вікно у світ за допомогою рідного слова, доносити до найпотаємніших куточків дитячих сердець музику й аромат найдорожчого духовного багатства народу – рідну мову і культуру.

В.О. Сухомлинський стверджував, що перед сучасними педагогами постає важливе завдання у вихованні молодого покоління – прищеплювати щодня, щоуроку любов і повагу до перлин рідного слова, щоб слово рідного народу вічно жило у дитячій

душі, трепетало, грало всіма барвами і відтінками. Викладання мови і літератури – це майстерність творення людської душі, бо воно є найніжнішим, найтоншим дотиком до серця дитини [5, с. 52].

І якщо ми хочемо, щоб учні вже з дитинства вміли спілкуватися, виражати свої думки образно, точно, щоб слово рідної мови ніжно торкалося найпотаємніших куточків людського серця, то треба вивчати і перечитувати безсмертну спадщину великого педагога. Адже більшість його ідей можуть бути реалізовані саме зараз, коли відбуваються ті позитивні зміни у навчанні рідної мови, яких давно чекали учителі-словесники, коли творчі здібності учня й професійна майстерність учителя гармонійно розвиваються й активно взаємодіють, коли твориться нова, інноваційна педагогіка виховання, нова лінгводидактика, що має національне спрямування і забезпечує виховання мовної особистості учнів.

**Висновки.** Використання педагогічної системи В.О. Сухомлинського збагатило українську теорію і практику виховання. Його ідеї й поради знаходять свій подальший розвиток у наукових дослідженнях і практиці учителів і активно слугують подальшому розвитку й удосконаленню мовної освіти в Україні.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Нова українська школа: основи Стандарту освіти. Львів, 2016.
2. Нова українська школа. URL: nus.org.ua
3. Сухомлинський В.О. Методика виховання колективу. Вибрані твори: у 5 томах. Т.1. К.: Рад. школа, 1976.
4. Сухомлинський В.О. Народження громадянина. Вибрані твори: у 5 томах. Т.3. К.: Рад. школа, 1977.
5. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором школи. Вибрані твори: у 5 томах. Т.4. К.: Рад. школа, 1977.
6. Сухомлинський В.О. Слово рідної мови. Українська мова і література в школі. 1987. № 7. С. 52-61.
7. Сухомлинський В.О. Слово рідної мови. Українська мова і література в школі. 1989. № 1. С. 3-8.
8. Сухомлинський В.О. Щоб у серці жила Батьківщина. К.: Рад. школа, 1965.



УДК 378:786.2

## МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ ДО ВИКОНАННЯ ФОРТЕПІАННИХ ТВОРІВ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

Піхтар О.А., к. пед. н., доцент,  
декан факультету мистецтв

*Відокремлений підрозділ «Миколаївська філія  
Київського національного університету культури і мистецтв»*

Клюєва С.В., провідний концертмейстер  
кафедри музичного мистецтва

*Відокремлений підрозділ «Миколаївська філія  
Київського національного університету культури і мистецтв»*

У статті розглядаються актуальні питання підготовки молодих виконавців-піаністів до професійної діяльності. Чималу складність для виконання мають фортепіанні твори композиторів другої половини ХХ – початку ХХІ століття. Відбувається формування нових вимог, які постають перед виконавцями-піаністами. Складність становить гра новітніх піаністичних нетрадиційних прийомів: гра на струнах, прийоми беззвучного натискання клавіш, кластерна техніка. Виконання творів композиторів-авангардистів, в яких використовуються принципи алеаторики, як необмеженої, так і обмеженої, передбачає значну творчу активність піаніста, від майстерності якого залежить рівень відповідності авторському задуму. Зазначається, що для більш точного виконання твору має залучатися не лише звичайна нотація, але й MIDI-нотація, яка полегшить сприйняття ідеї та шляхів її реалізації. Пропонується підхід до підготовки сучасних піаністів, який включає теоретичний аналіз творів, розвиток творчого потенціалу та новітніх принципів створення музичного цілого та його фіксації.

**Ключові слова:** *піаніст, методика, техніки композиції, композитор, MIDI-нотація, нетрадиційні прийоми гри, твір.*

В статье рассматриваются актуальные вопросы подготовки молодых исполнителей-пианистов к профессиональной деятельности. Немалую сложность для исполнения имеют фортепианные произведения композиторов второй половины ХХ – начала ХХІ века. Происходит формирование новых требований, стоящих перед исполнителями-пианистами. Сложность составляет игра новейших пианистических нетрадиционных приемов: игра на струнах, приемы беззвучного нажатия клавиш, кластерная техника. Исполнение произведений композиторов-авангардистов, в которых используются принципы алеаторики, как неограниченной, так и ограниченной, предполагает значительную творческую активность пианиста, от мастерства которого зависит уровень соответствия авторскому замыслу. Отмечается, что для более точного исполнения произведения должна привлекаться не только обычная нотация, но и MIDI-нотация, которая облегчит восприятие идеи и путей ее реализации. Предлагается подход к подготовке современных пианистов, который включает теоретический анализ произведений, развитие творческого потенциала и новейших принципов создания музыкального целого и его фиксации.

**Ключевые слова:** *пианист, методика, техники композиции, композитор, MIDI-нотация, нетрадиционные приемы игры, произведение.*

Pikhtar O.A., Kliuieva S.V. METHODOLOGICAL ASPECTS OF PREPARATION OF PERFORMANCE OF PIANO WORKS OF THE SECOND HALF OF THE XX-BEGINNING OF THE XXI CENTURY

The article deals with topical issues of training young pianists for professional activities. The piano works of the composers of the second half of the 20th and the beginning of the 21st century have a considerable difficulty for their performance. There is a formation of new requirements for pianists. The complexity is the game of the latest pianistic non-traditional techniques: playing on strings, tricks of soundless pressing of keys, cluster technique. The performance of the works of avant-garde composers, in which the principles of aleatory, both unlimited and limited, are used, presupposes considerable creative activity of the pianist, whose mastery depends on the level of conformity to the author's design. It is noted that for more accurate performance of a work, not only the usual notation, but also the principle of MIDI notation, should be involved, which will facilitate the perception of the idea and the ways of its implementation. An approach is proposed to the preparation of modern pianists, which includes theoretical analysis of works, development of creative potential and the newest principles for creating a musical whole and its fixation.

**Key words:** *pianist, technique, compositional techniques, composer, MIDI-notation, non-traditional tricks of the game, composition.*



**Постановка завдання.** Одним з нагальних завдань сучасного педагога є формування підходів, які б сприяли зростанню рівня виконавської майстерності молодого покоління музикантів. Подібна мета передбачає урахування багатьох різних факторів, як естетико-художнього, так і технічного рівня. Виконавська майстерність піаніста передбачає опанування не лише значного масиву теоретичного матеріалу, але й здатність його практично застосувати у власній практичній діяльності. Внаслідок того, що у другій половині ХХ століття відбувається докорінна зміна композиторського мислення та формування новітніх принципів компонування творів, їх виконання постає складним завданням, яке потребує обґрунтування у сучасній музичній педагогіці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній науковій літературі наявний ряд робіт, які побіжно торкаються окресленої проблематики. У праці Є. Аронової аналізується проблема фіксації музичного твору у контексті сучасної музичної культури. Певні аспекти формування композиторського мислення висвітлюються А. Тормаховою. Ц. Когоутек надає у своїй роботі конструктивні аспекти основних композиторських технік ХХ століття та визначає певні проблеми взаємодії композиторського та виконавського рівнів сприйняття творів. У теоретичному доробку композитора та теоретика П. Булеза викладаються його погляди на розуміння сутності застосування різних технік та значення ролі виконавця як того, що розкриває потенційні можливості, закладені у творі. Питання, пов'язані з тенденціями, наявними у сучасному фортепіанному мистецтві, розкриваються у працях А. Пруцької та О. Щербатової. Попри наявні теоретичні розробки, де висвітлюються сутнісні зміни у музичному мистецтві, методичні аспекти підготовки виконавців-піаністів до професійної діяльності не знайшли ґрунтовного висвітлення, що й зумовлює звернення до даної проблематики.

**Постановка завдання.** Метою статті є висвітлення особливостей підготовки піаніста до виконання фортепіанних творів другої половини ХХ – початку ХХІ століття.

**Виклад основного матеріалу.** Музична культура другої половини ХХ століття пов'язана з появою ряду композиційних технік. Композитори, які відносяться до музичного авангарду-ІІ розпочинають ряд експериментів, пов'язаних з усіма компонентами музичної тканини. Сучасна дослідниця А. Тормахова зазначає, що поява нових технік спрямована на заперечення ідеалів попередніх століть, насамперед це прагнення позбавитися у музиці «занадто

людського». «Нові техніки музичної мови, такі як нова тональність, нова модальність, додекафонія, сонористика, електронна музика, конкретна музика, просторова музика направлені на відхід від мови масової людини» [6, с. 171]. Варто зазначити, що зміни у музичній мові стають провідною ознакою академічної музичної культури, які, однак, не надто добре можуть сприйматися виконавцями та публікою. «Однак сучасна ситуація складається таким чином, що експерименти в області розширення звукових можливостей традиційних інструментів, у тому числі і фортепіано, стали пріоритетними насамперед для композиторів. Виконавці та, тим більше, слухачі ставляться до такого роду новацій насторожено або залишаються байдужими» [7, с. 101]. Новаторські підходи до створення музичних творів призводять до того, що їх виконання потребує значно більших зусиль з боку виконавців. Відбувається формування нових вимог до піаністів, які прагнуть грати твори сучасних композиторів.

Отже, однією з нагальних проблем є питання вірного «прочитання» твору, яке б відповідало задуму композитора. У кожній з композиційних технік виникають аспекти, які потребують додаткової уваги виконавців. Розглянемо більш детально сутність цих новацій та окреслимо шляхи, в яких має розвиватися виконавська майстерність. Зазначимо, що поява нових технік викликає до життя проблему виразності їх змістовного боку. Цю особливість відзначено у передмові до праці Ц. Когоутека «Техніка композиції у музиці ХХ століття»: «Співвідношення техніки і виразності музики, техніки і художнього результату, техніки і естетичної цінності – одна з найбільш гострих проблем сучасної музики, найбільш тісно примикає до сфер ідеології. Ким би не був музикант, якого б профілю не була його робота, він повинен зайняти певну позицію, з урахуванням усієї складності проблеми і динаміки розвитку мистецтва» [3, с. 10]. Відповідно, коли мова йде про гру певного музичного твору, написаного у сучасній композиційній техніці, необхідно чітко розуміти те ідеологічне налаштування, яке передбачав автор. Піаніст має чітко розуміти сутність значення твору, як у контексті інших творів композитора, так і у загальному розвитку музичної практики.

Якщо казати про гру твору, написаного у додекафонній техніці, то у ньому важливим буде розуміння структури серії, методів її розвитку. При цьому внаслідок того, що твір зафіксований у нотному тексті, головним завданням буде саме розуміння твору, а не особливостей його відтворення.



Проте у творах, написаних в інших техніках композиції, буде виникати набагато більше проблем виконавського рівня. Ц. Когоутек змальовує ті типи алеаторики, які використовуються у сучасній музичній практиці. Попри те, що можна виділити алеаторику абсолютну та відносну, частіше у музиці застосовується саме другий тип. Причому у рамках відносної алеаторики є декілька типів комбінацій, які розрізняються за типом формального рівня. «Справжні митці вдаються до відносної, керованої алеаторики, в якій можна розрізнити наступні види і комбінації: 1) алеаторика зовнішньої форми (інакше називається велика або необмежена алеаторика); 2) алеаторика внутрішньої форми (мала, обмежена), що утворена алеаторним використанням ритму, темпу, метра, мелодики, гармонії, поліфонії, тембрів» [4, с. 242-243]. До першого типу, де використовується принцип необмеженої алеаторики, відносяться такі фортепіанні твори провідних новаторів ХХ століття, як «Фортепіанні твори ІХ» К. Штокхаузена та Фортепіанна соната № 3 П. Булеза. У цих творах саме від піаніста залежить не лише порядок відтворення певних музичних фрагментів, їх динаміка, тривалість звучання твору, його темп, агогіка та ін. Тобто виконання цих творів буде значним навантаженням для піаніста, яке буде демонструвати рівень його освіченості, готовності до самостійного творення, здатності інтерпретувати наявний музичний матеріал, дотримуючись стилістики композитора.

На переконання П. Булеза, використання алеаторичного принципу має досить важливе призначення, адже коли композитор обирає певний музичний матеріал та розвиває його у своєму творі, він начебто претендує на те, що він представляє усі можливі варіанти його розвитку. Проте це не відповідає дійсності, адже у тому випадку, коли твір включає активність виконавця, який конструює його, реалізується ідея того, що включаються й інші можливі стратегії розвитку матеріалу, які залежатимуть від піаніста. А зі зміною виконавця будуть розкриватися інші модуси існування твору. «Наскільки б геніальними ми не були у такому передбаченні, у цьому оцінюючому та відтворюючому експертизу погляді, мені все-таки здається, що композиція позбавляється своєї найбільш значущої переваги: несподіваності» [2, с. 111]. Натомість, свобода, яка буде надаватися виконавцю, має бути не повною несподіванкою, а закладеною автором, тобто піаніст наче «випадково» буде прочитувати її, розкривати цю закладену потенцію.

У разі ж виконання творів з відотною алеаторикою, рівень самостійної творчості піаніста буде меншим, принаймні саме композитор буде тим, хто задаватиме форму

твору, натомість її наповнення залежатиме від виконавця. «Алеаторні відхилення у виконанні деталей не можуть настільки змінити звучання твору, щоб при повторенні воно втратило задуману форму та тим самим свій вплив на слухача» [4, с. 246]. Можна зауважити, що навіть алеаторика окремих музичних елементів виступає завданням, яке потребує набагато більш творчого підходу виконавця, порівняно з композиціями, які мають повністю фіксований текст. Ц. Когоутек зазначає, що твори з відотною алеаторикою можуть сприйматися як шлях вивільнення твору від стабільного тексту, а їх виразність буде посилюватися внаслідок «приблизності» виконання.

Ще одним напрямком, який передбачає велику роль виконавської майстерності та творчої активності є графічна музика. «Розвиток спрямовано до ескізного, символічного музичного письма, яке замість точних вказівок передає виконавцю лише авторський музичний задум» [4, с. 262]. Подібні приклади можна віднайти як у творчості К. Штокхаузена, так і М. Кагеля. Когоутек сприймає графічну музику у дещо негативному ключі, вказуючи на те, що у даному випадку більш важливим буде не звучання музичного твору, а процес його розгадування. Проте, незалежно від того, що дане явище може мати різну оцінку з боку музикознавців, публіки та самих виконавців, процес їх відтворення буде пов'язаний з напрацюваннями виконавця.

А. Пруцькая зазначає, що у суспільстві сьогодення назріла проблема, пов'язана зі сприйняттям авангардних творів. «Авангардне відображення дійсності дуже далеке від ідейної змістовності академічного репертуару, а художня висота класичного репертуару задає занадто високу планку сучасної буденності. У зв'язку з цим відбувається дуже великий розрив у розумінні мистецтва, у тенденціях його розвитку і значенні» [5]. На наше переконання, складність розуміння авангардних творів стосується не лише публіки, яка може бути не готова до них, але й сучасних піаністів, яким бракує теоретичної підготовки. Наявність чіткого розуміння авторського задуму та можливість його осмислити та відтворити могло б сприяти більш натхненному виконанню твору та, як наслідок, охоплення більшої слухачької аудиторії.

Виконання сучасних творів є доволі складним завданням. Досить часто навіть за умови твору, що чітко зафіксований у нотному тексті, посилюється роль новаторських прийомів гри, які необхідно використовувати в їх практиці піаністам. «Однією з провідних тенденцій сучасної композиторської практики став пошук нових виражальних можливостей фортепіано



через застосування нетрадиційних прийомів піаністичної гри. До них відносимо: гру на струнах (удари, *pizzicato*, *glissando*; піаніст може грати пальцями, долонями, додатковими предметами вздовж і поперек струн, у різних їх частинах), прийоми беззвучного натискання клавіш (пальцями або долоньку), кластерну техніку» [7, с. 102].

Внаслідок того, що посилюється роль технічних засобів, пов'язаних з записом звуку, його обробкою та відтворенням, набагато легшим для автора є написання твору, який фіксується не у нотному тексті, а в аудіо форматі або у певній програмі, де передбачено співіснування візуального компонента та можливості його відтворення. Хоча раніше подібних технологій не існувало, чи точніше вони були недоступними для вітчизняного музичного простору, сучасні виконавці можуть мати у своєму арсеналі набагато більше можливостей, які не варто відкидати. «По-перше, ідея конвертації звуку у символ і назад без участі людини, що виконує у традиційній музичній комунікації за посередництва нотного запису поряд з творчою функцією інтерпретатора, ще й рутинну роботу перекодувальника, у принципі не нова. Однак раніше, у зв'язку з недостатнім рівнем розвитку технологій інформаційного обміну, це завдання здавалося нездійсненним, якщо не фантастичним. Навпаки, сучасний стан інформаційних технологій ставить музикознавство перед доконаним фактом – експериментально проведеною конвертацією акустичного звуку, вираженого у WAVE-форматі, у MIDI-формат і назад» [1, с. 276].

Розвиток музичного мистецтва приводить до того, що звична система нотації не у змозі передати широкий спектр тих вимог, які висуває композитор перед виконавцем. Є. Аронова зазначає, що задля того аби музикант міг якнайкраще зрозуміти задум композитора, необхідно залучати інші можливості запису тексту, окрім візуального нотного. Зокрема авторка пропонує застосовувати MIDI-нотацію, яка полегшить сприйняття ідеї та шляхів її реалізації. «Зв'язки між цифровим описом звуку і можливостями символічного відображення цього опису у формах, звичних для нашого сприйняття, змушують більш уважно поставитися до так званої MIDI-нотації і інших інформаційно-технологічних нововведень у цій сфері. Вони як і раніше виглядають для музиканта академічної традиції незвично і недоречно, але, разом з тим, вільні від багатьох негативних властивостей, якими відзначені інші, більш традиційні проекти перетворення нотного запису» [1, с. 278]. Зазначимо, що подібна методика може вважатися достатньо новаторською і такою, яка буде викликати на початку певне відторгнення академічною спільнотою.

Проте позитивні наслідки цієї новації, на нашу думку, перевищують певні складнощі, пов'язані з її впровадженням. «Реальність інформаційного простору сучасної культури така, що інформаційні та комунікативні прокладеми нотації вже не можуть бути відкладені на невизначений термін або зовсім відхилені вищезгаданими філософськими і естетичними вимогами, оскільки ефективність нотації як інструменту спілкування у музичній культурі стає найважливішим мірилом її цінності» [1, с. 279].

**Висновки.** Враховуючи те, що репертуар піаніста досить часто включає виконання творів його сучасників, особливої уваги вимагає наголошення на необхідності формування новітньої методики, пов'язаної з вивченням та подальшим відтворенням фортепіанних творів другої половини ХХ – початку ХХІ століття. Відповідно, реалізація цієї мети можлива за умови вирішення наступних завдань, які мають висуватися перед молодими виконавцями та їх викладачами: 1) необхідність залучення теоретичної підготовки, пов'язаної з аналізом виконуваного твору; 2) формування здатності інтерпретувати твір, що передбачає наявність творчого підходу виконавця; 3) вивчення новітніх принципів композиції, нетрадиційних методів звуковидобування та залучення синтетичних принципів фіксації музичного тексту, як джерела, що сприятиме більш точному відтворенню авторського задуму.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Аронова Е.И. Проблемы фиксации музыкального произведения в контексте современных информационных процессов: дисс. ... кандидата искусствоведения: 17.00.02 – музыкальное искусство. Новосибирск, 2001. 302 с.
2. Булез П. Ориентиры I. Воображать. Избранные статьи. М.: Логос-Альтера, Ессе homo. 200 с.
3. Иванов К.Ц., Рагс Ю., Холопов Ю. Когоутек и его книга «Техника композиции в музыке XX века. Техника композиции в музыке XX века. М.: Музыка, 1976. С. 5-16.
4. Когоутек Ц. Техника композиции в музыке XX века. М.: Музыка, 1976. 267 с.
5. Пруцкая А.В. Фортепианные исполнительские тенденции и перспективы в контексте современной культуры. Современные научные исследования и инновации. 2015. № 8. Ч. 2. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2015/08/57051>.
6. Тормахова А.М. Філософія музики у контексті європейської музичної культури ХІХ-ХХ ст.: дис. ... канд. філос. наук: 09.00.08. Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. К., 2009. 201 с.
7. Щербатова О.А. Некоторые проблемы современного фортепианного искусства (композитор – исполнитель – слушатель). В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии: сб. ст. по матер. IX междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск: СибАК, 2012. С. 100-109.





УДК 37.01

## ПИТАННЯ ЯКОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ВНЗ УКРАЇНИ В ПІСЛЯВОЄННІ РОКИ

Ткаченко О.Б., к. пед. н.,  
доцент кафедри іноземних мов  
Сумський національний аграрний університет

У статті схарактеризовано витоки та перші спроби вирішення проблеми оцінювання якості професійної діяльності викладачів ВНЗ України у складні післявоєнні роки. Виявлено, що упродовж досліджуваного періоду питання якості діяльності педагогів та підвищення рівня їх кваліфікації широко обговорювались громадськістю на з'їздах і нарадах та, як результат, урядом країни було прийнято ряд нормативно-правових документів, спрямованих на вирішення зазначеної проблеми. З'ясовано, що оцінка розглядалась у контексті аналізу якості підготовки кадрів вищої кваліфікації. Доведено, що значна робота проводилась із підвищення наукової та методичної підготовки викладацьких кадрів.

**Ключові слова:** викладач, оцінювання, якість, професійна діяльність, підвищення кваліфікації.

У статье охарактеризованы основания и первые попытки решения проблемы оценивания качества профессиональной деятельности преподавателей учреждений высшего образования Украины в сложные послевоенные годы. Определено, что на протяжении исследуемого периода вопросы качества деятельности педагогов и повышение уровня их квалификации очень активно обсуждались общественностью на съездах и собраниях и, как результат, правительством страны был принят ряд нормативно-правовых документов, направленных на решение этой проблемы. Отмечено, что оценка рассматривалась в контексте анализа качества подготовки кадров высшей квалификации. Доказано, что значительная работа проводилась по повышению научной и методической подготовки преподавательских кадров.

**Ключевые слова:** преподаватель, оценивание качества, профессиональная деятельность, повышение квалификации.

Tkachenko O.B. QUESTIONS OF THE QUALITY OF THE ACTIVITY OF TEACHERS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE IN THE POSTWAR YEARS

The bases and the first attempts of solving the problems of evaluation the quality of high school teachers' professional activity of Ukraine in a difficult post-war period are described. It was founded out, that during the investigated period the questions of quality of teachers' activity and the raise of level their certification training very were actively discussed at the meeting, and, as a result, a great number of legal documents were adopted by the rulers of the country with the aim to solve the problem. Evaluation was viewed in the contest of analyses the quality of higher school teachers' preparation to work. It was proved, that much was done on the improvement of scientific and methodological work of the teaching staff.

**Key words:** teacher, evaluation of quality, professional activity, certification training.

Відновлення та розвиток мережі вишів УРСР у післявоєнні роки, щорічне збільшення прийому до них студентів сприяли швидкому зростанню кількості спеціалістів із вищою освітою. Одним із першочергових завдань вищої школи у цей період було подальше підвищення рівня освіти та якості знань студентів.

Оскільки війна викликала помітне скорочення вчительських кадрів, до інститутів не повернулася значна частина науково-педагогічних працівників й аспірантів. Брак фахівців посилювався внаслідок непропорційності їх розподілу між окремими вишами Радянського Союзу. Значна частина кваліфікованих спеціалістів була зосереджена у вищих школах Москви, Ленінграда, Києва, Харкова, тоді як виші, розташовані у невеликих містах, відчували в них гостру потребу. Бракувало викладачів із вченими ступенями та званнями, особливо в педагогічних

та вчительських інститутах. З огляду на це, до викладання нерідко залучались особи без достатньої загальної педагогічної освіти й необхідного досвіду роботи у ВНЗ. Так, не тільки доцентські, а й професорські посади здебільшого обіймали педагоги без вчених звань та ступенів. У ВНЗ значного поширення набула практика сумісництва, яка не відповідала вимогам навчальних програм. Все це негативно відбивалося на якості підготовки спеціалістів, передусім, на успішності студентів.

**Мета дослідження** – схарактеризувати витоки та спроби вирішення проблеми оцінювання якості професійної діяльності викладачів ВНЗ України у післявоєнні роки.

Огляд нормативно-правої бази, сформованої упродовж 50–60-х рр. ХХ ст. [4; 5; 9], дає підстави стверджувати, що в перші післявоєнні роки питання якості діяльності викладачів та підвищення рівня їх кваліфікації



широко обговорювались громадськістю на з'їздах і нарадах. Так, першим кроком до здійснення оцінювання якості професійно-педагогічної діяльності викладачів вищої школи була організація перевірки стану навчальної та політико-виховної роботи у найбільших вишах у жовтні-грудні 1947 р. Обласними комітетами партії було проведено наради директорів та секретарів партійних організацій, на яких обговорювались шляхи поліпшення якості викладання лекцій та практичних занять, курсових та дипломних проектів. Як результат, на основі відповідних рішень у вишах СРСР активізувалася робота з підвищення ідейно-теоретичного рівня викладання. На засіданнях кафедр і вчених рад було розроблено низку заходів щодо удосконалення методики викладання історії, філософії, політичної економіки. З метою підвищення теоретичного рівня лекцій, семінарських та практичних занять для викладачів проводились методичні наради й семінари.

Зазначимо що у цей період відновлювалася та набувала поширення практика взаємного відвідування лекцій, семінарських занять з обов'язковим їх обговоренням на засіданнях кафедр. Почали впроваджуватись відкриті лекції та семінари, стенографування занять, вносились зміни в організацію і керівництво самостійною роботою студентів, у тематику курсових та дипломних проектів. Як відомо, вживались додаткові заходи для взаємної інтеграції теоретичного навчання з виробничою практикою. Усе це сприяло виробленню єдиних критеріїв оцінки якості професійно-педагогічної діяльності професорсько-викладацького складу вишів.

Важливими у контексті дослідження були постанови Центрального Комітету КП (б)У «Про підготовку наукових кадрів через аспірантуру в Українській РСР» від 17 січня 1947 р., «Про стан та заходи щодо поліпшення підготовки та захисту дисертацій у вишах і науково-дослідних закладах Української РСР» від 11 лютого 1950 р. «Про недоліки в роботі по підготовці науково-педагогічних кадрів через аспірантуру в Одеському політехнічному інституті» від 2 грудня 1950 р., які стосувалися формування єдиних вимог до підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів через аспірантуру. У документах наголошувалось, що підготовка і захист дисертацій є одним із важливих заходів із підготовки молодих наукових кадрів, здатних рухати науку й забезпечити високу якість викладання в навчальних закладах [9].

Ці постанови були спрямовані на вирішення першочергових проблем підготов-

ки кваліфікованих спеціалістів, оскільки, за даними спеціальної літератури, на початок 50-х рр. у педагогічних та класичних університетах СРСР працювало понад 7 тис. викладачів, які не мали вченого ступеня і звання. Послугуючись статистичними даними, зауважимо, що дисертації на здобуття вченого ступеню кандидатів наук захистило у 1945 р. 85 осіб, у 1946 р. – 110, у 1947 р. – 186, у 1948 р. – 150, у 1949 р. – 146; дисертації на здобуття вченого ступеня доктора наук у 1945 р. – 15, у 1946 р. – 10, у 1947 р. – 19, у 1958 р. – 18, у 1949 р. – 13. Що стосується якості підготовки цих фахівців, то, на думку А.М. Арсенєва, залишалось багато проблем, вирішення яких гальмувалося уповільненим розвитком мережі педагогічних та учительських інститутів [2, с. 91]. Усе це обґрунтовувало необхідність створення розгалуженої мережі педагогічних та учительських інститутів, удосконалення якості наукової, навчальної та виховної роботи.

Зауважимо, що своєчасним виявилось рішення Ради Міністрів, яке стосувалося підвищення рівня наукової кваліфікації професорсько-викладацького складу. Так, на початку 50-х рр. уже при 26 ВНЗ УРСР, зокрема Київському, Харківському, Львівському, Одеському університетах, Київському педагогічному і фінансово-економічному та Львівському торгівельно-економічному інститутах розгорнулася робота консультаційних пунктів [11], які розглядали та затверджували теми кандидатських дисертацій, приймали кандидатські іспити, надавали консультації і забезпечували наукове керівництво дисертаціями. Відповідно до постанови Ради Міністрів УРСР № 4655 від 17 листопада 1950 р., аспірантуру при ВНЗ та науково-дослідних установах було визнано основною формою підготовки науково-педагогічних та наукових кадрів [4, с. 280].

На вирішення окремих проблем вищої школи була спрямована постанова ЦК ВКП (б) від 6 серпня 1951р. «Про заходи із поліпшення викладання суспільних наук у вищих навчальних закладах». На її виконання ЦК КП (б) 22 серпня 1951 р. прийняв іншу постанову «Про заходи щодо поліпшення викладання суспільних наук у вищих навчальних закладах». Цими документами відповідальність за стан викладання суспільних наук у вищій школі, наукову роботу і підготовку кадрів була покладена на місцеві партійні органи.

Про актуальність проблеми оцінки якості підготовки викладачів свідчить і постанова Ради Міністрів СРСР від 19 лютого 1953 р. «Про заходи щодо покращення під-



готовки науково-педагогічних кадрів для ВНЗ УРСР». У ній наголошується на тому, що урядом країни було передбачено низку заходів, спрямованих на підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів і забезпечення ними ВНЗ. Зокрема, уряд зобов'язував Міністерство вищої і середньої спеціальної освіти СРСР планувати підготовку професорсько-викладацького складу за галузями наук і спеціальностями, з урахуванням потреб вищої школи в цих кадрах. Роком пізніше на створене Міністерство вищої освіти (від 29 грудня 1954 р.) було покладено відповідальність за здійснення контролю навчально-методичної та наукової роботи всіх ВНЗ. Така перебудова дала змогу організувати ефективну підготовку викладачів.

Зауважимо, що оцінка розглядалась у контексті аналізу якості підготовки кадрів вищої кваліфікації. Опрацювання науково-педагогічної літератури [60, с. 346] свідчить, що у центрі уваги партійного керівництва, як і раніше, перебували питання підвищення ділової кваліфікації викладачів суспільних наук. Так, за рішенням Ради Міністрів СРСР від 25 серпня 1955 р. Інститути підвищення кваліфікації викладачів при Московському та Київському державних університетах було реорганізовано в інститути підвищення кваліфікації викладачів суспільних наук терміном на 5 місяців.

Аналіз історико-педагогічної літератури, офіційно-нормативних документів [60] дає змогу стверджувати, що закладена в 50-і рр. XX ст. система атестації, підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу відповідала меті планової економіки централізованої держави з її монополією на освіту. Результати таких реформ підтверджують відповідні статистичні дані, за якими в 1955 р. підготовку науково-педагогічних кадрів в Україні здійснювали 85 вишів і 101 науково-дослідний заклад, два інститути вдосконалення лікарів та Інститут підвищення кваліфікації викладачів суспільних наук. Підготовка аспірантів і слухачів інститутів проходила майже з 300 спеціальностей. Найбільшу кількість спеціалістів готували з технічних (28%), педагогічних (14,3%) та сільськогосподарських наук (10,8%). Так, згідно з даними історико-педагогічної літератури [6], можемо констатувати, що в результаті проведеної організаційної роботи неухильно зростали та поліпшувалися якісні показники роботи викладацьких кадрів. Особлива увага в ІПК приділялась підготовці і проведенню теоретичних та методичних семінарів, щоб виробити у слухачів навички до науково-до-

слідної роботи, навчити їх краще готувати лекції для студентів, вміло проводити семінарські заняття.

Підкреслимо, що рішенням XX з'їзду партії зобов'язували працівників вищої школи суттєво поліпшити організацію навчальної, наукової і виховної роботи, спрямувати всю діяльність вишів на розв'язання практичних завдань, підготовку висококваліфікованих спеціалістів. Зазначимо, що переконливим показником поживлення науково-дослідної роботи кафедр суспільних наук на основі рішень XX з'їзду КПРС було поліпшення їхньої видавничої діяльності.

Не менш важливою для формування потужного кадрового потенціалу вищої школи виявилася постанова Ради Міністрів СРСР від 12 квітня 1956 р. № 456 «Про заходи щодо покращення науково-дослідної роботи у ВНЗ», яка зобов'язувала Міністерство вищої освіти СРСР та інші міністерства забезпечити суттєве підвищення результатів науково-дослідної роботи через залучення до такої роботи професорсько-викладацького складу. У результаті формування єдиних вимог зросла якість підготовки професорів та викладачів.

Удосконаленню фахових здібностей науково-педагогічних працівників вищої школи сприяв конкурсний порядок заміщення вакантних посад, посилення вимог до здобувачів вчених ступенів та звань, що здійснювався з 1956 р. за рішенням ЦК КПСС. З метою покращення керівництва науковою роботою у ВНЗ восени 1956 р. створено Науково-технічну раду Міністерства вищої освіти СРСР. Вона щорічно розробляла план проведення міжвишівських конференцій та нарад, більшість з яких проходили на високому теоретичному рівні за участю викладачів ВНЗ, а також зарубіжних учених [5].

Особливе значення у формуванні єдиної системи оцінки професійно-педагогічної діяльності викладачів ВНЗ означив інструктивний лист № І-100 Міністерства вищої і середньої спеціалізованої освіти СРСР «Про обсяг наукової роботи професорсько-викладацького складу ВНЗ» від 15 вересня 1956 р., в якому зауважено, що при визначенні індивідуального плану роботи професора чи викладача керівник кафедри мав враховувати характер наукової роботи, обсяг та важливість інших робіт теоретичного значення, особливо науково-дослідних. Із усіх видів наукової роботи особлива увага приділялась якості лекційної роботи як головної, найбільш складної та відповідальної. Саме тому під час розподілу наукових доручень керівник кафедри міг дати менше навантаження лектору і більше – керівнику практичних занять.



Серед нововведень було також визначення обсягу праці викладача. Так, якщо раніше він вимірювався кількістю виконаних годин за навчальним планом, то в аналізованому листі йшлося про доцільність оцінки за кількістю підготованих висококваліфікованих спеціалістів та якістю навчальної та наукової роботи. Тобто йшлося про необхідність досягнення таких результатів: значно підвищити обсяг і рівень наукової роботи кожної кафедри; удосконалити організацію навчального процесу; посилювати контроль за організацією навчального процесу з боку завідувачів кафедри, деканів факультетів і керівників ВНЗ. З огляду на це індивідуальний план мав стати основним документом, що забезпечував правильну організацію праці професорів та викладачів. У ньому визначено, яку роботу мав у поточному році виконувати професор, доцент, асистент в педагогічному процесі, наукових дослідженнях, вирішенні науково-методичних питань, удосконаленні науково-технічних знань, підготовці підручників тощо.

Вказаною постановою чітко визначено, що умовою успіху в роботі викладача стала регулярність перевірки виконання затвердженого індивідуального плану роботи. Міністерство радило завідувачам кафедр обговорювати на засіданнях кафедри хід виконання індивідуальних планів наукової, навчальної та науково-методичної роботи, піддаючи критиці викладачів, які відстають із виконанням затверджених планів. Наприкінці навчального року завідувач кафедри мав оцінити кожну виконану наукову чи науково-методичну роботу, характеризуючи її якість, науково-теоретичне і практичне значення. На основі аналізу обсягу виконання індивідуального плану керівництво вищого освітнього закладу мало підбивати підсумки науково-дослідної роботи за кожні півроку, обговорювати їх на засіданнях ради ВНЗ та надавати якісну оцінку діяльності кожного викладача вишу [4, с. 172–176].

Аналіз окремих публікацій досліджуваного періоду [1; 4] дає змогу стверджувати, що покращенню діяльності науково-педагогічних кадрів вищої школи сприяв конкурсний порядок їх поповнення та підвищення вимог до здобувачів вчених звань та ступенів, що здійснювався з 1956 р. за рішенням ЦК КПСС. До аспірантури за новим положенням зараховувались тільки особи, які мали досвід роботи за фахом не менше двох років, та ті особи, які виявили здібності до наукової діяльності. Вимоги до кандидатських та докторських дисертацій також зростали.

За кілька років основні положення вищезгаданих постанов були узагальнені в законі «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР», схваленому другою сесією Верховної Ради СРСР п'ятого скликання від 28 грудня 1958 р., в якому зазначалося, що підвищення якості підготовки професорко-викладацького складу – необхідна передумова успішного поєднання навчання з працею і підвищення теоретичного рівня підготовки студентів.

Завдання полягало в тому, щоб активніше залучати до викладання талановиту молодь, яка мала досвід роботи. Кожен викладач ВНЗ мав активно брати участь у науково-дослідній роботі та здійснювати практичну допомогу виробництву. Разом із тим, у планах розвитку науки і підготовки спеціалістів пильна увага приділялась підвищенню наукової кваліфікації викладачів – докторів наук і професорів. Головною умовою такого зростання стала наукова розробка актуальних наукових проблем. Дисертація на ступінь доктора наук мала стати природним підсумком великої наукової роботи. Передбачені були також заходи, що забезпечували завершення докторської дисертації – надання оплачуваних відпусток, наукових відряджень, направлення у відповідні наукові заклади. Потреба концентрації у вищій школі кращих науково-педагогічних сил особливо гостро актуалізувала питання про зміцнення викладацьких кадрів спеціалістами вищої наукової кваліфікації – докторам наук. Зауважимо, що до наукових досягнень здобувачів докторської дисертації висувались спеціальні вимоги, розробка яких сприяла підвищенню якості оцінювання професійно-педагогічної діяльності докторантів. Підготовка докторської дисертації здійснювалась у процесі виконання потужного дослідження, у результаті якого вирішувалась важлива науково-практична проблема, а сама дисертація вважалась капітальною науковою працею, що відбивала внесок здобувача у розвиток саме цієї галузі знань. Досвід засвідчив, що докторантура, копіюючи характерні для аспірантури організаційні форми, утримувала прояв творчої самостійності вчених. Тому разом із підвищенням вимог до рівня дисертаційних робіт докторантура вичерпала свої функції і в 1956 р. була закрита [7].

Наслідком впливу зазначених процесів було зростання кількості науково-педагогічних кадрів. Так, у 1950–1960 рр. їх загальна кількість збільшилася в 1,7 рази, а з 1960 до 1970 рр. – у 2,4 рази. За таких умов починаючи з 60-х рр. спостерігається



випередження темпів росту кількості кваліфікованих науково-педагогічних працівників порівняно з їх загальною кількістю, що не могло не вплинути на якість підготовки спеціалістів із вищою освітою.

Аналіз особливостей розвитку системи оцінювання професійно-педагогічної діяльності професорсько-викладацького складу вищої школи починаючи з 1960-х рр. характеризувався помітним зростанням та посиленням вимог до професійної діяльності викладачів, їхньої світоглядної, теоретико-методологічної та методичної підготовки, період створення системи підвищення кваліфікації (СПК).

Огляд нормативно-правової бази [4] зазначеного періоду дає змогу стверджувати, що уряд країни переймався питаннями якості та контролю за діяльністю викладачів вищої школи. Зокрема, його зусилля були спрямовані на прийняття низки постанов, які стосувалися питань удосконалення роботи професорсько-викладацького складу. Так, Постановою ЦК КПСС і Ради Міністрів СРСР № 127 від 28 січня 1960 р. «Про заходи щодо покращення якості дисертаційних робіт і порядку присвоєння вчених ступенів та звань» ЦК КПСС і Рада Міністрів Союзу СР було ухвалено: посилити вимоги при атестації наукових та науково-педагогічних кадрів, учені ступені та звання присуджувати тільки за роботи, що мали науково-теоретичне та практичне значення, містили нові наукові висновки та рекомендації, теоретичне обґрунтування і наукові відкриття, а також за опубліковані високоякісні підручники.

Подальший розвиток проблеми оцінювання якості діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ був пов'язаний із інструктивним листом Міністерства вищої і середньої спеціалізованої освіти СРСР від 7 грудня 1961 р. № І-81 «Про порядок обліку роботи, що виконується кафедрами ВНЗ», в якому доопрацьовано положення щодо індивідуального плану викладача. Згідно з положенням, він визнавався основним документом із контролю за якістю професійно-педагогічної діяльності науково-педагогічних працівників (для порівняння нагадаємо, що в 1956 р. індивідуальний план був основним документом, який забезпечував правильну організацію праці професорів та викладачів). Так, у 60-і рр. індивідуальні плани викладачів кафедр та факультетів мали складатися з урахуванням шестигодинного робочого дня штатних професорів і викладачів, систематично перевірялися з критичною оцінкою ходу виконання кожного виду роботи і вимогою особистого пояснення причин низької якості,

несвоєчасності виконання чи невиконання того чи іншого виду роботи, ще передбачені у плані. Усі види навчальної, навчально-методичної та науково-дослідної роботи у ВНЗ, за яким здійснювалось оцінювання діяльності викладачів, виконувались професорсько-викладацьким складом відповідно до індивідуального плану роботи, завчасно складеним на наступний навчальний рік і затвердженим керівником кафедри. Хід виконання індивідуальних планів навчально-методичної і науково-дослідної роботи мав перевірятись і обговорюватись на засіданнях кафедри.

Детальніше опрацювання вимог до окремих видів діяльності професорсько-викладацького складу знаходимо в Постанові ЦК КПСС і Ради міністрів СРСР від 13 червня 1961 р. № 536 «Про порядок оплати докторів наук та професорів, які працюють у ВНЗ в якості професорів-консультантів». Цією постановою врегульовано подальший розвиток і підвищення якості наукових досліджень, що мало першочергове значення для розвитку теорії та практики і забезпечувало подальший науково-технічний прогрес, покращення підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів. Зазначимо, що задля поліпшення роботи ВНЗ дозволялось залучати докторів наук і професорів, які перейшли на пенсію, на посади професорів-консультантів із метою здійснення допомоги у підготовці науково-педагогічних кадрів.

Відповідно до Постанови ЦК КПСС від 12 травня 1962 р. «Про заходи з подальшого покращення підбору і підготовки наукових кадрів», передбачено план підготовки наукових кадрів через аспірантуру. Особливість діючої системи планування аспірантури полягала в тому, що в її основі закладено п'ятирічний план і науково-технічний прогноз на більш ніж довгострокову перспективу (10–15 років). Було встановлено, що наукові та науково-педагогічні працівники науково-дослідницьких закладів і ВНЗ через кожні 5 років (молодші наукові співробітники через 3 роки) мали обиратись на посаду на новий термін радою закладу таємним голосуванням, а у разі необрання ці посади залишалися вакантними і заміщувалися у конкурсному порядку. Зауважимо, що Постановою від 1962 р. ВНЗ було надано право звільняти від педагогічної роботи кандидатів наук, які мали серйозні результати наукових досліджень із важливих народногосподарських проблем, із переходом їх на строк до 2 років у наукові співробітники для написання докторських дисертацій.

Варто зазначити, що державне керівництво й контроль за атестацією наукових ка-



дрів і якістю дисертаційних робіт здійснювався Вищою атестаційною комісією (ВАК) при Раді Міністрів СРСР. Вона санкціонувала прийом до захисту й затверджувала кандидатські та докторські дисертації, присвоювала вчені ступені та звання. Присвоєння звань та вступ на посади штатних співробітників ВНЗ відбувався на конкурсній основі, яка передбачала високу відповідальність за займане положення і якість своєї праці. Усі посади, за винятком ректорів та проректорів, які призначалися державними органами і здійснювали керівництво ВНЗ, були виборними і заміщалися на умовах конкурсу терміном на 5 років. Ректори вишів мали право доручити особам, які подали заяву про участь у конкурсі, провести кілька пробних лекцій чи семінарських та лабораторних занять. Це дало змогу більш повно й конкретно аналізувати професійну культуру і педагогічну майстерність кандидатів.

Таким чином, приділяючи особливу увагу підготовці педагогічних кадрів, зростанню їх наукової кваліфікації, ВНЗ провели велику роботу з підвищення теоретичного рівня викладачів, удосконалення їх педагогічної майстерності. З цією метою використовувались різноманітні науково-методичні наради та семінари, на яких усебічно обговорювались питання змісту та методики викладання тієї чи іншої дисципліни. Так, у червні 1962 р. у Львові відбулася навчально-методична нарада завідувачів кафедр та провідних викладачів іноземних мов вишів Української та Молдовської РСР.

Як стало відомо, значна робота проводилась із підвищення наукової та методичної підготовки викладацьких кадрів. Науково-методичний центр із вивчення проблем педагогіки вищої школи створено у Львівському університеті. Тут вивчалися закономірності комуністичного виховання, освіти та навчання студентів, узагальнювався та популяризувався досвід роботи викладачів вузів міста, проводилась робота із вдосконалення методико-педагогічної кваліфікації викладачів, досліджувалися питання використання технічних засобів навчання. Найбільш цінні для науки дослідження, здійснені у вузах, преміювалися, а видатні наукові досягнення відзначалися Ленінськими преміями. Так, у 1960 р. премії було присуджено авторам 14 найбільш ґрунтовних робіт. Частина з них виконана вченими вищих навчальних закладів [12, с. 172–174].

Усе це сприяло вдосконаленню організації навчального процесу. Наприклад, на третій методичній конференції Київського політехнічного інституту легкої промисловості (травень 1967 р.) було заслухано 25 доповідей з основних проблем організації

навчального процесу: поєднання навчання та виховання, науково-педагогічні принципи проведення лекцій і практичних робіт, критерії оцінки якості лекційних та лабораторних занять, роль технічних засобів у навчанні, організація курсового проектування та практики [3, с. 276].

Значним кроком на шляху посилення контролю за якістю професійно-педагогічної діяльності викладачів ВНЗ був інструктивний лист Міністерства вищої і середньої спеціалізованої освіти СРСР «Про порядок визначення штатів професорсько-викладацького складу ВНЗ» від 24 серпня 1962 р. № І-46, де вводився розрахунок штату професорсько-викладацького складу по ВНЗ, зважаючи на кількість студентів на одного викладача.

Значного поширення у 60-і рр. набула аспірантура як одна з форм підвищення кваліфікації викладачів вищої школи. На основі проведеного аналізу джерельної бази дослідження [8, с. 150] встановлено, що на початку 1966 р. в аспірантурі навчалось більше 90 тис. осіб, що в 5 разів більше ніж у 1940 р.

Зауважимо, що протягом багатьох років підвищувати кваліфікацію викладачам допомагали різні курси та семінари. Проте до середини 60-х рр. єдиної системи підвищення кваліфікації для викладачів не було [10]. Саме тому додаткової актуальності набуло питання створення державної системи підвищення кваліфікації професорсько-викладацьких кадрів. Головні вимоги в цій системі були визначені постановою ЦК КПСС та Ради Міністрів СРСР від 3 вересня 1966 р. «Про заходи щодо покращення підготовки спеціалістів та вдосконалення керівництва вищою та середньою спеціалізованою освітою в країні». А вже в 1966–1967 рр. Мінвиш СРСР долучився до формування єдиної системи підвищення кваліфікації кадрів вищої школи. Створення такої системи почалось з організації факультетів підвищення кваліфікації факультетів (ФПК). У створенні та вдосконаленні системи підвищення кваліфікації кадрів вищої школи можна виділити такі етапи: 1967–1975 рр. – період створення і становлення єдиної системи підвищення кваліфікації викладачів і керівних кадрів вищої школи; 1976–1985 рр. – період подальшого розвитку системи та її вдосконалення в області навчальної, методичної, виховної діяльності; доповнення її основними формами підвищення кваліфікації навчально-допоміжного і обслуговуючого персоналу вишів.

Розглядаючи підвищення кваліфікації як ключ до вдосконалення всієї навчальної, виховної і методичної роботи, як безпе-



речну умову підвищення якості підготовки спеціалістів було необхідно, щоб кожен викладач в обов'язковому порядку раз на п'ять років підвищував свою кваліфікацію з відривом від своєї основної роботи на факультеті підвищення кваліфікації чи шляхом стажування на сільськогосподарських та промислових підприємствах.

Особливо гостро питання оцінки якості діяльності викладачів стало після прийняття Постанови № 1064 ЦК КПСС і Ради Міністрів СРСР від 16 листопада 1967 р. «Про покращення підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів», в якій говорилося про посилення контролю за роботою з підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів, покращення роботи рад з атестації наукових та науково-педагогічних працівників, залучення до оцінки дисертацій підприємства та організації, що зацікавлені в результатах дослідження. У ній йшлося також про важливість системного контролю за роботою аспірантів, підготовкою наукових та науково-педагогічних кадрів, що сприяло забезпеченню максимальної ефективності їхніх наукових досліджень.

У результаті наукового пошуку було встановлено, що одним із першочергових завдань вищої школи у післявоєнні роки було підвищення рівня освіти та якості знань студентів. У зв'язку з цим урядом країни було прийнято низку нормативно-правових документів та постанов, спрямованих на перевірку, підвищення та контроль за якістю діяльності науково-педагогічних працівників.

Серед нововведень було: визначення обсягу праці викладача; відновлення та поширення практики взаємного відвідування лекцій, семінарських занять з обов'язковим їх обговоренням на засіданнях кафедр; створення розгалуженої мережі педагогіч-

них та учительських інститутів із метою удосконалення якості наукової, навчальної та виховної роботи; підвищення вимог до здобувачів вчених звань та ступенів; створення системи підвищення кваліфікації (СПК) тощо. Індивідуальний план став основним документом, що забезпечував правильну організацію праці та контроль за діяльністю професорів та викладачів.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Арсеньев А.М. Основные вопросы высшего педагогического образования. Советская педагогика. 1950. № 7–8. С. 91–100.
2. Буравихин В.А. Актуальные задачи высшего педагогического образования. Советская педагогика. 1982. № 5. С. 79–82.
3. Вища школа УРСР за 50 років. К.: Вид-во Київ ун-ту, 1967. 395 с.
4. Высшая школа: Сборник основных постановлений, приказов, инструкций. М.: Высшая школа, 1978. 430 с.
5. Высшая школа. Основные постановления, приказы и инструкции / Под ред. Л.И. Карпова. М.: Высшая школа, 1957. 656 с.
6. Высшая школа. Сборник основных постановлений, приказов и инструкций. Ч. 2 / Под ред. Войленко Е.И. М.: Высшая школа, 1965. 355 с.
7. Елютин В.П. Высшая школа страны социализма. М.: Соцгиз, 1959. 436 с.
8. Круглянский М.Р. Высшая школа в СССР и годы Великой Отечественной войны. М.: Высшая школа, 1970. 315 с.
9. Мовшович М.И. Высшая школа. Основные постановления, приказы и инструкции. М.: Советская педагогика, 1948. 616 с.
10. Мовшович М.И. Высшая школа. Основные постановления, приказы и инструкции. М.: Советская педагогика, 1948. 616 с.
11. ЦДІА УРСР у м. Києві. – Ф.4849. Оп. 1. Спр. 1654. 56 арк.
12. Чуткерашвили Е.В. Кадры для науки. М.: Высшая школа, 1968. 357 с.



УДК 37.018.3(477.87)«191»(043.5)

## ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПЕРЕБУВАННЯ ДІТЕЙ-РОМІВ У ДИТЯЧИХ ПРИТУЛКАХ ЗАКАРПАТТЯ ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ

Черепаня М.Т., аспірант  
кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти  
Мукачівський державний університет

Діяльність дитячих притулків Закарпаття першої половини ХХ століття визначалася такими детермінантами, як державно-територіальне підпорядкування, соціально-економічний розвиток, полікультурність регіону тощо. У період Першої світової війни особливої актуальності набула проблема виховання дітей ромської національності, що вела кочовий спосіб життя, але водночас становила досить велику етнічну групу в краї. Вивчення та об'єктивний історико-системний аналіз досвіду організації діяльності соціально-педагогічних закладів для дітей-ромів розширить можливості визначення перспектив їхньої інтеграції в сучасний освітній простір.

**Ключові слова:** дитячі притулки, ромське населення, Закарпаття.

Деятельность детских приютов Закарпатья первой половины ХХ века определялась такими детерминантами, как государственно-территориальное подчинение, социально-экономическое развитие, поликультурность региона и тому подобное. В период Первой мировой войны особую актуальность приобрела проблема воспитания детей цыганской национальности, которая вела кочевой образ жизни, но в то же время составляла достаточно большую этническую группу в крае. Изучение и объективный историко-системный анализ опыта организации деятельности социально-педагогических учреждений для детей-ромов расширит возможности определения перспектив их интеграции в современное образовательное пространство.

**Ключевые слова:** детские приюты, цыганское население, Закарпатье.

Cherepania M.T. THE ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF STAY OF THE CHILDREN OF ROMA NATIONALITY IN THE CHILDREN'S SHELTERS OF THE TRANSCARPATHTIA OF THE FIRST HALF OF XX-th CENTURY

The activity of children's shelters of the Transcarpathia in the first half of the XX-th century was determined by such features as: the state-territorial subordination, socio-economic development, multicultural area and so on. During the I World War the problem of raising children of Roma nationality acquired special urgency. Although Roma had a nomadic way of life but at the same time they were a fairly large ethnic group in the edge. The study and objective historical-system analysis of the experience in organizing of the activities of social-pedagogical institutions for Roma children expands the possibilities of studying the prospects of their integration into the modern educational space.

**Key words:** children's shelters, Roma population, Transcarpathia.

**Постановка проблеми.** Сучасна освіта є основою інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства та держави загалом. Проблему освіти представників національних меншин треба розглядати в діалектичному зв'язку з розв'язанням проблеми стратегії розвитку освіти в Україні. Актуальність нашого дослідження зумовлена особливостями розвитку інтернатних закладів полікультурного регіону в умовах єдиної державної освітньої політики. Зважаючи на це, вагомого значення набуває вивчення ретроспективи національної освіти, зокрема функціонування закладів інтернатного типу, які через історичні обставини, крім напрацьованих власних здобутків, засвоїли й реалізували європейські освітні моделі. Об'єктивний історико-системний аналіз цього досвіду розширить можливо-

сті визначення перспектив реформування українських закладів інтернатного типу в контексті єдиного освітнього простору. Зважаючи на строкатість етнічного складу Закарпаття, цікавим у плані організації та забезпечення освіти та виховання є досвід роботи дитячих притулків та освітніх закладів для дітей ромського етносу, який на законодавчому рівні був вперше врегульований урядом Австро-Угорщини.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** В історико-педагогічному вимірі питання становлення, розвитку та діяльності закладів інтернатного типу вивчали В. Виноградова-Бондаренко (виховання безпритульних дітей в Україні 20-х років ХХ ст.), Л. Гребінь (організаційно-педагогічні засади діяльності дитячого будинку в системі освіти України у 20-ті – середині 30-х рр. ХХ ст.), В. Золотоверх (становлення та роз-





виток дошкільних закладів для дітей із психофізичними вадами в системі спеціальної освіти України кінця XIX – початку XX ст.), О. Парашевіна (роль системи народної освіти в подоланні дитячої безпритульності в 20-х – першій половині 30-х рр. XX ст. в Україні), І. Пługатор (теорія і практика опіки дітей та молоді в Україні (1945–1990 рр.), В. Покась (становлення та розвиток інтернатних закладів освіти в Україні 1917–2000 рр.), Л. Рябкіна (соціально-виховна діяльність шкіл-інтернатів першої половини XX ст.), Т. Янченко (проблеми соціально-педагогічної підтримки дітей, які потребували захисту в Україні в другій половині XIX – на початку XX ст.) та інші.

В історико-регіональному аспекті проблеми виникнення, становлення та розвитку інтернатних закладів, дитячих будинків і притулків досліджувалися А. Аблятиповим (становлення та розвиток інтернатних закладів АР Крим у 1920–2000 рр.), О. Льченко (виховання дітей-безпритульників на Полтавщині в 20–30-ті рр. XX ст.), Н. Касьяною (боротьба з безпритульністю та бездоглядністю в Донбасі 1943–1953 рр.), М. Соловей (діяльність дитячих будинків Донбасу у 1943–1965 рр.) та іншими вченими.

Серед закарпатських науковців питання організації життєдіяльності інтернатних закладів вивчалося Б. Качуром, А. Машкаринець-Бутко, П. Стрічком, М. Талапканичем, В. Химинцем. Водночас треба зазначити, що їхні дослідження переважно інтерпретують розвиток закладів інтернатного типу періоду після 1945 р., коли Закарпаття ввійшло до складу Української Радянської Соціалістичної Республіки.

Однак проведений аналіз історико-педагогічної літератури, наукових праць дає змогу зробити висновок про те, що сьогодні в педагогічній науці не досить повно розкрито генезу становлення та розвитку закладів інтернатного типу в Закарпатті в період його перебування у складі інших європейських держав, а саме до 1945 р., зокрема питання організації та перебування в таких закладах дітей ромського етносу.

**Постановка завдання.** Мета нашого дослідження полягає у виявленні організаційно-педагогічних умов перебування дітей-ромів у дитячих притулках Закарпаття першої половини XX століття.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Освіта та виховання дітей-ромів не були предметом окремого наукового дослідження, хоча досвід Закарпаття в її організації є багатим, адже ще за часів перебування закарпатських земель у складі Австро-Угорської імперії наприкінці XVIII століття були видані закони, які зобов'язали ромів припинити кочовий спосіб життя, освітні закони XIX століття – до здобуття обов'язкової початкової освіти, а згодом, на початку XX століття, з'явилися закони, що регламентували діяльність дитячих притулків для дітей-ромів, адже кількість покинутих дітей щороку збільшувалася.

Соціально-економічне та суспільно-політичне життя Закарпаття початку XX століття характеризується такими тенденціями: розвиток інфраструктури, що призвело до покращення умов життя в містах і містечках; зниження життєвого рівня в сільській місцевості, а також у гірських районах унаслідок обезземелення селян; посилення міграційних процесів, внутрішня міграція (урбанізація, міграція вглиб Австро-Угорської імперії, еміграція до інших континентів); збільшення кількості соціальних сиріт унаслідок міграційних процесів і бідності; збільшення кількості дітей, які потребували спеціального догляду через захворювання; зростання кількості дітей-сиріт унаслідок загибелі батьків під час подій I Світової війни. Тому перед угорським урядом ще наприкінці XIX – на початку XX століття постала проблема, пов'язана з особливою увагою щодо вирішення питання створення спеціальних закладів, які б могли не тільки забезпечити повне утримання дітей-сиріт і дітей, які потребували спеціального догляду, але й забезпечити їхній повноцінний розвиток, освіту та виховання. Насамперед, потрібно було вдосконалити нормативно-правову базу щодо створення та розвитку закладів інтернатного типу, для чого були прийняті два важливі закони – Закон VIII «Про державні дитячі притулки» (1901 р.) [4] та Закон XXI «Про дітей, які досягли 7-річного віку та потребують державної допомоги» (1901 р.) [5]. Згідно із Законом VIII у державних дитячих притулках можуть перебувати лише діти хворі, слабозрозвинені, а також такі, які потребують особливого догляду та медичного обслуговування; інші – влаштовуються поза такими закладами [4, § 2]. Адже відомо, що дітей-сиріт держава намагалася за наявності родичів або близьких осіб передати найперше в сімейні форми виховання. У своїй роботі дитячі притулки керувалися Законом XV «Про дошкільне виховання» (1891 р.) – для дітей віком від 3-х років і Законом XXXVIII «Про народну освіту» (1868 р.) – для дітей, яким виповнилося 6 років [4, § 3]. Дія цих законів поширювалася на всі території, що входили до складу Австро-Угорської імперії, а також для представників усіх етнічних груп, які проживали в її складі, зокрема й для ромів.

У межах досліджуваного нами періоду – першої половини XX століття (до приєд-



нання Закарпаття до Радянської України) – статистичних даних щодо кількості ромів укр. мало. Так, перепис населення території сучасного закарпатського краю здійснювався в межах загальнонаціональних переписів держав, до складу яких територіально входили землі Закарпаття в першій половині ХХ століття, а саме: в Австро-Угорщині кожні десять років у 1900 та 1910 рр.; у Чехословаччині в 1921 та 1930 рр., а після повернення закарпатських земель до складу Угорщини – у 1941 р. [6, с. 8]. Щодо кількості ромського населення, то інформацію знаходимо тільки в даних останнього перепису 1941 р., у якому зазначено: «Загальна кількість циганів становить 1193 осіб (0,1 %)» [6, с. 18]. Поясненням цьому може бути спосіб життя, який вели цигани, кочуючи з одного місця в інше, і, відповідно, органи державної влади не могли визначити їхню кількість у межах міських/сільських громад, до яких вони час від часу прибували. Саме тому ще 1885 року Міністерством внутрішніх справ Австро-Угорщини була оприлюднена Постанова № 9,389/1885 «Про врегулювання безпритульності», § 2, 28 якої зобов'язували кочових циганів вести осілий спосіб життя, а також – до обов'язкового працевлаштування [2, арк. 1]. Наступним нормативним документом, що регулював подолання безпритульності та кочового способу життя ромського населення Угорщини, була Постанова Угорського Королівського Міністерства внутрішніх справ № 15,000/1916 від 17 травня 1916 р. [2], яка безпосередньо стосується предмета нашого дослідження – організаційно-педагогічних умов перебування дітей-ромів у дитячих притулках. У передмові до цього документа зазначаються основні причини, які спонукали до його прийняття. Зокрема, серед основних такі: складні умови воєнного та поствоєнного періоду, адже в умовах I Світової війни ромське населення країни не виконало свій громадянський обов'язок – не брало участі у воєнних діях на боці армії, не сплачувало податків і не виконувало громадські роботи, які були обов'язковими для всіх громадян Угорщини в умовах війни. Також зазначається, що ще в довоєнний період кочові цигани жили за кошт жебракування, часто вдавалися до незаконного заволодіння чужим майном, що спричиняло супротив від місцевого населення. Органи державної влади, поліція, органи місцевого самоврядування не мали можливості перешкодити порушенню законів із боку кочових циган. Відтак основна мета розглядуваної нами Постанови №15,000/1916 від 17 травня 1916 р. полягала, по-перше, у припиненні тих загроз, які несли кочові ци-

гани в забезпеченні громадського порядку; по-друге, в обов'язковому дотриманні законів усіма громадянами держави, зокрема й кочовими циганами.

У § 1 Постанови №15,000/1916 від 17 травня 1916 р. забороняється циганам вести кочовий спосіб життя. Кочовим циганом вважалася особа, яка не могла підтвердити місця свого постійного проживання. § 4 цього ж документа зобов'язував до обов'язкової реєстрації всіх циган за встановленими формами реєстраційних документів [2, арк. 2]. Що стосується обліку дітей, то вони вносилися до реєстраційних карток батьків і матерів, які вважали себе такими щодо них. На всіх дітей кочових циганів заводилися облікові картки. До того ж варто зауважити, що багато дітей були народжені поза шлюбом, або, як зазначалося в цьому ж документі, народжені у «дикому шлюбі». Дітей кочових циганів віком до 7 років, якщо вони не визнавалися батьками, поліція або ж муніципальна влада поміщали до найближчих дитячих притулків (§ 4), де вони підпадали під дію Закону VIII «Про державні дитячі притулки» (1901 р.). Що стосується дітей кочових циганів, яким виповнилося 12 років або ж які зовнішньо виглядали на цей вік, то їм виготовлялося на безоплатній основі відповідне посвідчення особи й до дитячих притулків їх не приймали.

З огляду на те, що §4 Постанови № 15,000/1916 від 17 травня 1916 р. був прийнятий директорами-головними лікарями дитячих притулків у буквальному розумінні цього слова, кількість дітей-ромів, які офіційно були визнані дітьми-сиротами, різко збільшилася, що призвело до значного наповнення дитячих притулків. Тому Міністерством внутрішніх справ розіслано листи з розпорядженнями, які мали роз'яснюючий характер. Наприклад, Розпорядження Угорського Королівського Міністерства внутрішніх справ № 84010-1916 від 8 червня 2016 р. [2, арк. 8] стосувалося питання щодо рішення про прийняття циганських дітей-сиріт до дитячих притулків, виконавцями якого згідно з §4 Постанови № 15,000/1916 від 17 травня 1916 р. призначалися поліція та муніципальна влада. Водночас Міністерство внутрішніх справ вважало за необхідне залучити до цього процесу й директорів-головних лікарів дитячих притулків. Зокрема, вони, як вказано в Розпорядженні, повинні підтримувати зв'язок з опікунською радою, яка приймає рішення щодо передачі дітей циганського походження, які вели кочовий спосіб життя, до дитячих притулків або ж, навпаки, передачі їх у сім'ю. Адже такі діти потребували особливої уваги, і тому їх доцільно було пе-



редавати на виховання до бездітних сімей або ж до сімей, які змогли б забезпечити особливо суворий нагляд за такими дітьми.

Розпорядження №101076-1916 від 7 липня 1916 р. [2, арк. 9] адресовано директорам-головним лікарям дитячих притулків також із приводу § 4 розглядуваної нами вище Постанови. Зокрема, у ньому подано роз'яснення про умови призначення дітей кочових циганів до дитячих притулків, а саме щодо статусу сироти ромської дитини. «До дитячих притулків, – зазначається у документі, – можна приймати тільки таких дітей-ромів, які за циганськими законами вважаються покинутими, тобто таких, у кого немає близьких, які б доглянули за ними, або ж життя яких поза дитячим притулком перебувало б у небезпеці» [2, арк. 9]. Далі зазначається, що більшість циганських дітей віком до 7 років за можливості треба залишати в родичів і близьких або ж у циганських жінок, які викликають довіру. Дітей-ромів старших від 7 років взагалі не приймати до дитячих притулків, а молодших 7 років – тільки в крайньому разі. Отже, як зазначається далі: «До державних дитячих притулків будуть потрапляти тільки зовсім одинокі діти-сироти, й тому виконання завдань, покладених на ці заклади, повинно бути бездоганим» [2, арк. 9]. Тобто якщо ромська дитина-сирота вже потрапила до дитячого притулку, то ставлення до неї з боку працівників притулку повинно відповідати всім вимогам Закону VIII і ці діти повинні бути забезпечені всім необхідним. Тож угорський уряд організаційно врегулював умови прийняття ромських дітей до дитячих притулків.

Після приєднання території сучасного Закарпаття до складу Чехословаччини у 1919 р. питання діяльності дитячих притулків також розглядалося на загальнодержавному рівні, адже кількість дітей-сиріт була досить високою. Зокрема, у таблиці 1 наводимо статистичні дані, які навів шкільний інспектор Підкарпатської Русі Чехословацького періоду Йозеф Пешина:

Таблиця 1

**Діти-сироти, що потребують громадської опіки та охорони (станом на 1928 р.)**

Ознака сирітства	Кількість дітей	%
Сиріт без батька	5475	6,59
Сиріт без матері	3825	4,60
Повних сиріт	1557	1,87
Всього	11857	13,06

Джерело: [7, с. 25].

На основі аналізу архівних джерел нами не віднайдено статистичних даних щодо кількості дітей-сиріт ромського походження, але, зважаючи на те, що Чехословацький уряд у питаннях організації дитячих притулків продовжував керуватися законами Австро-Угорщини [7, с. 22], то вважаємо, що наведена статистика стосується й дітей-ромів, оскільки навчання та виховання в цих закладах переважно здійснювалося русинською/словацькою/угорськими мовами. Варто вказати на той факт, що питання щодо організації виховання дітей і молоді ромської нації вперше в Європі було підняте чехословацьким урядом. Так, у збірнику рішень Соціально-лікарського з'їзду, який відбувся 4–7 червня 1922 р. у м. Мукачево, було прийняте звернення до Реферату освіти Підкарпатської Русі щодо забезпечення можливостей освіти та виховання ромського населення краю, тому що багато ромських дітей «росте без виховання та освіти, без знання етики, естетики, господарства та без участі в житті наших гуманних інституцій» [1, арк. 12]. І, як наслідок, тут була відкрита перша ромська школа зі словацькою мовою навчання, у якій навчалася 56 дітей-ромів. У 1926 р. в м. Ужгороді була відкрита циганська школа зі словацькою мовою навчання для 56 дітей-циган. Шкільний інспектор Підкарпатської Русі Чехословацького періоду Йозеф Пешина з приводу цього зазначав: «Це була перша вдала спроба в усій Європі щодо постійного навчання циганських дітей. Ця особливість притягує зацікавленість багатьох європейських країн і Америки» [7, с. 9], а також сприяє поступовій інтеграції ромських дітей у соціум, зокрема, через освіту та виховання в дитячих притулках, школах тощо.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, основними організаційно-педагогічними умовами перебування дітей-ромів у дитячих притулках Закарпаття першої половини XX століття були такі: обов'язкова реєстрації дітей-ромів згідно з чинним законодавством за місцем проживання; визнання статусу дитини-сироти за умови невизнання її батьками, визнання дитини-сироти відповідно до циганських законів, тобто відсутності рідних і близьких, які б забезпечили опіку над такою дитиною; вік дитини (ромські діти-сироти до 7 років зараховувалися до найближчих дитячих притулків, а після виповнення 7 років не могли претендувати на місце в дитячому притулку); участь органів державної влади, поліції, органів громадського самоврядування та директорів-головних лікарів дитячих притулків у прийнятті рішення щодо



передачі ромських дітей-сиріт у сімейні форми виховання. Загальна освіта та виховання дітей-ромів у дитячих притулках здійснювалися відповідно до законів, які поширювалися на інших – не ромських – дітей, які перебували в закладах інтернатного типу.

На території сучасного Закарпаття, згідно з даними перепису 2001 р., проживає понад 14,0 тисяч ромів, що складає 1,1% від усього населення краю. Роми компактно розселені в таборах на околицях 79 населених пунктів області. Частина їх донині вважає себе українцями, угорцями або румунами, залежно від того, якою мовою вони розмовляють: 62 % ромів рідною вважають угорську мову, 18 % – українську мову і лише 20 % рідною вважають циганську мову [3, с. 497–498]. Ці випадки засвідчують про наявність асиміляційних процесів серед ромського населення. Водночас кількість покинутих дітей ромського населення не зменшується. Через різні соціально-економічні, правові, ментальні фактори ромські діти потрапляють до сучасних дитячих будинків і потребують особливої уваги, адже їхня подальша інтеграція в соціум залежатиме від тих базових основ культури та освіти, які будуть закладені в період їхнього перебування в закладах інтернатного типу,

дитячих притулках тощо. Історичний досвід минулого варто критично переосмислити й адаптувати відповідно до вимог реформування системи освітніх закладів, закладів суспільного виховання тощо.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Державний архів Закарпатської області, Ф. 28 (Реферат освіти Підкарпатської Русі, м. Ужгород, 1921–1924 рр.), оп. 2, спр. 148. 13 арк.
2. Державний архів Закарпатської області, Ф. 1489 (Мукачівський державний дитячий будинок, м. Мукачево, 1907–1916 рр.), оп. 1, спр. 11. 9 арк.
3. Молнар Й., Молнар С.Д. Демографічна та етнічна структура населення Закарпаття: демографічна політика, міграція, трудова міграція. Закарпаття 1919–2009 років: історія, політика, культура (україномовний варіант українсько-угорського видання) / За ред. М. Вегеша, Ч. Фединець. Ужгород: Поліграфцентр «Ліра», 2010. 720 с.
4. 1901. évi VIII. Törvénycikk az állami gyermekmenhelyekről. URL: <https://1000ev.hu/index.php?a=3&param=6822>
5. 1901. évi XXI. Törvénycikk a közsegélyre szoruló 7 éven felüli gyermekek gondozásáról. URL: <https://1000ev.hu/index.php?a=3&param=6835>
6. Molnár József, Molnár D. István Kárpátalja népessége és magyarsága a népszámlálási és népmozgalmi adatok tükrében / József Molnár, István D. Molnár. Ужгород: СП «ПоліПрінт», 2005. 115 с. С. 8.
7. Pešina J. Školtvi na Podkarpatské Rusi v prítomnosti. – Praha: Statní nakladatelstvo v Praze, 1933. 51 str.

СЕКЦІЯ 2  
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

УДК 378.016:81'271

**THE CULTURE OF COMMUNICATION AS A PART  
OF A PROFESSIONAL CULTURE IN FUTURE TEACHERS**Kardash L.V., Candidate of Philology, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Ukrainian Linguistics  
and Methods of Teaching*Pereyaslav-Khmelnytsky Hryhoriy Skovoroda State Pedagogical University*

У статті порушено проблему формування професійного мовлення майбутніх фахівців-педагогів; виокремлено професійне мовлення як обов'язковий складник фахової готовності студентів; досліджено проблему комунікативних якостей педагогічного мовлення; розкрито суть основних понять професійного спілкування; доведено необхідність задоволення науково-практичних потреб у формуванні культури спілкування та забезпечення теоретико-методичної підготовки викладачів педагогічних ЗВО до діалогізації навчального процесу, що в подальшому сприятиме усуненню цілої низки професійних труднощів і зростанню інтересу студентів до фахової освіти; обґрунтовано основні функції мовлення вчителя та шляхи його вдосконалення.

**Ключові слова:** культура мовлення, професійне мовлення, мовленнєва поведінка, професійна мораль, комунікативна техніка, діалогічність, експресивність, етика, індивідуальний стиль мовлення.

В статтю затронута проблема формування професійної мови майбутніх спеціалістів-педагогів; виділена професійна мова як обов'язковий складник фахової готовності студентів; досліджена проблема комунікативних якостей педагогічної мови; розкрито сутність основних понять професійного спілкування; доведено необхідність задоволення науково-практичних потреб у формуванні культури спілкування та забезпечення теоретико-методичної підготовки викладачів педагогічних ЗВО до діалогізації навчального процесу, що в подальшому сприятиме усуненню цілої низки професійних труднощів і зростанню інтересу студентів до професійної освіти; обґрунтовано основні функції мови вчителя та шляхи її вдосконалення.

**Ключевые слова:** культура речи, профессиональная речь, речевое поведение, профессиональная мораль, коммуникативная техника, диалогичность, экспрессивность, этика, индивидуальный стиль речи.

Kardash L.V. THE CULTURE OF COMMUNICATION AS A PART OF A PROFESSIONAL CULTURE  
IN FUTURE TEACHERS

This paper analyses the professional speech of intending teachers; singles out the professional speech as a compulsory component of the students' professional preparedness; investigates the problem of communication skills of pedagogical speech; reveals the essence of the basic concepts of professional communication; proves the necessity to meet the scientific and practical needs in building a culture of communication and providing theoretical and methodological training of pedagogical university teachers to interlocution of educational process that in the future will facilitate the elimination of a number of professional challenges and increase the interest of students to professional education; substantiates the basic functions of teacher's speech and ways of its improvement.

**Key words:** speech culture, professional speech, speech behaviour, professional ethics, communicative technique, dialogicality, expressiveness, ethics, personal style of speech.

**Problem definition.** Pedagogical communication is the process of organization and development of communication, mutual understanding and interaction between the teacher and the students. In the learning and teaching process, the teacher is not only to organize the cognitive, learning, educational and other activities of the students, but also to initiate the communication, as the teacher's work involves permanent and lengthy communication [4].

The need for satisfaction of scientific and practical needs in shaping the culture of professional communication requires consideration and substantiation of theoretical and methodological foundations of training future teachers, capable of solving professional

problems related to professional communication; staying competitive in the labor market through mastering the necessary skills and techniques of professional communication. Therefore, examination of theoretical developments and practical experience in training future language teachers at universities enabled us to formulate the problem of this article which consists in the need to develop a concept for shaping the culture of professional communication in future teachers.

The growing attention of the society to the problem of communication culture in various areas of life, in particular as regards future teachers, the objective existence of such aspect of culture as culture of professional



communication, and the urgent need to start shaping and improving it are here to determine the purpose of an in-depth specialized research.

The relevance and viability of the research are determined by the tendencies in development of the global community, Ukraine's integration into the European educational environment, and a substantial increase in the role of communication in all fields of life.

A well-developed and well-rounded specialist should be competitive in the modern and future labor market, be successful at solving professional problems based on skillful communication and cooperation with various professional categories of people.

That is why one of the most relevant problems in the field of professional training at institutions of higher education today is shaping various aspects of technological, environmental, informational, communicative culture, as well as, particularly, the culture of professional communication.

**Analysis of recent research works and publications.** Analysis of psychological and pedagogical works as well as sociology and culture study research suggests the necessity to develop a concept for shaping the culture of professional communication which requires a thorough study of the theoretical developments on this topic.

Analysis of domestic pedagogical heritage (represented by works of H. Alchevska, M. Hrushevsky, M. Dragomanov, O. Dukhnovych, M. Kostomarov, T. Lubenets, A. Makarenko, I. Ohienko, M. Pyrogov, S. Rusova, H. Skovoroda, M. Sumtsov, V. Sukhomlynskyi and others) testifies to the growing interest of teachers to the culture of communication which opens broad prospects for theoretical reasoning on the lines of shaping the culture of professional communication in a new set of social and cultural conditions.

Much interest is inspired by the research on personality-based orientation of the upbringing process by A. Boiko, O. Dubasniuk, S. Zolotukhina, I. Ziaziun, N. Kichuk, V. Lozova, A. Mydryk, N. Nychkalo, E. Nosenko, V. Semychenko, T. Sushchenko and others. Scientists are unanimous that one of the most effective factors in shaping a cultured personality is taking into account their needs and interests agreed with the needs of the society.

In this aspect, the significant element is the idea of recognizing the exceptional and important nature of the student's personality who should be the subject of the educational process. Therewith this opinion rests on the scientific heritage of the scholars who researched the problem of shaping a human personality with a high level of culture –

H. Balla, I. Bekh, O. Bodaliiov, S. Honcharenko, V. Hryniova, M. Ievtukh, I. Ziaziun, K. Korsak, V. Kremin, N. Krylova, V. Kudin, V. Lozova, V. Luhovyi, V. Lutai, H. Nesterenko, I. Prokopenko, O. Savchenko, V. Sukhomlynskyi, A. Sushchenko, T. Sushchenko, H. Trotsko and others.

Recently there have been several research works to focus on various aspects in shaping culture of communication. In particular, these include works by L. Berezhnytska, M. Vasylieva, O. Vietokhov, N. Volkova, V. Hrehniev, V. Kan-Kalyk, I. Komarova, V. Morozov, A. Mudryk, S. Musatov, S. Olkhovetskyi, L. Palamar, M. Pentyliuk, L. Petrovska, V. Poltoratska, S. Riabushko, H. Sagach, L. Uspensky, Ye. Tsukanova and others, which concentrate on communicative interaction, psychological aspects of communicative training for students, pedagogical conditions for shaping communicative competence and particular communicative skills.

Consideration of research works on this issue shows that only some aspects of professional communication have been studied thoroughly, mostly the communicative one. At the same time, there are no integrated and conceptually coordinated research works concerning the technology of shaping the culture of professional communication in students of pedagogical (teacher-training) institutions of higher education.

**The goal** of this research is to substantiate theoretical and methodological foundations for shaping the culture of professional communication in students of pedagogical (teacher-training) institutions of higher education, and develop a conceptual model for implementing this process in colleges and universities.

**Presentation of the core material.** Systematic shaping of the culture of professional communication in students of pedagogical institutions of higher education will promote improvements in the quality of their professional training, forming an active and sensible citizenship and life philosophy, and facilitate their all-round professional and personal development. This research is based on consideration of the culture of professional communication as an integral element of professional culture for a future specialist.

At the present stage of development, vocational education does not ensure proper readiness of future specialists to perform their professional and social duties in terms of having a proper culture of professional communication.

This research is based on understanding of shaping the culture of professional communication in students of pedagogical (teach-



er-training) institutions of higher education as a complete pedagogical process aimed at their mastering the basic knowledge of professional communication, development of their communicative skills and bringing up the personal qualities which are significant for the culture of professional communication.

Presently there is a tendency towards the change in the functional structure of the teacher's influence on the student. While it has been dominated by the informational aspect throughout the entire history of the mankind, today teachers lose their leading role as the source of new information due to rapid development of mass media. At schools, another side of the teacher's role is beginning to prevail – that of being a guide in the world of knowledge. At universities, the informational function of the teacher is still at a high level. However, appearance of new textbooks and use of computer-assisted technologies will also affect the model of communication with the teacher. Functions of self-control, self-organization and self-assessment will be more actively transferred to the student. Teachers will be able to assist students in choosing their path in life and professional development, in seeking their own working style, in overcoming obstacles in learning and dealing with personality-related problems [16].

Every era in development of mankind is characterized with a certain type of culture. Similarly, every area in a person's life and activity has certain characteristics. At the early stage of a child's life, some basics of culture are laid down, including basic culture of behavior and communication. Starting from such base, the person strives to improve throughout all of their life. This intention is stimulated by the ever-burning desire to discover something new in the surrounding world to maintain one's bearings.

The culture a child joins since the earliest age is many-sided. It encompasses art culture, the culture of self-determination, economic culture, the culture of politics and law, intellectual and moral culture, environmental and physical education culture, the culture of communication and family interaction, as well as professional culture. We have analyzed that it is the culture of communication that is closely interwoven with all the other components, and the culture of psychic activity is directly related to a person's general culture of living [9].

A person finds its most prominent expression in cooperation with others while performing their professional duties. The culture of behaving, speaking and listening often affect results of professional activity. It is in this aspect that we can discuss professional culture, that is, the compliance of behaving, speaking,

listening and speech in professional activities with the generally recognized standards and principles, primarily moral principles, as well as with the job-specific requirements. Engaging in a certain activity, a person does not only demonstrate their moral qualities but also uses them to influence others while pursuing a goal. There is a number of professions where people have to both know and comply with certain moral principles, because the object of their activities is a human being.

Professional moral is what characterizes all-human moral values (standards, principles and notions) in terms of particular professions. The subject dealing with peculiarities of professional moral is professional ethics. When professional ethics is discussed, we mean moral duties reflecting attitudes of a representative of certain profession towards the object of their work, their colleagues, partners and the society in general. First of all, these include understanding their moral responsibilities and willingness to perform their professional duties [6].

The core notion of professional moral is professional duty which interleaves with the notion of responsibility. Professional conscience is the quality to help a specialist to analyze results of their work in terms of universal moral values. It also involves such notions as professional honor, dignity and justice. Professional tactfulness affects relationships with other people and solving work-related problems in the course of communication.

Communication between people facilitates their ability to feel and sympathize, experience and share feelings. At the same time, rules of ethics depend on a person's moral culture and reflect its essence – that is, motives, needs, goals, mindsets etc. Besides, the moral side of ethics is closely connected to that of esthetic nature. The rules of ethics directly connected to morals are politeness (the skill of behaving in a polite way), tactfulness (the skill of limiting one's behavior in relationships with other people), correctness (the skill of keeping one's behavior within the boundaries of propriety without hurting others' pride), good manners (the skill of behaving properly in any situation).

Throughout all of their live, a person is constantly in the course of formation and development. Since early childhood, a person acquires certain moral standards and rules of etiquette. However, their behavior changes depending on the circumstances of life. To a certain extent, it depends on individual peculiarities of a person – temperament, character and abilities. The people who failed to accept ethical norms and rules of etiquette and acquire techniques of human communication,



become aggressors; allowing themselves to be rude, they can easily humiliate others and turn them into objects to express their annoyance on. In the end, such people may become socially dangerous.

Speech behavior, in the opinion of I. Zymnia [5], is expressed in the manner and nature of speech acts, including somatic activities. As well as other kinds of social activity, speech behavior is subject to control of the society. First of all, is it subordinated to widely recognized standards of literary language – orthoepical, lexical, phraseological, morphological and syntactical. The culture of language behavior is preconditioned by reasonable choice and organization of speech means which allow, in every particular communicative situation, to solve communication tasks effectively with observance of linguistic and ethical norms. However, every act of professional communicative interaction requires non-standard speech creativity as it is built with consideration of many circumstances such as the situation of communication, individual peculiarities of the partner in communication, their emotional background, the nature of relationship between the partners and so on.

The essential feature of every person's behavior culture is the use of a system of nation-specific stereotypes, accepted forms of communication meant to establish and maintain contact. In the process of communication, the teacher is bound to create a corresponding communicative environment to stimulate the student's speech activities. It is important to avoid looking for errors or inaccuracies in the student's speech but to express real interest in exchange of information, emphasize advantages, abstain from demanding immediate answers or interrupting, let the student have time to think. The style of speech is an important characteristic of verbal and non-verbal behavior. As we all know, sociolinguistics distinguishes two main types of that, formal and informal styles. Functional styles of language behavior differ by the choice of vocabulary and means of expression. The teacher should be flexible enough to switch from one style to the other with consideration of the specific communicative situation. It is evident that developing an individual style of a specialist's language behavior takes quite a long time. The individual style of language behavior is expressed through a certain manner of self-expression – vocabulary, intonation, mimic and pantomimic. At the same time, professional ethics suggests certain speech discipline, strict observance of literary standards which prohibit the use of vernacularisms, slang etc. both in formal and informal communication [8].

One of the important determining factors of language behavior is the skillful organization of a dialogue which helps to solve effectively a range of varied tasks: achieve mutual understanding, use various approaches in interpretation of discussion-related problems, create situations with free choice of personal position, and adjust one's own actions based on the received feedback [10]. Dialogue as a form of communication is the process of the partners' mutual development. In a situation of dialogue, two personalities generate a common psychological space and create a united emotional "co-existence" where influence ceases to exist but gives way to a "psychological unity of the subjects where they unfold the creative process of mutual discovery and development, and create preconditions for self-influence and self-development. Being adequate to the subject-subject nature of the human nature, a dialogue is the most relevant form to organize most productive and personality-developing contacts between people [7, p. 51]".

Except its improvisational nature, another important thing is expressiveness which helps to reinforce the meaning of the word. The culture of language behavior suggests consideration of one's expressive manifestations, their critical assessment and conscious use of language abilities in communication. It has been noted that many people tend to show stereotypical emotional self-expression which is undesirable. Expressiveness of language behavior is determined by using expressive means of various levels. At the lexical and semantic level, it depends on the choice of vocabulary. Emotions are expressed by interjections, particles and conjunctions. At the syntactical level, speech expression is connected to using exclamatory and imperative constructions, incomplete sentences, rhetorical questions, anaphoras (repetition of the word or grammatical structure at the beginning of the sentence) and epiphoras (repetition of the word or word combination at the end of the sentence), inversion. The imagery and metaphorical nature of the word act as means of speech expressiveness, that is, as a way to operate speech forms with figurative meaning. Expressiveness of the spoken word is determined with a complex of non-verbal manifestations – intonation, mimic and gesticulatory. The meaning of non-verbal communication is immense as it can perform all main functions of language elements and in fact, replace a substantial part of oral speech. All the abovesaid applies to the so-called communicative technique. When talking about technique of communication or communicative technique, we should mean the set of methods (means) used in the course of communication in order





to achieve the desired results of communication [16]. The communicative technique is, in fact, the basis for pedagogical techniques. Pedagogical techniques are a set of skills that help the teacher to express themselves in a deeper and more accomplished way, and achieve optimal results in pedagogical activities. It includes the skill of pedagogical communication, the technique and culture of speech, mimic, pantomimic, professional self-regulation of the teacher's mood etc. Which is more important in pedagogical communication: perfect command of the communicative technique or the ability to establish relations at the strategical level? If we suppose that effectiveness of communication is primarily determined by the technique, that is, by mastering the communicative knowledge and skills, then most teachers will not stand out by the effectiveness of their pedagogical communication. The only visible difference would be that determined by experience. That is because the technique of pedagogical communication is given too little time and attention in professional training of a teacher. Most of them acquire their skills in a somewhat chaotic way – as a part of their experience gained in the course of teaching work. Hence, it would be logical to assume that teachers with a long-term school teaching experience should possess better communicative competence and be more effective in communication. That is true, to some extent, but obviously there is no direct connection. In many cases, young teachers become more effective in communication in comparison with their older colleagues. It can evidently be explained by the fact that acquisition of communicative experience differs depending on a person. People differ by the level of competence due to varied communicative mindsets, differences in personal and emotional development, that is, due to differences in basic strategic orientations. Some orientations facilitate acquisition of the necessary skills and techniques of communication and therefore enhance effectiveness of communication, while others hamper successful formation of communicative competence. It is evident, though, that at the same time personal qualities, mindsets and orientations don't always ensure complete effectiveness of communication without application of a corresponding communication technique [8].

Teacher's speech has to ensure solving teaching tasks and upbringing of students, that is why speech has professional, i. e. pedagogical requirements, in addition to the general culture-related standards. The teacher has a kind of social responsibility for the contents, quality and consequences of their speech. That is why the teacher's speech is an important element of their pedagogical skill. The term "teacher's speech" ("peda-

gogical speech") is used when the teacher's oral speech is meant. Oral speech denotes the process of speaking (generation of statements) and the result of the process, i. e. spoken statements. Pedagogical speech is meant to ensure: a) productive communication and interaction between the teacher and the pupils; b) positive influence of the teacher on the conscience and feelings of the students meant to shape or correlate their beliefs and motives; c) full-value perception, realization and consolidation of knowledge in the course of the studies; d) rational organization of the teacher's practical and academic activities. The notion of "pedagogical speech" stands in close relation with another term, "communicative behavior of the teacher". In modern literature, it means not just the process of speaking and transferring the information, but the organization of speaking and correspondent behavior of the teacher, which all influence the creation of emotional and psychological environment for communication between the teachers and the students, affect the nature of their relationship, and the style of their cooperative work [3].

For characterizing the teacher's communicative behavior, the following factors are significant: the tone of speech; justified use of evaluative statements (judgments); manner of communication with students; the nature of mimics, movements and gestures that accompany the speech. Teacher's oral speech exists in two forms: a) monologic speech (a story, lecture, comment, explanation of rules, symbols, terms), extended evaluative judgments (motivation of marks during assessment of knowledge; evaluation of students' behavior or extracurricular activities); b) dialogic speech (question-and-answer talks with students). In addition, school practice may contain situations when it is necessary to exchange greetings, evaluations or utterances between teachers and students when they meet, as well as situations of joint discussion of certain academic problems, actions and norms of behavior. In such situations, forms of oral speech become interwoven. To facilitate successful completion of pedagogical tasks, teacher's speech should comply with certain requirements, that is, have certain communicative qualities. Thus, the requirement for correct teacher's speech is ensured by its standardized nature (compliance of the teacher's speech with norms of modern literary language), exact use of vocabulary; the expressiveness requirement can be satisfied with imagery, emotional and bright nature of the speech. Generally speaking, the notion of teacher's speech culture is defined by such communicative qualities: correctness, exact



use of terms, propriety, lexical richness, expressiveness and clarity.

If we have a look at the works by scientists who study the problem of communicative qualities in pedagogical speech, we could imagine an ideal speech model for a modern teacher. First of all, such speech is correct, compliant with standards of modern literary language, clear and comprehensive. It is the speech free of slang, vernacularisms and informal terms. It is the speech that is rich, varied in vocabulary and adequate to the goals and conditions of pedagogical communication. Pedagogically expedient speech can be described as logical and convincing. Its intonations and melodicism are varied and expressive, the rhythm and tempo are optimal for every specific situation when communication takes place [11].

Requirements to communicative qualities of the teacher's speech are determined by its pedagogical functions. The main pedagogical functions of the teacher's speech include:

- ensuring full-value presentation (delivery) of knowledge;
- ensuring effective academic activities of the students;
- ensuring productive relationship between the teacher and the students.

Peculiarities of oral pedagogical speech as a type of public speaking:

- targeted nature of the teacher's speech (it is addressed to the students);
- the contents of such speech is perceived through two channels – sound (via words and intonation) and vision (mimics, gestures, movements);
- improvised nature of oral pedagogical speech.

Way to improve the speech skills of a future teacher:

- self-control and developing the culture of speech, creating a mindset to master correct literary speech in all communicative situations;
- self-control and developing the skills of expressive speech;
- development of general psychological peculiarities of one's personality that may create preconditions for successful mastering of speech skills and techniques [12].

**Conclusions.** Acquisition of literary language standards is a continuous process that starts in early childhood and lasts throughout one's life. That is why the teacher's personality is formed by perfect knowledge of the subject, pedagogical skills, well-tried methodology but also by the esthetic and word-shaping level of pedagogical techniques.

The teacher has to be not only a competent specialist with a high level of scientific and job-specific qualifications and good job discipline, not only a spiritually rich personality responsible for their teaching and upbringing activities at school; any teacher has to be at the same time a communicative personality with high cultural standards, good dialogue and discussion skills, who can ensure positive moral and emotional background to pedagogical interaction.

Prospects of further research suggest continued studies in this field.

#### REFERENCES:

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
2. Грабовська С. Комунікативний менеджмент і управління трудовими ресурсами в некомерційних організаціях. Львів: Світ, 2005. 198 с.
3. Жинкин Н. Психологические основы развития речи. В защиту живого слова. Москва: Просвещение, 1966. С. 5–25.
4. Занюк С. Психологія мотивації та емоцій: навчальний посібник для студентів гуманітарних факультетів ВНЗ. Луцьк: Ред. вид. відд. Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 1997. 352 с.
5. Зимняя И. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. 480 с.
6. Кан-Калик В. Грамматика общения. Москва: Роспедагентство, 1995. 108 с.
7. Ковалёв Г. Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации. Москва: Наука, 1987. 87 с.
8. Козубовська І., Лацанич О. Спілкування в діяльності соціального педагога. Соціальна робота в Україні і за рубежом: психолого-педагогічні, правові, соціологічні, медичні аспекти: зб. наукових статей. Ужгород: Херсон, 2002. С. 134–139.
9. Ларіна Т. Невербальні засоби спілкування на уроках літератури. Українська мова та література. Шкільний світ. 2008. № 22–24. С. 5–8.
10. Ломов Б. Общение и социальная регуляция поведения индивида. Психологические проблемы социальной регуляции поведения / под ред. Е. Шороховой. Москва: Наука, 1976. С. 77–78.
11. Олійник Г. Виразне читання. Основи теорії: посібник для вчителів. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. 224 с.
12. Пиз А. Язык телодвижений. Как читать мысли окружающих по их жестах. Москва: Эксмо-Пресс, 2000. 272 с.
13. Степаненко В. Етика в проблемних і аналітичних задачах: навчальний посібник. К.: Лібра, 1998. 272 с.
14. Терлецька Л. Основи психології спілкування. Київ: Главник, 2006. 112 с.
15. Томан І. Мистецтво говорити. К.: Україна, 1996. 268 с.
16. Юсупов И. Психология взаимопонимания. Казань: Татарск. книжн. изд-во, 1991. 192 с.



УДК 327.857

## РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ БИОЛОГИИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Мамедова Гюнель Алимовсум кызы, преподаватель  
Азербайджанский государственный педагогический университет

Развитие у учащихся творческого познания при преподавании предметов, особенно биологии в общеобразовательных школах, является одной из актуальных проблем. Процесс преподавания должен быть организован таким образом, чтобы у учащихся появился интерес к самостоятельному изучению предмета, к творческой работе. Развитие творческого познания во многом зависит от познавательной активности. Учитывая возможности разрешения проблем в преподавании биологии, в центре внимания должно быть повышение познавательной активности у учащихся. В преподавании биологии преимущество должно быть предоставлено способам и методам, повышающим творческое познание.

**Ключевые слова:** система образования, азербайджанская школа, преподавание биологии, творческое воображение учащихся.

Розвиток в учнів творчого пізнання під час викладання предметів, особливо біології в загальноосвітніх школах, є однією з актуальних проблем. Процес викладання має бути організований таким чином, щоб в учнів з'явився інтерес до самостійного вивчення предмета, до творчої роботи. Розвиток творчого пізнання багато в чому залежить від пізнавальної активності. Тому з огляду на можливості вирішення проблем у викладанні біології в центрі уваги має бути підвищення пізнавальної активності учнів. У викладанні біології перевага має надаватися способам і методам, що підвищують творче пізнання.

**Ключові слова:** система освіти, азербайджанська школа, викладання біології, творча уява учнів.

### Mammadova G.A. THE DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING OF STUDENTS IN TEACHING BIOLOGY IN SCHOOLS

The development of students' creative knowledge in teaching subjects, especially biology in general schools is one of the pressing problems. The teaching process should be organized in such a way that students would have an interest in independent study of the subject, in creative work. The development of creative knowledge largely depends on cognitive activity. Therefore, considering the possibilities of solving problems in the teaching of biology, the focus should be on improving cognitive activity of students. In the teaching of biology an advantage should be given to methods that enhance creative cognition.

**Key words:** education system, Azerbaijani school, teaching of biology, creative imagination of students.

**Введение.** Вопросы развития креативного, творческого мышления учащихся имеют большое значение для совершенствования процесса обучения школьников, их лучшей подготовке в профессиональной и в целом социальной жизни. Это важно при изучении любого школьного предмета. Нас заинтересовал подход преподавателей биологии в средней школе, поскольку эта естественная дисциплина имеет большие возможности для формирования творческого подхода в когнитивных процессах обучения учащихся.

**О подходах в исследовании проблемы.** Вопросы исследования особенностей креативного обучения на уроках биологии особенно активно рассматриваются в современной школе. Для этого сформировались как научно-теоретическая, так и опытно-техническая база. Среди российских исследователей большое внимание данной проблеме уделяли такие исследователи, как Е. Левкина, У. Устинова, в Азербайджане – Я. Сеидли, Х. Ахмедбейли, Н. Алиева и др. Вместе с тем, с каждым го-

дом меняются условия подготовки школьников по этому предмету, поскольку меняются требования к предмету, условия обучения и т.д. Именно поэтому целью данной статьи является рассмотрение вопроса становления творческого мышления у школьников при обучении их биологии. Нами был обобщен опыт работы в школьной среде, а также опыт работы других учителей.

**Результаты.** В результате исследования выяснилось, что в содержании школьной биологии имеются широкие возможности для развития у учащихся творческого познания. Так, при изучении строения живых существ учащимся приходится проводить такие творческие операции, как сравнение различных категорий классификаций растений и животных, проведение анализов, определение различий, места их в классификации. В изучении биологических процессов у животных также имеются возможности для широкого использования анализа, проведения опытов, экспериментов для разрешения проблем, их применения на практике и других видов деятельности.



Охрана здоровья человека также вызывает необходимость проведения исследования для разрешения проблем. Изучение связей живых существ и окружающей среды также основывается на таких видах деятельности, как проведение исследований, обобщение, систематизация, выдвижение предположений, выявление отличий, их проверка путем проведения экспериментов. Все это создает условия для развития творческого познания у учащихся.

Развитие творческого познания у учащихся при преподавании общеобразовательных школьных предметов, в том числе и биологии, должно быть организовано таким образом, чтобы они не только могли разобраться с современным периодом, но даже самостоятельно освоили бы знания и способности, необходимые в будущем, творчески подошли бы к этому. Разрешение проблемы во многом зависит от развития познавательной активности учащихся в процессе обучения. Преподаватель для формирования у учащихся интереса к предмету должен создать на занятиях творческое настроение, подвести учащихся к состоянию «исследователей». Побуждая их к поиску, создавать у них убежденность в том, что таким образом можно добиться поставленных целей.

Развитие у учащихся способности наблюдать является одной из основных задач формирования творческого познания. Исследовательской деятельностью необходимо создать условия для развития у учащихся познавательной активности, особенно развития творческого познания, использования методов индукции, дедукции, аналогии. Развитие творческого познания у учащихся на занятиях обеспечивается в том случае, когда они всеми своими силами оказываются вовлеченными в процесс обучения.

Для развития творческого познания учащихся в процессе обучения еще одним основным вопросом, стоящим перед учителями наряду с тем, чему обучить, также является проблема, как учить. Обучающая деятельность должна завершиться формированием развивающего творческого воображения у учащегося. Для этого должны быть применены методы и техники, поддерживающие творческое познание. К таким методам, способам и техникам относятся создание проблемных ситуаций, проектов, ролевые игры, непривычное использование предметов, прогнозирование, фантазии, развлекательные игры, исследование и т.д.

С применением указанных методов при преподавании биологии можно добиться

развития у учащихся творческого познания. При методе проблемного обучения перед учащимися ставится проблема, создаются условия для ее разрешения, внимание учащихся ориентируется на разрешение проблемы.

В вопросах относительно строения, разнообразия животных, биологических процессов, протекающих у них, связи животных друг с другом и окружающей средой, их роли в природе, изучение противоречивых проблем, поиск причин разрешается получением заключения. Перед учащимися ставится проблема разрешения вышеуказанных биологических противоречий. Например, с чем связано разнообразие растений, животных? В чем причина отнесения рыб из животных, адаптированных к водной среде, к семейству хордовых, включения китов в класс млекопитающих?

1. Лягушки и крокодилы живут как в воде, так и на суше. Почему один из них – лягушка – относится к классу земноводных, а крокодилы – к классу пресмыкающихся? Почему размножение большинства цветковых растений возможно семенами, а ряд растений хозяйственного значения (чеснок, лук, картофель, ирис, георгин и т.д.) размножаются вегетативными органами. В чем состоит роль условных и безусловных рефлексов в формировании личности и его характера?

2. Определите эффективные пути охраны биоразнообразия. Такими вопросами и заданиями, как разработка правил биоэтического поведения людей с растениями и животными, перед учащимися ставится проблема, им указываются факты, источники и их внимание направляется на разрешение проблемы. Такие вопросы и задания заставляют учащихся задуматься, исследовать противоречия, проблемы и их причины. Для того, чтобы найти ответы на вопросы, учащиеся вынуждены прибегать к сравнению, наблюдению, использовать предположения. А это все обеспечивает у них развитие творческого познания.

3. Применение в биологической практике метода проектов наряду с такими качествами, как концентрация внимания, исследование, активность, инициативность, патриотизм, работоспособность также развивает у учащихся творческие способности. Для этого очень полезна разработка проектов, соответствующих уровню учащихся, проведение исследования относительно актуальных вопросов по биологии в младших классах. У учащихся с малых лет необходимо развивать способности разрабатывать проекты, применять их в жизни. Учитывая проблемы, учебники, написанные на основании



курукулума предмета, были проанализированы; получен ряд результатов. Так, в конце учебника по биологии для 6-го класса написано слово «Проект» и представлена его тема. Тема проекта указывается как «Значение биологических знаний».

В конце отмечается, что учащиеся разделяются на 5 групп под названиями: «Экологи», «Врачи-диетологи», «Врачи», «Дизайнеры», «Ветеринары». Группы, используя учебник и дополнительные ресурсы, должны подготовит короткое выступление по плану. После каждого выступления организовывается общее обсуждение. В учебнике после этого поставлены вопросы относительно выступления каждой группы, даны соответствующие задания.

Разработка учащимися проекта и его презентация положительно влияет на их творческую деятельность.

4. В учебнике биологии для 7-го класса также дано задание разработки слайдов на тему «Заповедники Азербайджана». Разработка учащимися таких актуальных слайдов также способствует развитию у них творческого познания.

В учебнике биологии для 8-го класса в конце раздела «Познавательная система» дано задание подготовить презентацию на тему «Озеленение и дыхание». В конце учебника дано задание на разработку проекта на тему «Пути предотвращения загрязнения источников воды вокруг нас» и его план. Разработка таких слайдов, презентаций и проектов являются средствами, способствующими развитию у учащихся творческого познания.

В учебнике для 9-го класса в соответствии с возрастным уровнем учащихся в конце каждой из семи единиц обучения для учащихся дан проект, его тема, план. Разработка указанных проектов на уровне современных требований и их презентация основывается на развитии творческих познаний учащихся.

В учебниках для 10-х и 11-х классов также даны темы презентаций и проектов на актуальные темы по определенным единицам обучения. Представлены рекомендации по их разработке.

Из исследования можно сделать вывод, что в учебниках нашли свое отражение задания, соответствующие применению метода проектов, направленного на развитие у учащихся творческого познания. Обращение в учебниках к темам разработки проектов в направлении разрешения интегральных, актуальных проблем очень полезно для учащихся.

Проектный метод основывается на самостоятельном применении учащимися

различных тем и получении соответствующих результатов. Учащийся в течение длительного времени работает над проектом, изучает информацию относительно темы, проводит ее анализ. Учащиеся самостоятельно разрабатывают программы деятельности, определяют время, режим работы. Они выходят на природу, наблюдают за живыми существами в естественной среде, сравнивают их. Ставят опыты над растениями и животными, проводят эксперименты, обобщают полученные результаты. Разработка проектов обеспечивает сотрудничество учащихся друг с другом, участие их в беседах с незнакомыми людьми – руководителями хозяйств, специалистами, установление контактов с ними.

Учащиеся, для того, чтобы как можно глубже понять биологические процессы, происходящие в живых существах, их контакты с окружающей средой, события относительно биоразнообразия, используют дополнительную литературу, работают с необходимым оборудованием, учатся правильно его использовать. После того, как проект будет готов, готовятся представить заключение в виде отчета, слайдов, реферата, графиков.

Методическая разработка на занятиях проектов и их презентация при применении на занятиях биологии ставит ряд требований:

- актуальность, полезность для общества и учащихся выбора темы;
- соответствие темы уровню знаний и возрасту учащихся;
- содействие материала, разработанного как проект по просвещению населения в различных сферах;
- использование ИКТ при разработке проекта;
- создание условий для представления заключений проекта и их оценка;
- разрешение актуальных биологических проблем и т.д., чьи ожидания положительно влияют на творческую деятельность учащихся.

С разработкой проектов на занятиях по биологии учащиеся овладевают способностями исследования, навыками открытой презентации и защиты полученных в исследованиях результатов. Указанные способности и навыки способствуют формированию учащихся как личностей, имеющих самостоятельное творческое мышление.

Развитие творческого познания у учащихся осуществляется через творческое представление, являющееся одним из основных этапов занятия. Учащиеся на этом этапе применяют знания, полученные на



занятиях. В преподавании некоторых тем обычное применение знаний осуществляется повторением знаний. Учащиеся просто отвечают на вопросы по теме. Осуществляют какую-либо деятельность над заданным объектом и событием.

Излагают прочитанное на занятиях, наносят в свои тетради схемы, таблицы и изображения, представленные там, работают над заданиями. Это является просто процессом применения знаний. Но в творческом применении учащиеся выполняют задания по новому варианту, в интересной, эффективной форме. Разрабатывают модели, муляжи, коллекции и гербарии, создают чучела растений и животных с использованием различных материалов. На основании новых идей и фантазий внедряются новшества, пишется рассказ относительно строения, разнообразия животных, процессов, происходящих в них, готовятся шарады, разрабатываются презентации, слайды. Они насыщают тему новыми фактами и сведениями, представляют разработки в новом варианте. При таких действиях учащиеся осознанно постигают процессы и события, связывают их с жиз-

нью, разрабатывают способности их надлежащего применения.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Гаджиева Г., Абдуллаева Т., Гаджибекова Э. Методика преподавания биологии в общеобразовательных школах методами активного обучения. Баку, 2014.
2. Сеидли Я., Ахмедбейли Х, Алиева Н. Биология 6, Биология 7. Учебники для общеобразовательных школ. Баку, 2013.
3. Мамедова Н. и др. Биология 8. Учебник по биологии для 8-х классов общеобразовательных школ. Баку, 2015
4. Сеидли Я., Алиева Н., Ахмедбейли Х. Биология 9. Учебник по биологии для 9-х классов общеобразовательных школ. Баку, 2016
5. Мамедова Н. и др. Биология 10. Биология 11. Учебники для общеобразовательных школ. Баку, 2017.
6. Левкина Е.В. Методика преподавания биологии. Учебно-практическое пособие. Бузулук: ОГУ, 2013. 154 с.
7. Устинова Е.И. Развитие творческого потенциала учащихся при изучении биологии и химии с использованием межпредметных связей. Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2013. № 8 (75). С. 178–180.



УДК 37.013.74

## ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В СТАРШІЙ ШКОЛІ ЗАРУБІЖЖЯ ТА ЙОГО ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД (КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ)

Мельниченко Р.К., к. біол. н., доцент,  
доцент кафедри зоології, біологічного моніторингу та охорони природи  
Житомирський державний університет імені Івана Франка

У статті здійснено порівняльний аналіз організації освітнього процесу в старшій школі за кордоном, а також підготовки вчителів до його реалізації. Показано, що в розвинених країнах навчання на старшій ланці середньої освіти є диференційованим і професійно зорієнтованим. Добре організована допомога учням у виборі спеціалізації навчання та майбутньої професії. Старша профільна школа за кордоном переважно відокремлена від базової середньої школи. Існує тенденція до зростання кількості вчителів з магістерським ступенем освіти.

**Ключові слова:** профільне навчання, диференційоване навчання, старша школа зарубіжжя, компаративний аналіз, підготовка вчителів.

В статье осуществлен сравнительный анализ организации образовательного процесса в старшей школе за рубежом, а также подготовки учителей к его реализации. Показано, что в развитых странах на старшей ступени средней школы обучение дифференцировано и профессионально ориентировано. Хорошо организована помощь учащимся в выборе специализации обучения и будущей профессии. Старшая профильная школа за рубежом преимущественно отделена от базовой средней школы. Существует тенденция к увеличению количества учителей с магистерской степенью образования.

**Ключевые слова:** профильное обучение, дифференцированное обучение, старшая школа зарубежья, компаративный анализ, подготовка учителей.

Melnychenko R.K. SPECIALIZED TRAINING ORGANIZATION AT THE SENIOR HIGH SCHOOL ABROAD AND ITS PEDAGOGICAL SUPPORT (COMPARATIVE ANALYSIS)

The article deals with the comparative analysis of the educational process organization at the senior high school abroad and the teachers training for its implementation. It demonstrates that education at the senior level of secondary education is differentiated and professionally oriented in developed countries. The article clarifies the necessity of well-organized assistance to students while choosing education specialization and future profession. The senior high school abroad is mostly separated from the basic secondary school. There is a tendency to increase the number of teachers with the master's degree.

**Key words:** specialized training, differentiated learning, senior high school abroad, comparative analysis, teacher training.

**Постановка проблеми.** Загальносвітньою тенденцією в освіті ХХІ століття є індивідуалізація та диференціація навчання, що спрямоване на професійне та соціальне самовизначення учнів. У розвинених країнах зарубіжжя це реалізується завдяки профільному та професійному навчанню на старшій ланці середньої освіти. Старша школа має складну структуру, характеризується різноманітністю освітніх завдань, моделей організації, великим обсягом і науковою насиченістю навчального матеріалу. Україна як нова незалежна європейська держава також вступила на шлях реформування освіти. Причому магістральним напрямом її освітньої політики стало впровадження профільного навчання на старшій ланці середньої освіти. Саме тому важливим є проаналізувати та узагальнити багаторічний світовий досвід, виділити основні тенденції організації профільного навчання за кордоном та шляхи

підготовки педагогічних кадрів до його практичної реалізації.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Різноманітні питання стратегії розвитку зарубіжної старшої школи, зміст освіти та методи навчання старшокласників виступали предметом ґрунтовних наукових досліджень М. Красовицького, О. Локшиної, В. Лугового, Б. Мельниченко, Н. Семергей та ін. Питання підготовки педагогічних кадрів за кордоном висвітлено в роботах О. Глушман, Т. Кошманової, Н. Мукан, О. Петрушкової, Л. Пуховської та ін.

Більшість наукових досліджень останніх років спрямована на детальне вивчення систем освіти окремих країн. Наприклад, праці Г. Авчіннікової [1], Т. Кошманової [2], М. Красовицького [3] присвячені питанням організації профільної освіти та підготовки педагогічних кадрів у США. Досвід підготовки вчителів у західноєвропейських країнах розкрито в монографії Л. Пуховської



[4]. Організація профільного навчання на прикладі Німеччини стала предметом дисертацій М. Авраменко [5], Н. Кравець [6]; науковий пошук Н. Балацької та О. Локшини стосується освіти Великобританії [7; 8]; Л. Фаннінгер – Австрії [9]; П. Сальберга – Фінляндії [10]. Організацію освітнього процесу у ліцеях Франції досліджувала А. Максименко [11], проблему підготовки французьких учителів – Т. Харченко [12]. Становлення системи освіти Польщі описано в роботах Р. Мельниченко, Я. Моос [13–14], а Чехії – в дослідженнях Л. Фіри та ін. [15]. Нарешті, найбільш узагальнений досвід роботи старшої школи зарубіжжя міститься в колективній монографії «Старша школа зарубіжжя: організація та зміст освіти» [16]. Компаративістами Інституту педагогіки АПН України з'ясовано основні напрями, стратегії, закономірності, тенденції організації навчального процесу у старшій школі багатьох країн Західної Європи та США.

Проте виникає необхідність в систематизації та узагальненні досвіду організації профільного навчання та підготовки вчительських кадрів для старшої школи у країнах зарубіжжя. Це сприятиме глибшому розумінню проблем української школи, реалізації можливостей вітчизняної системи освіти, збагаченню національного досвіду надбанням світової педагогіки.

**Метою статті** стало здійснення компаративного аналізу системи організації профільного навчання за кордоном та основних шляхів підготовки педагогічних кадрів для його реалізації.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Основними цілями, які ставить перед собою старша школа зарубіжжя на сучасному етапі розвитку освіти, є: індивідуальний розвиток особистості, розкриття її потенціалу; задоволення потреб економіки країни у кваліфікованих робочих кадрах; соціальна інтеграція, формування активного члена суспільства, громадянина; закладення основ для навчання протягом життя [16, с. 10].

Загальною тенденцією у країнах-членах ОЕСР є **компетентнісно-кваліфікаційний** підхід до побудови освіти. За кордоном регулярно проводять міжнародні дослідження з розвитку математичної та природничої освіти, грамотності читання, мовної освіти, інформаційних технологій. Серед них найбільш відомою є Програма з міжнародного оцінювання освітніх досягнень учнів *PISA (Programme for International Student Assessment)*. Дослідження проводяться трирічними циклами, перевіряючи навички читання, математичну та природничо-наукову грамотність у 14–15-річних учнів, які здо-

були обов'язково (базову) середню освіту. Цікаво, що такі країни, як Сінгапур, Фінляндія, Японія є лідерами за даними *PISA*. Що показово, у Фінляндії результати школярів є стабільно високими не залежно від їх соціального статусу, школи, регіону (різниця не перевищує 5%) [10, с. 46].

У більшості економічно розвинених країн існує Міжнародний стандарт класифікації освіти (англ. *International Standard Classification of Education, ISCED*), вихідною класифікацією якого є **освітня програма**. Освітні програми класифікують за рівнями (від 0 до 6) та галузями освіти (25 галузей, 10 груп). Нульовий рівень – допочаткова, 1-й – початкова; 2-й – нижча середня; 3-й – вища середня освіта і т. д. Диференціація освіти, як правило, починається на

2-му рівні та триває на 3-му. За класифікацією *ISCED* навчальні програми бувають: 1) спрямовані на здобуття вищої освіти, отримання найвищого рівня кваліфікацій, розвитку навичок дослідницької роботи – тип А; 2) спрямовані на продовження навчання поряд з оволодінням професійно-технічними кваліфікаціями – тип В; 3) кінцеві, призначені для підготовки до трудової діяльності, виходу на ринок праці – тип С. Вони бувають загальноосвітніми, допрофесійними та професійними, довготривалими та короткочасними [17, с. 62–63].

Загальною тенденцією організації середньої освіти за кордоном є диференціація навчання шляхом **поєднання внутрішньої, рівневої диференціації** (за здібностями, характеристиками інтелекту і креативності, показниками IQ тощо) та **зовнішньої диференціації** за інтересами та професійними намірами, шляхом поглибленого вивчення низки варіативних предметів та навчальних курсів.

Варто зазначити, що вже на початку ХХ ст. у багатьох країнах було розроблено багато методів, що дозволяли **вимірювати інтелект, пізнавальні здібності, обдарованість** учнів. Саме результати такої психодіагностики в багатьох зарубіжних країнах лягли в основу диференційованого навчання [18, с. 118–124]. Взагалі у країнах Західної Європи та США тривають активні дослідження проблеми талановитих дітей і створюються спеціальні організації, які розробляють **програми пошуку, відбору, розвитку, навчання обдарованих учнів**. Це, наприклад, Центр дослідження обдарованих дітей та молоді у Великобританії; Національні асоціації обдарованих дітей у Великобританії, Канаді, Франції; Міжнародна асоціація обдарованих дітей у США; соціальні служби консультацій з питань навчання найбільш здібних учнів у Німеч-





чині; міжнародна асоціація Євроталант, що об'єднує представників понад 30 асоціацій з 22 європейських країн [18, с. 126–127].

Найбільш яскраво внутрішня диференціація навчання виражена в США. Вона базується на теорії Гарднера багатоваріантності людського інтелекту, результатах IQ та інших тестів [16, с. 145–146]. Старша школа в США обов'язкова, включає 4 освітні рівні, що відповідають чотирьом класам навчання, з 9-го по 12-й. На початку навчального року учень зустрічається з радником, котрий допомагає скласти індивідуальну учнівську програму, враховуючи інтереси, схильності та навчальні успіхи учня. Кожен американський учень має власний розклад і може опановувати предмети у різному темпі. Залежно від успіхів у навчанні з різних предметів учень може бути переведений «вгору чи вниз» (наприклад, з математики навчатися у 9-му класі, з англійської мови – в 11-му, а з фізики навіть опановувати програму перших курсів коледжу). Крім того, у межах кожної навчальної паралелі існує так зване XYZ-угруповання за рівнем розвитку знань і навичок (X – сильні, Y – середні, Z – слабкі) [1; 2; 15].

У Великобританії існують так звані *Grammar schools* з гуманітарним, природничо-математичним та потоком для невстигаючих, а також *Modern schools*, де виділяють потоки А (здібні до навчання), В (середні успіхи) та С (невстигаючі). У британській школі виражена диференціація учнів шляхом вибору навчальних програм різного рівня складності та існує 7 рівнів складності екзаменаційних завдань [16]. Проте, наприклад, у Франції в середній школі першого циклу (*college*), у Фінляндії в обов'язковій 9-річній школі (*peruskoulu*) відсутній розподіл дітей на класи чи навчальні заклади за здібностями. Натомість учень обирає рівень опанування певним предметом за полегшеною, звичайною чи поглибленою навчальною програмою, проходить навчання у своєму темпі і на доступному йому рівні [7; 10].

У всіх розвинених країнах існує **обов'язкова і безкоштовна освіта учнів до 15–16 років** (лише в США обов'язковою є 12-річна освіта). Вона включає початкову та молодшу середню (базову) школу, причому часто вони об'єднані в єдину структуру. Це, наприклад, фінська 9-річна школа (*peruskoulu*); 8-річна польська загальноосвітня школа (*szkoła podstawowa*); 9-річна шведська основна школа (*grundskola*) та ін. [10; 13; 14; 15].

В Японії та багатьох європейських країнах після закінчення базової освіти учні складають *кваліфікаційні іспити*. За їх результатами вирішується подальший освіт-

ній шлях підлітків у старшій школі чи системі професійної освіти. Проте у ФРН розподіл учнів у різні типи шкіл відбувається дуже рано – після 6-го, а іноді навіть 4-го класу [5; 6]. Чеські школярі також залежно від академічних здібностей на основі вступних іспитів із 2–4 предметів можуть здобути гімназійну освіту після 5-го, 7-го чи 9-го класу школи [15].

Практично в усіх розвинених країнах існує **зовнішня диференціація навчання**, що залежить від професійних намірів і життєвих планів учня; а також від виробничого сектору, інфраструктури, соціокультурних і економічних особливостей регіону, де він проживає і навчається.

За кордоном переважно **старша школа відокремлена від основної**, часто є платною та функціонує як самостійний вид навчального закладу. Зміст навчання у ній може будуватися переважно за двома принципами – *інтеграційним* чи *сегрегаційним* (або поєднувати обидва) [19]. Згідно з інтеграційним принципом навчання здійснюється за різними напрямками та профілями у *єдиній структурі школи* шляхом запровадження різних курсів, навчальних програм, відділень, секцій, модулів (Австрія, США, Ірландія, Іспанія, Норвегія, Португалія, Швеція, Фінляндія, Японія та ін.).

За сегрегаційного принципу навчання здійснюється в *різних типах шкіл*, що спеціалізуються на впровадженні певних профілів навчання академічного чи професійного спрямування (Данія, Італія, Великобританія, Польща, Франція, Швейцарія, ФРН та ін.). Наприклад, академічний напрям навчання може реалізуватися в класичних загальноосвітніх ліцеях Греції, Італії, Польщі, Франції; гімназіях Данії; загальноосвітніх середніх школах та гімназіях ФРН; гімназіях та ліцеях Швейцарії. Професійно-технічний напрям реалізують професійно-технічні інститути Італії, технічні і професійні ліцеї Франції та Польщі, технічні школи Великобританії, професійно-освітні вищі школи Австрії, професійно-технічні коледжі та професійні школи Фінляндії і Швейцарії, технікуми та галузеві школи Польщі тощо. У більшості з них відбувається поєднання загальної освіти з отриманням певної професії, кваліфікації; часто існує дистанційна, заочна, вечірня та дуальна форми освіти.

Незважаючи на всю різноманітність, зовнішню диференціацію навчання загалом можна звести до двох напрямів: 1) *академічний* (готує найбільш здібних учнів до здобуття подальшої вищої освіти; може мати гуманітарний, природничо-математичний та інші профілі); 2) *професійно-технічний* (спрямований для виходу на ринок праці або до отри-



мання подальшої технічної освіти, зокрема вищої). В останні роки тенденцією світової середньої освіти є **інтеграція загальної та професійної освіти**; існування можливості переходу учнів з одного напрямку на інший; перспективи отримання вищої освіти незалежно від напрямку навчання [16, с. 14]. У більшості країн закінчення старшої школи супроводжується складанням іспитів на атестат зрілості, за результатами яких можна вступити до закладів вищої освіти.

Можна відзначити **тенденцію до посилення професійного спрямування навчання** у багатьох країнах. Наприклад, шведська старша школа пропонує учням 17 національних освітніх програм навчання, 15 з яких є професійно зорієнтованими [20]. У Фінляндії 41–42% випускників *peruskoulu* обирають професійний напрям [10, с. 34–36]. У Японії особливим попитом користуються 5-річні технічні коледжі, які дають підготовку зі спеціальностей інженерного профілю; школи професійної спеціальної підготовки, що належать приватним фірмам і корпораціям та гарантують працевлаштування випускників [21, с. 99]. Більшість випускників австрійської основної школи обирають для подальшого навчання професійно спрямовані навчальні заклади, лише 6,4% учнів навчаються далі в гімназіях вищого рівня [9].

Диференційоване навчання у старшій зарубіжній школі може будуватися згідно з двома моделями: 1) *гнучка, елективна*, що передбачає вільний вибір школярами предметів із низки обов'язкових дисциплін (Великобританія, США); 2) *жорстка, селективна*, за якої вибір тих або інших напрямів навчання здійснюється за чітко визначеними навчальними програмами (наприклад, Франція, Німеччина, Швейцарія, Швеція) [19].

Основними тенденціями до розвитку змісту освіти в розвинених країнах є: стандартизація; гуманізація; збагачення новими науковими досягненнями; оптимізація співвідношення між суспільно-гуманітарною та природничо-математичною складовою частиною; адаптація до потреб поліетнічного і полікультурного суспільства [16, с. 54]. Однією із найбільш чітких тенденцій, характерних для освіти розвинених країн, є **стандартизація змісту освіти** – створення обов'язкової нормативної частини, базового компонента, свого роду «ядра» знань, навичок, цінностей, якими мають оволодіти всі учні основної та старшої школи. Це – інваріантна частина навчального плану, яка може централізовано регулюватися державою (Франція, Італія, Португалія, Нідерланди, Іспанія та ін.) або ж управлятися децентралізовано в різних адміністративних

одинацях – землях, штатах, департаментах, кантонах, містах тощо (США, Велика Британія, Німеччина, Швейцарія та ін.).

Кількість предметів нормативної частини може коливатися від 6 до 10–15, а частка їх вивчення становить від 50 до 80% навантаження. Так, наприклад, в Англії та Уельсі базовий незмінний компонент включає 10 освітніх предметів і регламентується Національним навчальним планом (National Curriculum); у Нідерландах він містить 15 дисциплін (80% навчального часу); у Франції і Німеччині включає 10–12 навчальних курсів; у Швейцарії – 9; у США до інваріантної частини увійшло 6 предметів [16].

Варто зазначити, що вік закінчення учнями школи і здобуття повної (вищої) середньої освіти у більшості країн – 18–19, а подекуди і 20 років. Відсоток школярів, які обирають цей рівень освіти, різниться. Так, у Туреччині у старшій школі навчається лише 25% 17-річної молоді, у Мексиці – 39, у Греції – 69, у Великобританії – 70–80%. Водночас у Фінляндії, Чехії, Канаді, Бельгії, Швеції цей показник сягає 95–100% [10; 15; 16; 20].

Ще однією характерною рисою старшої школи зарубіжжя є розвинені традиції **профорієнтаційної та професійно діагностичної роботи**. Ще на етапі навчання в базовій школі відбувається всебічне виявлення схильностей і здібностей дитини. Спеціалісти на основі співпраці з батьками допомагають визначитися з вибором вибіркового курсів для вивчення, типу навчального закладу, майбутнього напрямку навчання та професії тощо. Наприклад, в Австрії, Великобританії, Німеччині, США, Франції існують консультативні центри, бюро інформації з питань освіти та професій; працюють консультанти та тьютори; діють шкільні ради із керівництва навчального закладу, вчителів, батьків, медиків, психологів, працівників соціальних служб та провідних фірм. Організуються також позакласні профорієнтаційні заходи – робота гуртків, створення соціальних і професійно зорієнтованих проектів, «розвідувальні студії» у коледжах та університетах тощо [1; 5; 7; 9; 16; 21].

До педагога старшої профільної школи в розвинених країнах ставиться ціла низка вимог. Наголошується на необхідності формування його професійної компетентності; ґрунтовних знань з предметів, які ним викладаються; методичних умінь; психологічних та фізіологічних аспектів розвитку дитини; володіння інноваційними педагогічними технологіями, методами та засобами навчання; вміння організовувати співпрацю з учнями та батьками та ін. [22].



У розвинених зарубіжних країнах підготовку вчительських кадрів здійснюють як різноманітні педагогічні коледжі, так і заклади вищої освіти різної структури. Зокрема, існує **унітарна система вищої педагогічної освіти**, що забезпечується лише (або переважно) університетами. Це, наприклад, Австрія, Італія, Швеція, Фінляндія. У більшості ж розвинених країн діє **бінарна (подвійна) система підготовки вчителів**. Вона включає як університети, так і спеціалізовані заклади (коледжі, інститути тощо) зі скороченим терміном навчання. Вони пропонують велику кількість професійно зорієнтованих програм для отримання бакалаврського ступеня, проте не забезпечують навчання магістрів. Так здійснюється підготовка вчителів у США, Великобританії, Данії, Німеччині, Нідерландах, Норвегії, Франції та ін. [23, с. 37–38].

Досить поширеним у США та європейських країнах є механізм, коли після отримання ступеня бакалавра з певної спеціалізації (біології, хімії, фізики, тощо) в коледжах або університетах, студент навчається протягом 1–2 років на педагогічному відділенні університету. Він опановує професійно-педагогічні дисципліни та проходить педагогічну практику у школах [2; 4; 10; 12; 22; 23]. Крім того, у Великобританії діють альтернативні програми підготовки вчителя (*Licensed Teacher, Articled Teacher*). Практично будь-яка людина з вищою освітою може отримати професію вчителя, працюючи два роки у школі за ліцензією. При цьому кандидат у вчителі поєднує роботу у школі з навчанням у спеціалізованих центрах при педагогічних коледжах, педагогічних відділеннях університетів [4, с. 68].

Отже, за кордоном процес підготовки вчителів для старшої ланки школи може відбуватися протягом навчання студента в університеті у тісній взаємодії з освітніми установами, проходженням практики в школі (*undergraduate cycle*). Крім того, підготовка педагогічних кадрів може здійснюватися після закінчення університету шляхом здобуття вищих освітньо-кваліфікаційних рівнів (*postgraduate cycle*). Певні навчальні курси можна проходити під час навчання у ВНЗ (*pre-service*) та вже працюючи у шкільному колективі (*in-service*) [24].

Варто зазначити, що загальноосвітньою тенденцією є те, що **педагоги старшої школи** набувають професійної підготовки переважно **в університетах** та мають **ступінь магістра** (на відміну від молодшої чи основної школи, де часто працюють випускники педагогічних коледжів, шкіл підготовки вчительських кадрів, бакалаври).

У Фінляндії вчителі окремих предметів, які викладають 1–3 навчальні дисципліни в 7–9-х класах, ліцеях та професійних коледжах, мають вищий рівень заробітної плати, ніж їхні колеги, що працюють з дітьми молодшого віку [10, с. 78]. Більше того, основною вимогою для роботи у фінській старшій школі стала **наявність магістерського ступеня освіти**.

Пасі Сальберг виділяє такі важливі складники успіху фінської освітньої реформи. По-перше, на відділення підготовки вчителів вступають учні, які добре склали національний випускний екзамен, мають високий бал атестата, демонструють уміння спілкуватися, позитивний психологічний настрій, креативність, тобто покликання до роботи вчителя. По-друге, вчителі мають повагу у суспільстві й довіру, а також професійну автономію у роботі, що дозволяє їм реалізувати свої творчі плани. Нарешті, у Фінляндії школи створюють професійні співтовариства для взаємного навчання вчителів (*professional learning community*). У роботі педагогів збалансовано викладацьку діяльність і взаємодію з колегами з метою самоосвіти та вдосконалення [10].

Фінські студенти здобувають освіту за програмами підготовки вчителів окремих предметів (переважно не менше двох) під час навчання на бакалавраті та у магістратурі академічних відділень університетів. Підготовка педагогічних кадрів триває 5–6 років завдяки взаємодії викладачів гуманітарного, педагогічного і природничо-наукового факультетів університетів. Вона базується на дослідницькому підході, що поєднує інтеграцію педагогічних теорій, дослідницьких методів та практики в школах [10].

Післядипломну освіту, важливу для формування професійної компетентності вчителя профільної старшої школи, за кордоном здобувають вчителі по-різному: 1) за допомогою нетривалих курсів, які організовують різноманітні установи державного підпорядкування (наприклад, Академія або центр освітньої діяльності департаменту у Франції); 2) на базі «педагогічних інститутів», в яких навчають учителів початкової, основної школи, гімназій (Австрія); 3) шляхом стажування педагогів в університетах, науково-дослідних інститутах, приватних фірмах та інших установах (Франція, Японія, Великобританія, США та інші) [4; 12; 22].

**Висновки.** У розвинених зарубіжних країнах навчання на старшій ланці середньої освіти є диференційованим і професійно зорієнтованим. Це досягається шляхом комбінації базових загальноосвітніх предметів, профільних спеціальних предметів, різноманітних курсів за вибором, а також вибору рівня складності й обсягу опану-



вання певними навчальними предметами. Старша школа за кордоном переважно відокремлена від основної середньої школи. Організація навчання може відбуватися за різними напрямками та профілями у єдиній структурі школи або ж існують різні типи навчальних закладів. Переважно розрізняють академічне спрямування (поглиблене теоретичне навчання з подальшою перспективою отримання вищої освіти) та практично зорієнтоване професійно-технічне навчання, хоча існує тенденція до їх зближення. За кордоном добре організована професійна діагностика, консультування, допомога учням у виборі спеціалізації навчання, виборі майбутньої професії. Характерною ознакою вчителя старшої профільної школи є високі вимоги до його підготовки. Це переважно магістерський ступінь університетської освіти.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Авчиннікова Г. Напрями профілізації навчання в американській старшій школі. Зб. наук. пр. Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Умань: ФОП Жовтий О.О., 2014. Ч. 2. С. 9–14.
2. Кошманова Т.С. Розвиток педагогічної освіти у США (1960–2000 рр.): автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2002. 40 с.
3. Красовицький М.Ю. Погляд на американську школу. Шлях освіти. 1999. № 2. С. 12–15.
4. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: монографія. К.: Вища шк. 1997. 179 с.
5. Авраменко М.М. Профільне навчання в середній школі ФРН: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2007. 24 с.
6. Кравець Н. Л. Організація профільного навчання старшокласників у гімназіях сучасної Німеччини: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Житомир, 2007. 16 с.
7. Балацька Н. Організація професійно-орієнтаційної роботи в сучасних середніх школах Великої Британії. Теоретичні питання культури, освіти та виховання: зб. наук. пр. К.: КНЛУ, 2002. № 19. С. 110–113.
8. Локшина О.І. Про розвиток шкільної освіти Англії на сучасному етапі. Педагогіка і психологія. 2001. № 2. С.119–127.
9. Фаннінгер Л.П. Особливості профільного навчання в основній школі Австрії: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Тернопіль, 2008. 22 с.
10. Сальберг Паси. Финские уроки. История успеха реформ школьного образования в Финляндии. Москва: Классика XXI, 2015. 230 с.
11. Максименко А.П. Основні принципи організації навчального процесу у загальноосвітньому та технологічному ліцеях Франції (1945–1995): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. К., 1997. 188 с.
12. Харченко Т.Г. Тенденції гуманізації підготовки вчителів у Франції у другій половині ХХ століття. Вісник ЖДУ. 2009. Вип. 43. С. 102–107.
13. Моос Я. Технічний ліцей у Польщі: зарубіжний досвід. Професійно-технічна освіта. 2000. № 3. С. 46–50.
14. Мельниченко Р., Поліщук Н. Реформа середньої освіти та організація профільного навчання в Україні й Польщі: порівняльний аспект. Українська колоністика. 2017. № 14. С. 89–99.
15. Фіра Л. С., Острівна О. І., Сидоренко О. Л., Лихацький П. Г. Чехія: погляд на систему освіти. Тернопіль: ТДМУ, 2006. 100 с.
16. Старша школа зарубіжжя: організація та зміст освіти: монографія / за ред. О. І. Локшиної; Ін-т пед. АПН України. К.: СПД Богданова, 2006. 228 с.
17. Луговий В. І. Диференціація середньої освіти в країнах організації економічного співробітництва і розвитку. Педагогіка і психологія. 2009. № 1. Диференціація навчання: теорія, практика, перспективи. С. 60–67.
18. Антонова О. Є. Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів: Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 472 с.
19. Семергей Н.В. Організація диференційованого навчання в сучасній зарубіжній школі. Постметодика. 2000. № 3. С. 14–17.
20. Бургун І.В. До питання про систему освіти Швеції. Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія. К.: Пед. преса, 2003. Вип. 5. С. 53–59.
21. Лукьянченко С. И. Профессиональная ориентация молодежи за рубежом (на примере Японии, Франции, Германии). Инновации в образовании. 2003. № 3. С. 96–101.
22. Муқан Н. Індивідуальні методи і форми професійного розвитку педагогів у системі неперервної професійної освіти Канади, Великобританії, США. Неперервна професійна освіта. 2007. Вип. 1–2. С. 157–165.
23. Вітвицька С.С. Педагогічна підготовка магістрів в умовах ступеневої освіти: теоретико-методологічний аспект: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2009. 440 с.
24. Петрушкова О.О. Освіта вчителів для роботи в умовах багатомовної освіти в країнах об'єднаної Європи. Вісник ЖДУ. Вип. 6 (78). 2014. С. 148–156.



УДК 372.853

## МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ФІЗИКО-ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН НА ЗАСАДАХ БІЛІНГВАЛЬНОГО ПІДХОДУ

Садовий М.І., д. пед. н., професор,  
завідувач кафедри теорії та методики технологічної підготовки,  
охорони праці та безпеки життєдіяльності,  
професор кафедри фізики та методики її викладання  
Центральноукраїнський державний педагогічний університет  
імені Володимира Винниченка

Суховірська Л.П., к. пед. н.,  
старший викладач кафедри медичної фізики та інформаційних технологій № 2  
Донецький національний медичний університет

Трифонов О.М., к. пед. н., доцент,  
доцент кафедри фізики та методики її викладання  
Центральноукраїнський державний педагогічний університет  
імені Володимира Винниченка

Вергун І.В., вчитель інформатики  
КЗ«Навчально-виховне об'єднання № 35  
«Загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів» позашкільний центр  
Кіровоградської міської ради Кіровоградської області»

У статті порушено проблему впровадження білінгвального підходу в освітній процес із фізико-технологічних дисциплін у закладах вищої освіти. Окреслено реалії та перспективи впровадження білінгвального підходу в освітній процес закладів вищої освіти. Розроблено елементи методики використання білінгвального підходу при організації навчального експерименту з дисциплін фізико-технологічного профілю. Наведено приклади робіт фізичного практикуму, розроблені з урахуванням вимог білінгвального підходу.

**Ключові слова:** освітній процес, навчальний фізичний експеримент, методика навчання, дисципліни фізико-технологічного профілю, білінгвальний підхід.

В статтю затронута проблема впровадження білінгвального підходу в освітній процес по фізико-технологічним дисциплінам в установах вищої освіти. Визначені реалії та перспективи впровадження білінгвального підходу в освітній процес вищих навчальних закладів. Розроблені елементи методики використання білінгвального підходу при організації навчального експерименту по дисциплінам фізико-технологічного профілю. Приведені приклади робіт фізичного практикуму, розроблені з урахуванням вимог білінгвального підходу.

**Ключевые слова:** образовательный процесс, учебный физический эксперимент, методика обучения, дисциплины физико-технологического профиля, билингвальный подход.

Sadovyi M.I., Sukhovirska L.P., Tryfonova O.M., Verhun I.V. METHOD OF A LEARNING EXPERIMENT BASED ON THE BILINGUAL APPROACH

The article raises the problem of introducing a bilingual approach to the educational process in physics and technology disciplines in higher education institutions. Also, the realities and prospects of implementing the bilingual approach in the educational process of higher education institutions are outlined. The elements of the method of using the bilingual approach when organizing a training experiment on disciplines of the physical and technological profile are created. Examples of works of a physical workshop are developed taking into account the requirements of the bilingual approach indicated in this article.

**Key words:** educational process, educational physical experiment, teaching methodology, discipline of physical and technological profile, bilingual approach.

**Постановка проблеми.** Прискорене запровадження у всі сфери людської діяльності науково-технічного прогресу, поступальний рух до формування суспільства знань та інформаційного суспільства,

інтенсивний розвиток інформаційно-комунікаційних та хмарних технологій, євроінтеграційні процеси ставить перед системою освіти України адекватні завдання [12].



Професійний фахівець має швидко обробляти великий потік наукової, професійної, методичної, психолого-педагогічної інформації, знаходити ключ до оперативного розв'язання завдань, використовуючи світовий досвід, приймати соціально відповідальні рішення, передбачати їх наслідки. Цим вимогам покликана відповідати система підготовки кадрів у закладах вищої освіти (ЗВО).

Нинішній етап становлення та розвитку українського суспільства характеризується поступовим входженням до єдиного європейського, а в перспективі і світового освітнього простору, та розвиненого інформаційного суспільства. За цих умов зростає роль фізико-технологічних дисциплін (ФТД) як основи сучасного техногенного суспільства. Традиційні підходи не повною мірою забезпечують ефективність розвитку такого суспільства. На нашу думку, проблему можна значною мірою поліпшувати через запровадження білінгвального підходу в освітній процес.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** П.С. Атаманчук, Ю.П. Бендес, А.В. Касперський, О.І. Ляшенко, М.Т. Мартинюк, А.І. Павленко, В.П. Сергієнко, Б.А. Сусь, М.І. Шут тощо [12] побудували основи традиційної методики навчання фізико-технологічних дисциплін у закладах вищої освіти. Новітня методика навчання ФТД ґрунтується на дослідницьких концепціях, зокрема з використанням білінгвального підходу. Проблемі його впровадження в освітній процес присвятили свої дослідження І.В. Алексашенкова, Г.М. Вишнеvsька, А. Гусак, М.В. Д'ячков, А.О. Ковальчук, О.О. Колихалова, О.П. Майоров, У.Ф. Маккі, Л.М. Петракова, М. Сигуан, О.Г. Ширин [3; 4; 5; 14] та ін.

Ми здійснили аналіз публікацій [7; 8; 9; 11; 13] із досліджень присвячених впровадженню білінгвального підходу в освітній процес із фізико-технологічних дисциплін у закладах вищої освіти. За критерій істинності для всіх дисциплін фізико-технологічного профілю обрали фізичний експеримент. Аналіз матеріальної бази ЗВО показав її застарілість, а, відповідно, слабку ефективність. Тому, на нашу думку, саме оновлення методики його організації на засадах білінгвального підходу при навчанні зазначених дисциплін варто приділити окрему увагу.

**Постановка завдання.** Окреслена проблема зумовила визначення мети дослідження: розробити методику використання білінгвального підходу при організації навчального експерименту з дисциплін фізико-технологічного профілю.

Дослідження виконувалось відповідно до тематичного плану наукових досліджень Лабораторії дидактики фізики Інституту педаго-

гіки Національної академії педагогічних наук України в Центральнoукраїнському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка і є складовою частиною тем: «Теоретико-методичні основи навчання фізики і технологій у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах» (номер держ. реєстр. № 0116U005381), «Дидактичні засади формування ресурсно-орієнтованого середовища» (номер держ. реєстр. № 0116U005379) та «Хмаро орієнтована віртуалізація навчального експерименту з фізики в профільній школі» (номер держ. реєстр. 0116U005382).

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Високий рівень економічного розвитку будь-якої країни спирається на її соціальну сферу, фундамент якої закладають фахівці закладів педагогічної та медичної освіти.

У XXI ст. світова наука тяжіє до загальної інтеграції, що проявляється через створення спільних міжнародних проектів, проведення міжнародних конференцій, обмін науковим досвідом тощо. Останнім часом значно зросла кількість наукової інформації отриманої за кордоном і представленої науковій спільноті іноземною (переважно англійською) мовою. Україна не стоїть осторонь світових науково-інтеграційних процесів, до яких долучаються заклади як медичної, так і педагогічної вищої освіти: стажування за кордоном вимагає від майбутніх лікарів та педагогів ґрунтовних знань із фізико-технологічних дисциплін, а також бездоганного володіння іноземною мовою. Практика за кордоном – безцінний досвід, який відкриває нові можливості фахового становлення.

Виходячи з сучасної освітньої парадигми, ми вважаємо, що найбільш вдалим розв'язанням окресленої проблеми є використання в освітньому процесі вищої школи з фізико-технологічних дисциплін білінгвального підходу.

Білінгвізм (двомовність: лат. *bi-* «два» + лат. *lingua* «мова»): 1) практика почергового використання двох мов; 2) володіння двома мовами та вміння з їх допомогою здійснювати успішну комунікацію (навіть при мінімальному володінні мовами); 3) одинаково досконало володіння двома мовами, вміння в однакових пропорціях використовувати їх у необхідних умовах спілкування [1].

О.Г. Ширин [14] встановив закономірність про необхідність теоретичного осмислення світового досвіду використання білінгвального підходу в освіті, посилюючись на процеси глобалізації науково-педагогічного знання. В сучасних умовах впровадження білінгвального підходу в освіті набуває особливої ролі і виступає як технологічна і методична база процесу інтернаціоналізації вищої освіти у



напрямі євроінтеграції. При цьому дослідник стверджує, що білінгвальні програми не отримали широкого поширення у масовій практиці закладів вищої освіти, ще не розроблені державні стандарти, що визначають зміст та організаційні рамки білінгвальної освіти у вищій школі, нерозв'язаним залишається питання підготовки для білінгвальних шкіл та курсів педагогічних кадрів, що поєднували б у собі спеціальну, мовну та міжкультурну компетентності [14].

А.О. Ковальчук встановив, що статус білінгвального навчання у системі вищої освіти в Україні нині займає проміжне положення – між неприйняттям (із різних причин недостатнього розуміння його цілей і відсутності віри у його успішність) та бездумним впровадженням без належного методичного забезпечення та коректного ціле покладання [5].

Прийнято вважати [5], що білінгвальне навчання у закладах вищої освіти України виправдовує себе у таких випадках:

1. Коли існує об'єктивна та термінова необхідність – наприклад, високий відсоток іноземних студентів, що навчаються в Україні і не володіють українською (натомість володіють хоч і не рідною, але англійською): для них створюються білінгвальні групи, в яких навчання предметам спеціальності ведеться англійською мовою наполовину з українською;

2. Коли така необхідність продиктована високими внутрішніми стандартами певного ЗВО, найчастіше щодо підготовки випускників магістратури, пояснюється це прагненням підготувати фахівців, що зможуть користуватися світовими здобутками обраної галузі (висвітленими, як правило, в англомовних

виданнях) та без зусиль здійснювати власний внесок у розвиток цієї галузі (робити доповіді на конференціях, брати участь у міжнародних проектах, публікувати праці). Така практика нині знайшла своє розповсюдження у частині ЗВО.

Системного ж запровадження білінгвального підходу в освітній процес поки що не сталося.

На нашу думку, організація освітнього процесу з використанням білінгвального підходу висуває ряд вимог як до студентів, так і до викладачів, які забезпечують вивчення фундаментальних і спеціальних дисциплін.

Згідно з вимогами до рівня підготовки фахівців педагогічних спеціальностей фізико-технологічного профілю та фахівців медичних спеціальностей нами окреслені вимоги до рівня викладання фізики як основи фізико-технологічної підготовки (див. табл. 1). Фізика є профілюючою дисципліною для майбутніх учителів фізико-технологічного профілю. Такий її статус сприяє становленню в студентів уявлення про неї як науку, що забезпечує формування предметної та фахової компетентностей. У процесі підготовки майбутніх медиків варто враховувати, що медицина давно та вдало використовує теоретичні та експериментальні досягнення фізики. Крім того, зміст курсу фізики в медичних закладах вищої освіти протягом останніх років зазнав суттєвих змін, що викликано стрімким зростанням значення фізико-технологічних дисциплін для фізіології, сучасних кількісних методів діагностики, фізіотерапії, радіології, рентгенології, гігієни, а також різноманітням електронної медичної апаратури (табл. 1).

Таблиця 1

### Вимоги до рівня знань з фізики за різними профілями

Медичний профіль	Педагогічний профіль (фізико-технологічного спрямування)
Формування у студентів системи знань про базові фізичні принципи та підходи до дослідження процесів у живій природі, фізико-технічні принципи функціонування медичних пристроїв, використання математичних методів в біомедичних дослідженнях, які становлять основу предметних компетентностей з медичної та біологічної фізики і є невід'ємною складовою частиною професійної компетентності майбутнього фахівця галузі охорони здоров'я, а також підґрунтям для вивчення фахово орієнтованих природничих та клінічних дисциплін у закладах вищої медичної освіти України	Забезпечення формування предметних (спеціальних фахових) компетентностей: 1) здатність використовувати систематизовані теоретичні та практичні знання з фізики та методики навчання фізики при вирішенні професійних завдань; 2) володіння математичним апаратом фізики; 3) здатність формувати в учнів предметні компетентності; 4) володіння основами цілепокладання, планування та проектування процесу навчання фізики у закладах загальної середньої освіти (ЗСО); 5) здатність до організації і проведення освітнього процесу з фізики у загальноосвітніх навчальних закладах; 6) здатність здійснювати об'єктивний контроль і оцінювання рівня навчальних досягнень учнів із фізики; 7) здатність до організації і проведення позакласної та позашкільної роботи з фізики у ЗСО; 8) здатність до рефлексії та самоорганізації професійної діяльності; 9) забезпечення охорони життя і здоров'я учнів в освітньому процесі та позаурочній діяльності; 10) знає психолого-педагогічні аспекти навчання і виховання учнів середньої школи; 11) здатність характеризувати досягнення фізичної науки та її роль у житті суспільства; 12) розуміти та пояснювати стратегію сталого розвитку людства і шляхи вирішення глобальних проблем



Навчальний фізичний експеримент є неодмінною складовою частиною освітнього процесу з фізико-технологічних дисциплін на кожному етапі їх вивчення в умовах сталого розвитку суспільства.

В освітньому процесі з фізико-технологічних дисциплін при підготовці майбут-

ніх учителів ми пропонуємо реалізовувати окреслені ідеї білінгвального підходу. Зокрема, під час виконання навчального фізичного експерименту суб'єктам навчання надаються інструкції до виконання лабораторних робіт як українською, так і іноземною (англійською) мовами.

**Experiment 1.** Method and technique of experiment for optics / Методика та техніка експерименту з оптики.

Table 2 / Таблица 2  
**Instruction for experiment /  
Інструкція до досліді**

<b>Problem.</b> How is the image formed by a convex lens dependent on the distance between the lens and the object?	<b>Проблема.</b> Яке зображення формується опуклою лінзою залежно від відстані між лінзою та об'єктом?
In this investigation, the students will learn how real and virtual images are produced by a thin convex lens, figure 1.	У цьому досліді студенти дізнаються, як формуються уявні та дійсні зображення з опуклою лінзою, рис. 1.
Each group of students will need a convex lens, lens holder, screen, meter stick, support stands, and a light source, such as a light bulb.	Кожна група студентів повинна мати опуклу лінзу, екран, джерело світла, наприклад, лампочку.

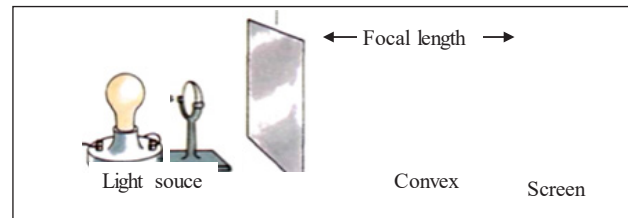


Figure 1 / Рис. 1

Викладена у таблицях інформація може бути реалізована під час пояснення лекційного матеріалу, виконання фізичного практикуму, надання студентам інструкції до виконання лабораторних робіт українською та іноземною (англійською) мовою.

Приклад фрагменту лабораторної роботи з «Гемодинаміки».

Table 3 / Таблица 3

**The work order / Порядок роботи**

Procedure	Хід роботи
1. Arrange the apparatus as shown in the illustration. Place the light source at least 2 m away from the lens. Then make a table like the one shown below	1. Розташуйте апарат, як показано на малюнку. Помістіть джерело світла щонайменше на відстані 2 м від лінзи
2. Focus the light rays of the source of light on the screen. The image should be bright and clear. For practical purposes, the light rays from such a distant source come in parallel to the principal axis of the lens. Describe and measure the size of the image and of the light source, which serves as the object. Measure and record the focal length, which is the distance between the lens and the focused rays on the screen	2. Зосередьте світлові промені джерела світла на екрані. Зображення має бути яскравим та чітким. Для практичних цілей світлові промені з далекого джерела поширюються паралельно головній осі лінзи. Опишіть і виміряйте розміри зображення та джерела світла, яке слугує об'єктом. Виміряйте та зафіксуйте фокусну відстань, тобто відстань між лінзою та фокусними променями на екрані
3. Move the light source to a position that is greater than twice the focal length of the lens. Align the lens, the source, and the screen so that the image falls in sharp focus on the screen. Record the image size and the distance of the object and screen from the lens in the table 4. Record the size of the object	3. Перемістіть джерело світла в положення, яке більше подвійної фокусної відстані лінзи. Вирівняйте лінзу, джерело та екран так, щоб зображення падало гострим кутом на екран. Запишіть розмір зображення, відстань від лінзи до екрана, від лінзи до об'єкта в табл. 4. Запишіть розмір лінзи
4. Move the light source to a point that is exactly twice the focal length. Adjust the lens and screen to obtain a sharp image. Record the information required in the data table	4. Перемістіть джерело світла в точку, яка рівно удвічі більша від фокусної відстані. Відрегулюйте лінзу та екран, щоб отримати чітке зображення. Запишіть необхідну інформацію в таблиці даних
5. Try moving the light source to other distances from the lens. What happens to the image size and distance?	5. Спробуйте перемістити джерело світла на інші відстані від лінзи. Що відбувається з розміром зображення?





Table 4 / Таблица 4

**Results / Результати**

Object distance / Діапазон об'єктива	Object size / Розмір об'єкта	Image position (erect or inverted) / Позиція зображення (дійсне, уявне)	Image size / Розмір зображення	Focal length / Фокусна відстань

Table 5 / Таблица 5

**Instruction for experiment / Інструкція до досліду**

<p><b>Objectives:</b> to study the technique of blood pressure measurement of blood, structure and working principle of the mechanical pressure gauge, figure 2.</p>	<p><b>Meta:</b> вивчити методикку вимірювання артеріального тиску крові, конструкцію і принцип дії механічного вимірювача тиску, рис. 2</p>
--	---

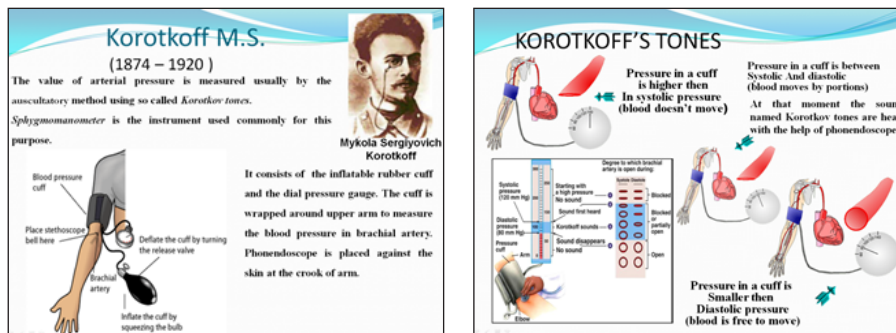


Figure 2 / Рис. 2

Table 6 / Таблица 6

**The work order / Порядок роботи**

Procedure	Хід роботи
1. Clamp the cuff of the device on the arm above the elbow so that the lower edge of the cuff is approximately 2 cm above from the inner crook of the elbow and so that the tube is directed toward the palm. With proper application of the cuff between it and the hand one finger can be pushed	1. Зафіксуйте манжету приладу на руці вище ліктьового згину так, щоб нижній край манжети знаходився на 2 см вище від внутрішнього згину ліктя і так, щоб трубки були спрямовані в бік долоні. При правильному накладенні манжети між нею й рукою можна просунути один палець
2. Place the funnel of the stethoscope over the projection of the brachial artery below the cuff. Pre-define the place of maximum pulsation of the brachial artery	2. Помістіть воронку фонендоскопа над проекцією плечової артерії нижче манжети. Попередньо визначте місце найбільшої пульсації плечової артерії
3. Place the patient's arm on the table, close the faucet in the valve, create a pressure in the cuff for 10-20 mm Hg higher than expected systolic blood pressure	3. Покладіть руку пацієнта на стіл, закрийте вентиль на клапані, створіть тиск у манжеті на 10–20 мм рт.ст. вище систолічного тиску, який Ви передбачаєте
4. Gradually open the valve, set the speed of pressure reduction in the range of 3-8 mm Hg. a second and watch the gage	4. Плавню відкрийте вентиль клапана, встановіть швидкість зниження тиску в межах 3–8 мм рт.ст. на секунду і стежте за показаннями манометра
5. Record: a) the figure at the time of the appearance of the first sound in the brachial artery of the hand as an indicator of the maximum blood pressure; b) the figure at the time of muting or disappearance of sounds in the artery as the index value of the minimum blood pressure	5. Визначте: а) показання манометру в момент появи першого звуку в плечовій артерії руки як показник величини максимального артеріального тиску; б) показання манометру в момент приглушення або зникнення звуків в артерії як показник величини мінімального артеріального тиску
6. Repeat the measurement for the second hand of the patient. The results are to be filled in table 7	6. Повторіть вимірювання для другої руки пацієнта. Результати занесіть у таблицю 7
7. Repeat studies of blood pressure on both arms: a) immediately following the 10 fast squats; b) after five minutes of rest	7. Повторіть дослідження кров'яного тиску на обох руках: а) відразу після 10 швидких присідань; б) через п'ять хвилин відпочинку
8. Explain the difference observed between the readings on the right and left hand, as well as readings after exercise and rest	8. Поясніть різницю між показаннями на правій і лівій руці, якщо вона була зафіксована, а також показаннями після навантаження і відпочинку



**Experiment 2.** Physical foundations of clinical method of measuring blood pressure / Фізичні основи клінічного методу вимірювання тиску крові.

**Experiment 3.** Determination of the viscosity of liquid by capillary method / Визначення в'язкості рідини капілярним методом за допомогою віскозиметра ВПЖ-3.

Table 7 / Таблица 7

**Results / Результати**

The norm / Норма				After load / Після навантаження				After a rest / Після відпочинку			
Right hand / Права рука		Left hand / Ліва рука		Right hand / Права рука		Left hand / Ліва рука		Right hand / Права рука		Left hand / Ліва рука	
Syst. press. / Сист. тиск	Diast. press. / Діаст. тиск	Syst. press. / Сист. тиск	Diast. press. / Діаст. тиск	Syst. press. / Сист. тиск	Diast. press. / Діаст. тиск	Syst. press. / Сист. тиск	Diast. press. / Діаст. тиск	Syst. press. / Сист. тиск	Diast. press. / Діаст. тиск	Syst. press. / Сист. тиск	Diast. press. / Діаст. тиск

Table 8 / Таблица 8

**Instruction for experiment / Інструкція до дослідження**

<b>Objectives:</b> To study medical viscometer and determining viscosity of fluid using it	<b>Мета:</b> вивчення роботи медичного віскозиметра ВПЖ-3 і визначення з його допомогою в'язкості рідини
--	--

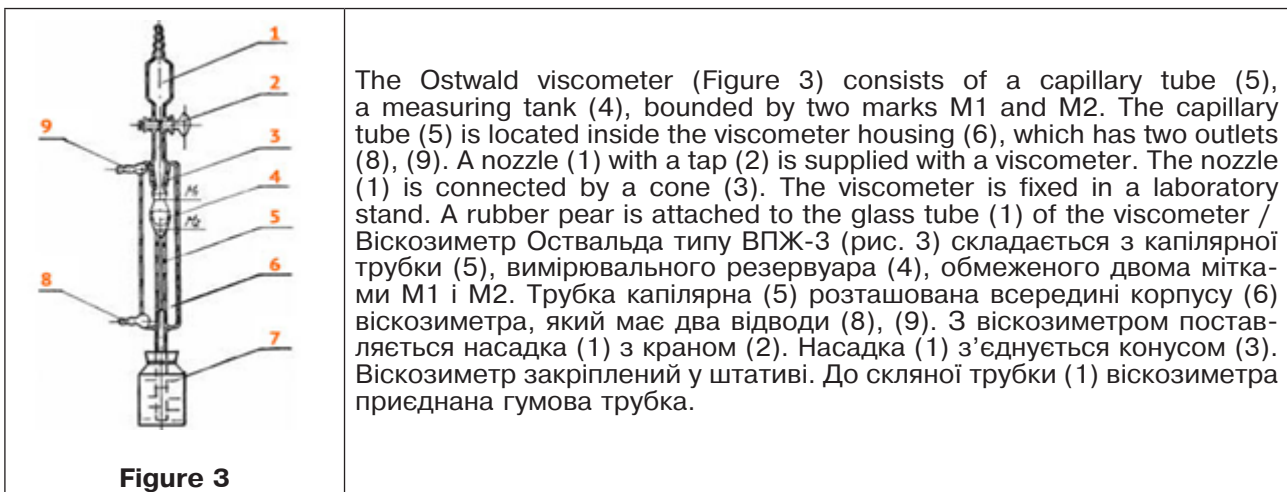


Figure 3

The Ostwald viscometer (Figure 3) consists of a capillary tube (5), a measuring tank (4), bounded by two marks M1 and M2. The capillary tube (5) is located inside the viscometer housing (6), which has two outlets (8), (9). A nozzle (1) with a tap (2) is supplied with a viscometer. The nozzle (1) is connected by a cone (3). The viscometer is fixed in a laboratory stand. A rubber pear is attached to the glass tube (1) of the viscometer / Віскозиметр Оствальда типу ВПЖ-3 (рис. 3) складається з капілярної трубки (5), вимірювального резервуара (4), обмеженого двома мітками M1 і M2. Трубка капілярна (5) розташована всередині корпусу (6) віскозиметра, який має два відводи (8), (9). З віскозиметром поставляється насадка (1) з краном (2). Насадка (1) з'єднується конусом (3). Віскозиметр закріплений у штативі. До скляної трубки (1) віскозиметра приєднана гумова трубка.

Table 9 / Таблица 9

**The work order / Порядок роботи**

Procedure	Хід роботи
1. Measure the volume of some liquid $V$ at a temperature $T=20^{\circ}\text{C}$	1. Виміряти об'єм певної кількості невідомої медичної рідини $V$ , взятої при температурі $T=20^{\circ}\text{C}$

Таблица 10

**Результати апробації**

Групи	Кількість студентів, $n$	Всього елементів, $N_0$	Відтворено елементів, $N$	$K_3 = \frac{N}{N_0}$	$\Delta K_3$
Контрольні	102	3570	2142	0,6	0,2857
Експериментальні	55	1925	1705	0,8857	



Апробація запропонованої методики використання білінгвального підходу при організації навчального експерименту з дисциплін фізико-технологічного профілю здійснювалася у Центральноукраїнському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка, який здійснює підготовку вчителів за освітньою програмою 014.08.01 Середня освіта (Фізика та Мова і література (англійська), та Донецькому національному медичному університеті на кафедрі медичної фізики та інформаційних технологій № 2. Результати показали ефективність запропонованої методики.

Для проведення апробації ми виділили контрольні та експериментальні групи студентів. У контрольних групах навчання здійснювалося за традиційною методикою, а в експериментальних – за розробленими нами методичними матеріалами з оптики та термодинаміки. В основу методичних матеріалів покладено білінгвальний підхід. Якість знань обраховувалася за формулою

$$K_3 = \frac{N}{N_0} \cdot 100\%,$$

де  $K_3$  – коефіцієнт засвоєння,  $N$  – кількість правильних відповідей,  $N_0$  – загальна кількість можливих відповідей. Результати навчання подані у таблиці 10.

У контрольних групах було 102 студенти, в експериментальних – 55 студентів. Максимальна можлива кількість правильних відповідей у контрольних групах становила 3 570, а в експериментальних групах – 1 925. Кількість правильних відповідей визначалась за їх сумою.

Різниця коефіцієнтів засвоєння складає  $\Delta K_3 = 0,2857$ , що є значимим. Відповідно запропонована методики навчання фізико-технологічних дисциплін на засадах білінгвального підходу є ефективною.

#### **Висновки з проведеного дослідження.**

У процесі дослідження визначена сутність білінгвального підходу в навчанні двомовних студентів; розроблена система фізичного експерименту для вивчення фізико-технологічних дисциплін на основі білінгвального підходу, частина якої описана у статті; проведена апробація запропонованої методики навчання конкретних тем. Аналіз методичних джерел показав, що білінгвальний підхід у навчанні ФТД у закладах вищої освіти майже не використовувався. Проте апробація показала його ефективність, що свідчить про необхідність розробки методики навчання студентів на його основі.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі пов'язані з більш глибоким вивченням окреслених у статті проблем застосування білінгвального підходу у навчанні

фізико-технологічних дисциплін, що сприяє покращенню якості знань студентів.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Билингвизм / Википедия. URL: [goo.gl/N6iSdo](http://goo.gl/N6iSdo).
2. Вергун І.В. Особливості формування дослідницької компетентності учнів під час навчання фізики у класах медико-біологічного профілю / І.В. Вергун, О.М. Трифонова. Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти / відп. за вип.: М.І. Садовий. 2017. Вип. 11, Ч. 4. С. 54–59.
3. Гусак А. Білінгвальний підхід до викладання фізики у сучасній школі / А. Гусак, А. Ковальчук. Рідна школа. 2011. № 10 (жовтень). С. 48–51.
4. Клюкина К.А. Билингвальное образование в настоящее время / К.А. Клюкина, Л.Н. Петракова. Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. XL междунар. студ. науч.-практ. конф. № 3(40). URL: [https://sibac.info/archive/guman/3\(40\).pdf](https://sibac.info/archive/guman/3(40).pdf) (дата обращения: 17.02.2018).
5. Ковальчук А.О. Из досвіду викладання білінгвальних дисциплін майбутнім магістрам у провінційному ВНЗ. Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти. 2010. Вип. 16. С. 108–115.
6. Робоча навчальна програма навчальної дисципліни «Медична та біологічна фізика», спеціальність 222 «Медицина» / Укл.: С.П. Самко, Л.П. Суховірська. Краматорськ: Вид. відділ ДНМУ, 2017. 14 с.
7. Садовий М.І. Діяльнісний та системний підхід у педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Кіровоград, 2013. Вип. 123, Т. II. С. 304–308.
8. Садовий М.І. Основні підходи до запровадження інтенсивного навчання фізики. Зб. наук. пр. Кам.-Под. нац. ун-ту імені Івана Огієнка. Серія: Педагогічна. 2012. Вип. 18: Інновації в навчанні фізики: національний та міжнародний досвід. С. 21–24.
9. Садовий М.І. Акмеологічний підхід у вивченні окремих питань атомної фізики / М.І. Садовий, Л.П. Суховірська, О.М. Трифонова. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2013. Вип. 28. С. 141–146.
10. Суховірська Л.П. Методика навчання фізики на основі ресурсного підходу [навч.-метод. посібник для загальноосвіт. навч. закладів] / Л.П. Суховірська; за ред. Садового М.І. Кропивницький: ПП «Центр оперативної поліграфії «Авангард», 2017. 102 с.
11. Суховірська Л.П. Особливості навчання фізики на основі синергетичного підходу / Л.П. Суховірська, М.І. Садовий. Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. 2012. № 13 (226). С. 121–126.
12. Трифонова О.М. Взаємозв'язки принципів науковості та наочності в умовах кредитно-модульної системи навчання квантової фізики студентів вищих навчальних закладів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / М-во освіти і науки України, КДПУ ім. В.Винниченка. Кіровоград, 2009. Т. 1. 216 с.; Т. 2: Додатки. 301 с.
13. Трифонова О.М. Про науково-педагогічні підходи у дослідженнях. Наукові записки. Серія: педагогічні науки. 2015. Вип. 135. С. 206–211.
14. Ширин А.Г. Билингвальное образование в отечественной и зарубежной педагогике: дис. ... докт. пед.



наук : 13.00.01 / Федеральное агентство по образованию, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого. Великий Новгород, 2007. 341 с.

15. Charles H. Heimler, Jack Price Physical science. Toronto, London, Sydney: MERRILL publishing company, 1989. 614 p.

16. Khomutenko M.V., Sadovyi M.I., Tryfonova, Olena M. Комп'ютерне моделювання процесів в атомному ядрі. Інформаційні технології і засоби навчання. [S. I.], v. 45, n. 1, p. 78-92, feb. 2015. ISSN 2076-8184. URL: <<https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1191%20-%20.VPM03Cz4TGh>>.

17. Methodical instructions to performance of laboratory works on discipline «Medical biological physics» for students of the first and the second year specialty «Medicine», «Dentistry», «Pharmacy» full-time education / The drafters: Bogdanova T.L., Bilykh V.H., Petukhov V.V., Sherman S.A. Kramatorsk, 2017. I part. p. 50.

18. Tryfonova O.M. Studying of lenses and their properties. Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. 2014. Вип. 5, Ч. 1. С. 174–179.

УДК 378.14

## ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ВИШІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Стеценко Н.М., к. пед. н., доцент,  
доцент кафедри іноземних мов

*Херсонський національний технічний університет*

У статті обґрунтовано важливість формування іншомовної читацької компетентності студентів технічних вишів як важливої складової частини професійної підготовки фахівців. Розкрито сучасні підходи до визначення сутності поняття «читацька компетентність», її складників. Представлено педагогічні умови та схарактеризовано основні методи формування читацької компетентності студентів технічних вишів на заняттях іноземної мови.

**Ключові слова:** *читацька компетентність, студенти, професійна підготовка.*

В статье обоснована важность формирования иноязычной читательской компетентности студентов технических вузов как важной составляющей профессиональной подготовки специалистов. Раскрыты современные подходы к определению сути понятия «читательская компетентность», ее составляющие. Представлены педагогические условия и охарактеризованы основные методы формирования читательской компетентности студентов технических вузов на занятиях иностранного языка.

**Ключевые слова:** *читательская компетентность, студенты, профессиональная подготовка.*

Stetsenko N.M. FORMATION OF READING COMPETENCE OF STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITIES IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES

The article substantiates the importance of the formation of foreign reading competence of technical universities students as an important component of professional training. The modern approaches to the definition of the essence of the concept of “reading competence”, its components are revealed. Pedagogical conditions are presented and the main methods of forming the reading competence of students of technical universities in foreign language classes are described.

**Key words:** *readership competence, students, professional training.*

**Постановка проблеми.** Сучасне інформаційне суспільство потребує такого спеціаліста, який здатен компетентно реалізувати свої можливості в умовах динамічно змінюваної освітньої ситуації, готового до професійного інформаційного самозабезпечення. Інформацію, що старіє швидше, ніж студент закінчує вищий навчальний заклад, уже неможливо засвоїти в період навчання. Без читацької компетентності, що дає змогу оперативного оновлювати свої знання, студент не може бути повністю готовим до професійної діяльності.

Термін «читацька компетентність» заснований на розумінні читання як основного

джерела соціального досвіду, найважливішого способу засвоєння соціально значущої інформації, безальтернативної технології загальної і професійної освіти.

Читання особливо важливе для вищої школи, оскільки компетентним спеціалістом вважається той, хто здатен продуктивно засвоювати інформацію, перетворювати її на особистісне знання й активно використовувати для розв'язання різноманітних завдань у професійній діяльності.

Однак реалії сьогодення, пов'язані з широким використанням сучасних інформаційних технологій, комп'ютерів (особливо під час комп'ютерних ігор), призводять до



фрагментарності, поверховості сприйняття інформації, обмеженості лексичного запасу студентів. А це, своєю чергою, впливає на їх здатність продуктивно осмислювати великі за обсягом тексти під час навчальної діяльності.

Таким чином, підвищується важливість систематичної роботи з формування читацької компетентності сучасних студентів, у тому числі і під час навчання іноземної мови.

Читання іноземною мовою займає особливе місце серед інших видів мовленнєвої діяльності за поширенням, доступністю та важливістю. Вважається, що сформоване у студентів уміння читати – найбільш стійке і довготривале, на відміну від інших видів мовленнєвої діяльності. За результатами досліджень А. Johns, читання розглядалося як найважливіше з чотирьох умінь, слухання було другим за важливістю, письмо – третім і останнім йшло говоріння [10]. Якщо в усному мовленні продуктивні уміння тих, хто навчається, без практики незабаром губляться, то здатність розуміти текст усе ще довго зберігається. Крім того, писемні тексти англійською мовою легко доступні, що дає змогу розвивати уміння читати англійською мовою і після навчання у ВНЗ, незалежно від різних життєвих обставин молодого фахівця, чого не можна сказати про говоріння. До переваг цього виду мовленнєвої діяльності належить і свобода вибору автентичних і водночас потужних текстів завдяки мережі Інтернет, що є привабливим для сучасної молоді [2].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури показує, що питання формування читацької компетентності перебуває в полі зору багатьох науковців. Психологічні аспекти процесів читання розкрито у роботах А. Брудного, Г. Граник, В. Знакова, О. Леонтьєва. Шляхи розвитку читацьких здібностей та їх специфіка представлені у дослідженнях Л. Беляєвої, Л. Добраєва, Р. Каракозова, О. Нікіфорової, Н. Чепелевої. Складники читацької компетентності вивчали С. Медведєва, М. Рубакін, Н. Чепелева та ін. У галузі іноземних мов читацьку компетентність досліджували М. Гришина, С. Радецька, Ю. Романюк, К. Симоніан, С. Шевченко та ін.

**Постановка завдання.** Завдання цієї статті полягає в аналізі сучасних підходів до розв'язання проблеми формування читацької компетентності студентів технічних вищих навчальних закладів під час вивчення іноземної мови.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Для сучасного інформаційного суспільства притаманні дві основних тенденції:

1) невідповідність кількості інформації, що надходить із різних джерел та швидкості її сприйняття;

2) пряма залежність успішності функціонування у новому суспільстві знань від умінь здобувати, обробляти, аналізувати та присвоювати інформацію.

Зважаючи на це, до основного комплексу умінь, пов'язаних із читацькою діяльністю, сучасні дослідники додають такі уміння, як орієнтація у великому обсязі неструктурованих даних, уміння швидко переключати увагу з одного джерела на інше. Це сприяє набуттю читацьких характеристик, як-от високий ступінь технологічності, медійність, нелінійність, багатомовність, необхідність гнучкого переключення уваги і постійна соціальна зумовленість [7]. Усе це посилює значущість формування у студентів читацької компетентності, у тому числі й іншомовної.

Інтенсивний розвиток нових інформаційних технологій, процеси мобільності й глобалізації актуалізують наповнення новим змістом визначення «читацької компетентності» з урахуванням компетентнісного, міждисциплінарного й особистісно-орієнтованого підходів до навчання студентів технічних спеціальностей іноземної мови.

Термін «читацька компетентність» (читацьке розуміння тексту – reading comprehension) з'явився у середині 70-х рр. XX ст. у роботах зарубіжних дослідників (Е. Ehlers, J. Girzesik, G. Westthoff, H. Willenberg тощо).

На сучасному етапі читацька компетентність студентів ВНЗ активно розглядається у роботах зарубіжних вчених (Baker, A. Emhemmad Masoud Albeckay, S. Mohamed, Silalahi, M. Rentauli, V. Vaish тощо).

Читацька компетентність визначається сучасними зарубіжними дослідниками в межах розуміння прочитаного як реконструювання, інтерпретація, переоцінка, емоційне реагування і створення нових ідей із письмового змісту тексту або іншого джерела інформації шляхом попереднього знання, отриманого з життя, і як така, що має чотири рівні розуміння: буквальне, інтерпретуюче, критичне та творче [9].

Читацька компетентність студентів немовних вишів є важливою складовою частиною іншомовної професійної компетентності, під якою дослідники розуміють здатність майбутнього випускника немовного ВНЗ діяти у режимі вторинної мовної особистості і в ситуації міжкультурного професійного спілкування здійснювати взаємодію з представниками іншої культури, вибирати відповідну вербальну та невербальну поведінку на основі отриманої під час читання



іншомовних текстів інформації, зберігаючи національну самоідентифікацію в умовах міжнародної мобільності та інтеграції [1].

Розвиток читацької компетентності студентів немовного вишу засобами іноземної мови є значущою основою для розвитку усіх видів діяльності (говоріння, аудіювання, письма), важливою складовою частиною комунікативної професійно орієнтованої компетентності.

Сформована читацька компетентність дає змогу успішно засвоювати та аналізувати текстовий матеріал у друкованому або цифровому вигляді з метою збагачення професійних знань та особистісного досвіду студентів, а також сприяє самоосвітній діяльності, критичному осмисленню нової, у тому числі професійно значущої, інформації, орієнтації у швидко змінюваному інформаційному просторі тощо.

Таким чином, читацька компетентність студентів має ряд особливостей. Завдяки своїй метапредметній природі читацька компетентність сприяє процесу якісної професійної підготовки компетентного, конкурентоздатного фахівця.

Більшість дослідників визначають такі складники читацької компетентності: когнітивну, комунікативну, операційну (Н. Чепелева [8]); мотиваційну, когнітивну, діяльнісну (Т. Разуваєва [5]). Однак, з урахуванням специфіки сучасного інформаційного суспільства, на нашу думку, більш повно структура читацької компетентності представлена у дослідженні Р. Богоудінової, Л. Гейхман, І. Ставцевої, які виділяють такі компоненти:

1. мотиваційно-цільовий компонент передбачає чітку постановку читацької цілі, пошук та розробку шляхів її задоволення;

2. інформаційний компонент пов'язаний з уміннями і навичками використання нових інформаційних технологій для вирішення читацьких завдань, ефективного пошуку інформації у друкованих і комп'ютерних джерелах, її верифікація, відбір серед неструктурованих даних;

3. когнітивний компонент відображає повноту, точність і глибину розуміння тексту з отриманням ключових елементів. Він пов'язаний з уміннями критично оцінювати джерела, знаходити в них головні та другорядні дані, узагальнювати їх тематичний зміст;

4. інтерактивний компонент забезпечує вірну інтерпретацію змісту тексту і уміння компресувати прочитаний матеріал із метою створення значущого продукту на його основі;

5. рефлексивний компонент відповідає за осмислення процесу читання і рефлексію власного читацького досвіду [3].

Формування читацької компетентності має базуватися на таких загальнодидактичних принципах як науковості, систематичності, розвиваючого характеру навчання, зв'язку теорії з практикою, доступності, послідовності. Серед принципів, пов'язаних із професійною освітою, варто назвати принцип відповідності професійним цілям, діяльнісного підходу, прогностичного характеру, врахування закономірностей професійного розвитку особистості.

Розвиток читацької компетентності передбачає розроблення комплексу навчальних матеріалів (текстові матеріали, аудіофайли, відеофрагменти).

Відбір навчальних текстів має базуватися на принципах мультимедійності, високого ступеня інформативності, професійної значущості і новизни, автентичності та термінологічної насиченості. Мультимедійність розглядається як характеристика інтернет-тексту, що поєднує в собі безпосередньо текстові матеріали, аудіофайли та відеофрагменти, що комплексно репрезентують об'єкт читання сучасного студента.

Інформативність – це не загальна інформаційна насиченість тексту, а його інформаційний потенціал для конкретних читачів, і визначається потребами студентів конкретного напрямку навчання, рівня та етапу підготовки, іншими характеристиками. Це передбачає постійний пошук і адаптацію навчальних матеріалів відповідно до потреб студентів. Тексти мають бути цікаві з комунікативної і професійної точки зору.

Автентичність полягає у виборі текстів з оригінальних джерел, а принцип термінологічної насиченості передбачає вибір текстів із високим вмістом професійних термінів.

Останні два принципи відбору матеріалу сприяють формуванню читацької самостійності і культури самостійної роботи, що необхідні у професійній діяльності будь-якого фахівця.

Формування читацької компетентності студентів відбувається поетапно: є навчаючий, тренуючий, оцінюючий та закріплюючий етапи. Тексти, відповідно, спочатку вибираються викладачем, а потім можуть – і самими студентами. Це дає змогу здійснити поступовий перехід до усвідомлення студентами власних читацьких потреб, задоволення їх у межах самостійно вибраних текстів для читання.

Навчаючий етап передбачає читання текстів, що вибираються викладачем, і включає оглядове, пошукове та ознайомлювальне читання (когнітивний компонент), уміння виділяти головне та другорядне, узагальнювати і класифікувати матеріал.



Цей етап передбачає вивчення запланованого навчальною програмою матеріалу, виконання системи вправ із техніки розуміння прочитаного.

Тренувальний етап спрямований на мотиваційно-цільовий та інформаційний компоненти читацької компетентності, що передбачає формування читацької активності і самостійності, уміння пошуку інформації, оцінки джерела інформації, критичне її сприйняття. Цей етап включає завдання на самостійний і усвідомлений вибір інформації.

Третій, оцінюючий, етап спрямований на розвиток рефлексії і включає завдання на підвищення рівня усвідомленості читання і добору інформації.

Четвертий, закріплюючий, етап передбачає виконання завдань на колективну взаємодію у процесі читання, що допомагає сформувати інтерактивний компонент читацької компетентності. На цьому етапі використовуються в основному вузькоспеціальні тексти, що насичені професійною термінологією і відповідними граматичними конструкціями, які вимагають від студентів особливої уваги.

Т. Сапух і М. Скворцова наголошують, що реалізація усіх етапів формування читацької компетентності можлива лише за дотримання певних педагогічних умов:

- здійснення попередньої діагностики рівня сформованості читацької компетентності студентів;

- навчальний процес здійснюється на основі особистісно-диференційованого підходу, для якого розробляється система різнорівневих завдань, що дає змогу індивідуалізувати добір завдань залежно від ступеня сформованості того чи іншого компоненту читацької компетентності та від індивідуально-особистісних характеристик студентів (тип темпераменту, характер протікання пізнавальних процесів тощо);

- викладач організує передтекстову роботу, що націлена на актуалізацію наявних у студентів знань, необхідних для глибокого і повного проникнення в текст і розширення світогляду студентів;

- текстові матеріали включають різні за жанром тексти: художні, науково-технічні, офіційно-ділові, побутові; різних типів: інструкції, оголошення, розклади, реклама тощо;

- рефлексивна позиція студентів щодо читацької діяльності забезпечується системою відповідних завдань та веденням читацького щоденника, що дає змогу студентам розробити власну траєкторію формування своєї читацької компетентності [6].

Результати сформованості читацької компетентності можна оцінити за такими показ-

никами: орієнтація у змісті тексту й розуміння його загального змісту; виокремлення інформації; розвиток інтерпретації; рефлексія змісту тексту; рефлексія форми тексту.

Наявність цих показників може свідчити про повноту розуміння прочитаного тексту. Виявити рівень сформованості цих показників можна за результатами виконання студентами різних видів завдань.

Наприклад, рівень розуміння тексту можна виявити під час виконання завдань на визначення головної ідеї або провідної теми тексту (придумати заголовок; передати одним реченням основний зміст; виділити основні компоненти графіку, таблиці тощо; із запропонованого переліку ключових ідей обрати ту, що є найбільш загальною, тощо).

Про глибину розуміння змісту тексту можна судити з відповідей на запитання. Крім того, необхідно використовувати завдання, що дають студентам змогу проаналізувати жанрову специфіку, структуру тексту, виявити іронію, прихований зміст тощо.

Виконання таких завдань сприяє формуванню читацької компетентності.

Завдання, спрямовані на удосконалення інтерпретаційних умінь, передбачають висловлення власної думки щодо ставлення автора до подій і фактів, про які йдеться у тексті, або переказ тексту від імені одного з героїв.

Оціночні уміння формуються під час виконання завдань, що потребують презентації ставлення студентів до прочитаного, самостійного визначення проблем, з якими зустрілися під час читання тощо.

Цікавими для студентів є участь у ролевих іграх, круглих столах, форумах, мозкових штурмах, де вони можуть виявити свої знання, отримані під час читання іншомовних текстів.

#### **Висновки з проведеного дослідження.**

Таким чином, проблема формування читацької компетентності зумовлена потребою сучасного суспільства у фахівцях, здатних реалізувати свої освітні можливості у динамічно змінюваній освітній ситуації, готових до професійного інформаційного самозабезпечення. Читацька компетентність дає змогу оновлювати культурний та професійний досвід, а іншомовна читацька компетентність – оволодівати сучасною інформацією, яку можна знайти в мережі Інтернет, та використовувати у навчальних та професійних цілях.

Подальшого дослідження потребують питання, пов'язані із вивченням проблеми формування читацької компетентності студентів ВНЗ у сучасному інформаційному



суспільстві. Потребують осмислення і розробки інноваційні підходи і технології навчання читанню студентів як цифрових користувачів, педагогічне забезпечення формування читацької компетентності студентів і уточнення характеристик читацької діяльності.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Андриенко А.С. Развитие иноязычной профессиональной компетентности студентов технического вуза (на основе кредитно-модульной технологии обучения): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ростов н/Д, 282 с.
2. Барабанова Г.В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання у немовному ВНЗ: Монографія. Київ, 2005. 315 с.
3. Богоудинова Р.З., Гейхман Л.К., Ставцева И.В. Читательская компетентность студента как цифрового пользователя: проблемы формирования. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/chitatelskaya-kompetentnost-studenta-kak-tsifrovogo-polzovatelya-problemy-formirovaniya>
4. Краснощекова Г.А. Формирование читательской компетенции студентов в рамках курса «иностранный язык для специальных целей». Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 2-1. С. 51–54.
5. Разуваева Т.А. Формирование читательской компетенции студентов факультетов иностранных языков: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Тула, 2006. 234 с.
6. Сапун Т.В., Скворцова М.В. Процесс формирования читательской компетенции студентов университета. URL: [http://vestnik.osu.ru/2015\\_2/24.pdf](http://vestnik.osu.ru/2015_2/24.pdf)
7. Ставцева И.В. Мультимедийный текст и формирование читательской компетентности цифрового пользователя в информационном обществе. Информационно-коммуникационные технологии в лингвистике, лингводидактике и межкультурной коммуникации: Сб. статей. М., 2012. Вып. 5. С. 293–303.
8. Чепелева Н.В. Технології читання. К.: Главник, 2004. 96 с.
9. The Intelligencer / Wheeling News-Register (Sept. 28. 2014 Local Columns. URL: <http://www.theintelligencer.net/opinion/local-columns/2014/09/reading-comprehension-has-differen-levels/>
10. Johns A. Text, role and context. Developing academic literacies. NY: Cambridge University Press, 1997. 171 p.





УДК 37.091.113

## РОЗВИТОК МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ОРГАНІЗАЦІЇ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ В ШКОЛІ

Стеценко Н.М., к. пед. н., доцент,  
доцент кафедри педагогіки і освітнього менеджменту  
*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини*

У статті висвітлено проблему методичної компетентності керівників закладів загальної середньої освіти. Розглянуті шляхи вироблення методичних умінь керівників, визначені рівні сформованості методичних умінь у керівників закладів загальної середньої освіти в процесі організації ними методичної роботи в школі. З'ясовані основні методичні труднощі, з якими стикаються керівники шкіл у процесі своєї управлінської діяльності. Встановлено, що рівень методичної компетентності керівників зростає не лише разом зі стажем управлінської роботи, а й у процесі самоосвіти та прагненні до змін.

**Ключові слова:** *методична компетентність, методичні уміння, методична робота, керівники освітніх закладів.*

В статье освещена проблема методической компетентности руководителей учреждений общего среднего образования. Рассмотрены пути выработки методических умений руководителей, определены уровни сформированности методических умений у руководителей образовательных учреждений в процессе организации ими методической работы в школе. Выяснены основные методические трудности, с которыми сталкиваются руководители школ в процессе своей управленческой деятельности. Установлено, что уровень методической компетентности руководителей растет не только вместе со стажем управленческой работы, но и в процессе самообразования и стремлении к переменам.

**Ключевые слова:** *методическая компетентность, методические умения, методическая работа, руководители образовательных учреждений.*

Stetsenko N.M. FORMING OF METHODOLOGICAL COMPETENCE OF MANAGER OF INSTITUTIONS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION IN THE PROCESS OF THE ORGANIZATION OF METHODOLOGICAL WORK IN SCHOOL

The article considers the problem of methodological training of managers of institutions of general secondary education. The authors described ways of forming methodical skills of managers of educational institutions and they determined levels of formation of methodical skills at the managers of educational institutions in the process of organizing them methodical work in school. It was revealed the main methodological difficulties faced by school principals in the process of their management activity. It is established that the level of methodological competence of managers increases not only with the experience of management work, but also in the process of self-education and the desire for change.

**Key words:** *methodical competence, methodical skills, methodical work, managers of educational institutions.*

Інноваційні процеси, оновлення та реформування системи освіти вимагають модернізації управління освітою, підвищення рівня управлінської компетентності керівників усіх рівнів, у тому числі закладів загальної середньої освіти. Це зумовлено, насамперед, тим, що загальна середня освіта переходить на нову структуру та зміст (відповідно до Концепції Нової школи та Закону про освіту), які потребують принципово нових методів керівництва та управління освітнім закладом, застосування інноваційних підходів до впровадження нової етики стосунків, що передбачають партнерські взаємовідносини. Ефективність методичної діяльності керівників залежить від їх методичної компетентності.

Методична компетентність керівників закладів загальної середньої освіти фор-

мується не лише в процесі їх теоретичної підготовки в закладах вищої педагогічної та післядипломної освіти, але й завдяки практичній методичній роботі, яку вони зобов'язані організовувати та здійснювати відповідно до своїх функціональних обов'язків в освітньому закладі.

Проблемі підвищення управлінської компетентності керівників освітніх закладів присвячені праці сучасних вітчизняних учених: Т.В. Афанасьєва, В.С. Лазарева, В.І. Маслова, П.М. Щербаня тощо [1; 6; 10]. Питанню вдосконалення змісту роботи з підвищення кваліфікації керівних кадрів освітніх закладів приділяли увагу В.І. Бондар, Л.І. Даниленко М.Ю. Красовицький, С.В. Крисюк, В.В. Олійник [2; 5]. Здійсненню неперервної освіти керівників освітніх закладів велику увагу у своїх пра-



цях приділяли Л.І. Даниленко, І.А. Зязюн, В.К. Мельник, В.В. Олійник [2; 8; 9]. У цих дослідженнях проблема методичної компетентності розглядається в рамках професійної компетентності керівників освітніх закладів, але формуванню методичної компетентності приділяється мало уваги.

Аналіз теоретичних досліджень розробок вітчизняних учених та дослідників свідчить про те, що рівень методичної компетентності керівників шкіл (директорів, їх заступників) залишається низьким з огляду на різні причини. Так, значна частина керівників закладів загальної середньої освіти не сприймає освітній заклад як педагогічну систему, не проявляє творчого підходу до вирішення питань методичного характеру, не використовує інновацій та погано володіє інформаційними технологіями, тощо.

Методична робота керівників освітнього закладу – це цілісна система взаємопов'язаних дій і заходів, яка ґрунтується на досягненнях науки, передового досвіду, конкретному аналізі діяльності вчителів і спрямована на всебічне підвищення професійної майстерності кожного педагогічного працівника, на збагачення й розвиток творчого потенціалу педагогічного колективу школи, на досягнення оптимальних результатів освіти майбутніх громадян незалежної української держави.

Розвитку методичної компетентності (формуванню методичних вмінь і навичок) сприяє вся система методичної роботи в школі, яка покликана вирішувати найбільш актуальні проблеми освіти та розвитку учнів, а також оволодівати технологічними, методичними навичками та прийомами.

Директор школи та його заступники є головними методистами з організації педагогічного процесу в школі, хоча функції методичної роботи у них відрізняються: директор школи намічає стратегічні завдання та організовує їх вирішення, заступники займаються вирішенням тактичних завдань.

**Мета статті** полягає у визначенні шляхів вироблення методичних умінь та рівня їх сформованості у керівників закладів загальної середньої освіти в процесі організації ними методичної роботи, від якості якої залежить ефективність і результативність освітньої діяльності у ввіреному їм закладі.

Правильно організована керівником освітнього закладу методична робота дає змогу оперативно надавати допомогу всім учасникам педагогічного процесу в школі, а структуроване та чітке планування методичної роботи на базі діагностико-аналітичних результатів вивчення шкільного колективу освітнього закладу – уникнути багатьох

труднощів та перепопону на шляху реалізації мети освіти. Для визначення змісту, форм і методів методичної допомоги педагогічним працівникам важливе значення має проведення систематичного моніторингу результативності методичної роботи, який можна організувати через:

- діяльність методичної ради, методичного об'єднання вчителів-предметників, методичного об'єднання класних керівників;
- проведення психолого-педагогічних семінарів для педагогічних працівників освітнього закладу;
- надання індивідуальних консультацій для учителів та класних керівників;
- організація роботи школи професійного росту молодих учителів;
- відвідування та аналіз уроків, виховних справ;
- вивчення та поширення передового педагогічного досвіду тощо.

У процесі планування, організації та здійснення методичної роботи в освітньому закладі у керівників виробляються методичні навички та вміння різного рівня, залежно від функціональних обов'язків:

**Перша група методичних умінь** та навичок виробляється в процесі оволодіння дидактико-методичними основами управлінської та професійної діяльності керівників. Ці вміння пов'язані з проектуванням управлінської діяльності освітнього закладу із врахуванням його типу, можливостей, умов, в яких функціонує заклад, визначенням мети та завдань освітньої установи відповідно до її місця в структурі освіти України, розробленням функціональної системи діяльності педагогічних працівників при дидактичному проектуванні, трансформуванням вимог стандарту закладу загальної середньої освіти відповідного ступеня в тактичні та оперативні цілі, розробкою робочого навчального плану освітньої діяльності, розробленням та вдосконаленням форм, методів і засобів організації і здійснення освітнього процесу, проектуванням технологій освітньої діяльності, дотриманням дидактичних та психологічних вимог щодо методичної документації.

**Друга група методичних умінь** враховує специфіку управлінської діяльності. До неї входять вміння, пов'язані з розкриттям ролі інформації в інформаційному суспільстві в процесі здійснення освітнього процесу, використанням інформаційно-комунікаційних технологій при вирішенні завдань методичного характеру, оформленні технічної і навчальної документації відповідно до державних стандартів закладу загальної середньої освіти, визначенням змісту,



форм та способів здійснення методичної діяльності, застосуванням оптимальних методів прийняття рішень, вмінням здійснювати аналіз умов, що впливають на формування не лише особистої методичної компетентності, а й методичної компетентності педагогічних працівників ввіреного їм закладу.

**Третя група методичних умінь** та навичок акумулює раніше сформовані вміння і дає змогу виробляти методичні рекомендації, методики і технології управлінської діяльності та використовувати їх на практиці, створювати варіативну методику такої діяльності залежно від цілей і функціональних обов'язків керівників освітньої установи, створювати власну методичну систему управлінської діяльності та поширювати досвід методичної роботи за допомогою різних інформаційних джерел та методичних рекомендацій.

Методичні вміння керівників закладу загальної середньої освіти можуть бути сформовані на певних рівнях залежно від управлінських функцій.

**Перший рівень сформованості методичних умінь** характеризується усвідомленням мети управлінської діяльності та використанням методичних засобів і прийомів відповідно до управлінської функції, осмисленням їх сутності або здійсненням методичної роботи з педагогічними працівниками за зразком, який можна запозичити з інформаційних джерел (інтернет, методичний посібник, методичні рекомендації тощо).

**Другий рівень сформованості методичних умінь** здійснюється через застосування окремих методичних прийомів або їх комплексів у конкретних ситуаціях, пов'язаних з організацією методичної роботи педагогічних кадрів конкретного навчального закладу. Методичні вміння цього рівня здобуваються при підготовці, організації та проведенні методичної діяльності в масштабах окремого освітнього закладу.

**Третій рівень сформованості методичних умінь** характеризується неординарними підходами до вирішення завдань управлінського характеру, перенесенням окремих методичних прийомів, їх комплексів і видів методичної діяльності на нові предметні області. Методичні вміння цього рівня здійснюється на основі креативного мислення та методичної творчості.

Поетапно переходячи від рівня до рівня формування методичних умінь, керівники освітньої установи розвивають свою методичну компетентність, яка, безумовно, залежить від досвіду роботи в управлінській сфері, бажання самовдосконалюватися та поглиблювати свої вміння та навички.

Із метою виявлення рівня методичної компетентності у керівників загальноосвітніх шкіл нами було проведено анкетування серед заступників директорів шкіл Ульянівського району Черкаської області. Участь в анкетуванні брали 27 осіб. Із них 13 директорів та їх заступників, які мають стаж управлінської діяльності менше 3 років та 14 директорів та їх заступників, які мають стаж управлінської діяльності понад 3 роки. Результати анкетування представлені в таблиці № 1.

Як видно із таблиці № 1, задоволеність своєю методичною підготовкою відчувають 36% (5 осіб) керівників шкіл, які мають стаж управлінської діяльності більше 3 років та 15% (2 особи) управлінців, які мають стаж роботи до 3 років. Складно було відповісти на це питання 23% (3 особи) керівникам шкіл зі стажем управлінської діяльності до 3 років. Не завжди задоволені методичною підготовкою 64% (9 осіб) директорів та їх заступників, які обіймають цю посаду більше 3 років, та 62% (8 осіб) керівників, які мають стаж управлінської діяльності менше 3 років. Очевидно, стаж управлінської діяльності відіграє значну роль у формуванні методичних умінь та навичок.

Сумніви щодо правильності прийняття рішень виявляють 38% (5 осіб) керівників шкіл, стаж яких становить до 3 років, та 14% (2 особи) керівників, стаж яких – більше 3 років. Інколи сумніваються у правильності прийняття управлінських рішень 38% (5 осіб) – стаж до 3 років. Деяко несподіваним виявилось те, що не завжди у своїх управлінських рішеннях є впевненими 86% (12 осіб) директорів шкіл та їх заступників, стаж управлінської роботи яких більше 3 років. Не змогли відповісти на це питання 24% (3 особи) керівників шкіл, стаж роботи яких менше 3 років. В індивідуальній бесіді виявилось, що сумніви щодо прийняття рішень залежать не тільки від досвіду управлінської діяльності, але й від особистісних якостей: рівня психічного розвитку особистості, психологічної готовності до управлінської діяльності, наявності методичного мислення та методичної культури.

Високими методичними вміннями щодо організації методичної роботи у школі володіють 31% (4 особи) керівників шкіл, які мають стаж управлінської роботи менше 3 років, та 86% (12 осіб) директорів шкіл і їх заступників зі стажем більше 3 років. 69% (9 осіб) керівників шкіл, які мають стаж роботи менше 3 років, відчують труднощі в організації засідань педагогічної ради, методоб'єднання, творчої групи тощо. Відповідь на це запитання не викликало



складності, оскільки воно лежить у площині традиційних форм методичної роботи. Директори шкіл та їх заступники на початку своєї кар'єри, виконуючи обов'язки учителів, брали участь у методичних об'єднаннях, роботі творчих груп, циклових методичних комісіях, тому форми та структура методичної роботи для них відомі.

На жаль, інноваційні методи та методики в управлінській діяльності використовують лише 15% (2 особи) керівників шкіл зі стажем роботи до 3 років та 31% (3 особи) директорів шкіл та їх заступників зі стажем управлінської діяльності більше 3 років. Дуже рідко використовують інноваційні методи в управлінській діяльності 64% (9 осіб) керівники шкіл зі стажем управлінської роботи до 3 років та 43% (7 осіб) керівників зі стажем управлінської діяльності більше 3 років. Не змогли дати відповідь на це питання 38% (5 осіб) керівників шкіл зі стажем управлінської діяльності до 3 років та 21% (3 особи) – зі стажем більше 3 років. Крім того, в індивідуальній бесіді було виявлено, що частина директорів шкіл та їх заступни-

ків дуже слабо орієнтується в інноваційних методах та методиках здійснення управлінської діяльності. На запитання: «Які інноваційні підходи та моделі управлінської діяльності Вам відомі?» (системний підхід; ситуаційний підхід; програмне управління; програмно-цільове управління; управління за кінцевим результатом; кібернетичне управління; діалогічне, колегіальне, партисипативне управління; адаптивне управління; фасилітативне управління; рефлексивне особистісно орієнтоване; оптимізаційне управління; демократичне управління) конкретної відповіді не дав жоден керівник школи.

Залучення учителів школи до інноваційної діяльності та оволодіння ними інформаційними технологіями виявилось важкою справою для 85% (11 осіб) директорів шкіл та їх заступників зі стажем управлінської діяльності до 3 років і 71% (10 осіб) керівників зі стажем більше 3 років. 15% (2 особи) керівників шкіл зі стажем управлінської діяльності до 3 років та 29% (4 особи) керівників зі стажем більше 3 років зазначи-

Таблиця № 1

## Результати анкетування керівників закладів загальної середньої освіти

№ п/п	Питання	Так, безумовно				Не завжди				Складно відповісти			
		Стаж управлінської роботи											
		До 3-х років		Більше 3-х р.		До 3-х років		Більше 3-х р.		До 3-х років		Більше 3-х р.	
		осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%
1.	Чи задоволені Ви як управлінець своєю методичною підготовкою?	2	15	5	36	8	62	9	64	3	23	0	0
2.	Чи виникають у Вас сумніви щодо правильності прийняття управлінських рішень?	5	38	2	14	5	38	12	86	3	24	0	0
3.	Чи достатньо у Вас методичних умінь організувати засідання педагогічної ради, методоб'єднання, творчої групи?	4	31	12	86	9	69	2	14	0	0	0	0
4.	Чи використовуєте Ви інноваційні методи та методики в управлінській діяльності?	2	15	3	21	9	64	7	43	5	38	3	21
5.	Чи важко Вам залучати учителів школи до інноваційної діяльності та оволодіння інформаційними технологіями?	11	85	10	71	2	15	4	29	0	0	0	0
6.	Чи відчуваєте Ви труднощі у наданні методичної допомоги педагогічним працівникам школи?	0	0	0	0	10	77	0	0	0	0	0	0



ли, що їм інколи важко вирішувати цю проблему. Складність вирішення цієї проблеми полягає в тому, що близько 55% учителів закладів загальної середньої освіти Ульянівського району пенсійного або передпенсійного віку, які дотримуються традиційних методів здійснення освітньої діяльності, не прагнуть змін і вважають, що революційні перетворення в системі освіти ведуть до погіршення якості освіти.

Не відчують труднощів у наданні методичної допомоги педагогічним працівникам школи директори шкіл та їх заступники, які мають стаж управлінської діяльності більше 3 років, інколи відчують такі труднощі 77% (10 осіб) директорів шкіл та їх заступників, які мають стаж управлінської діяльності менше 3 років.

Таким чином, за результатами анкетування керівників шкіл та у процесі індивідуальних бесід, метою яких було виявлення їх методичної освіченості, методичної творчості та методичної культури, було з'ясовано, що рівень їх методичної компетентності бажає бути кращим, це стосується як тих директорів шкіл та їх заступників, стаж управлінської діяльності яких достатньо великий, так і керівників шкіл зі стажем.

Узагальнені результати рівня сформованості методичних компетентностей представлені в таблиці № 2.

Таблиця № 2

**Рівень сформованості методичних компетентностей керівників закладів загальної середньої освіти**

Рівні Стаж	Високий	Середній	Низький
До трьох років	3 (23%)	9 (69,2%)	1 (7,8%)
Три роки і більше	5 (35,7%)	8 (57,1%)	1 (7,2%)

Як видно з таблиці, високим рівнем методичної компетентності володіє 23% керівників шкіл зі стажем управлінської діяльності менше 3 років та 35,7% керівників шкіл зі стажем більше 3 років. Середнім рівнем методичної компетентності володіють, відповідно, 69,2% та 57,1% керівників шкіл. Майже однаковий відсоток керівників із різним стажем управлінської діяльності мають низький рівень методичної компетентності. Отримані результати свідчать про те, що рівень методичної компетентності керівників зростає разом зі стажем управлінської роботи.

Аналіз наказів відділів районних та міських державних адміністрацій свідчить, що організації методичної роботи з педагогіч-

ними кадрами та структурі методичної роботи приділяється багато уваги, насамперед, це організація семінарів-практикумів для директорів шкіл, семінари-практикуми для резерву директорів шкіл та новопризначених керівників закладів загальної середньої освіти, семінари-практикуми для заступників директорів шкіл із питань удосконалення науково-методичної роботи та формування іміджу навчального закладу тощо.

Разом із тим під час дослідження було з'ясовано, що практично всі керівники шкіл зіштовхуються з одними ж і тими самими труднощами: важко здійснювати мотивацію педагогічних працівників, рішуче діяти у нестандартних ситуаціях, організувати партнерські відносини в учительському колективі, залучати учителів до використання інноваційних технологій, грамотно надавати методичну допомогу. Дехто з керівників висловлювався, що заклади післядипломної освіти роками не змінюють своїх програм підвищення кваліфікації.

Розвиток методичної компетентності керівників закладів загальної середньої освіти – тривалий процес, він має відбуватися безупинно, протягом їх професійної діяльності як учителів чи керівників, починаючи з навчальної підготовки студентів у педвишах, у процесі підвищення кваліфікації та післядипломної освіти, на методичних об'єднаннях та курсах, а також у процесі здійснення самоосвіти.

Керівники освітніх закладів – це лідери-менеджери, які керують педагогічною системою освітньої установи, її розвитком, організовують і стимулюють професійну діяльність педагогічних працівників, сприяють формуванню методичного мислення, методичної творчості та методичної культури учителів ввіреного закладу. Для цього вони мають самі, насамперед, мати методичні знання та вміння, щоб одноосібно приймати правильні управлінські рішення та відповідати за наслідки.

Кардинально нова структура та зміст загальної середньої освіти потребує розроблення та створення принципово нових методичних підходів щодо підготовки керівників із креативним мисленням, прагненням до самоосвіти та самовдосконалення, який би зумів творчо використовувати весь комплекс методичних компетенцій в управлінській діяльності на основі педагогіки партнерства.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Афанасьєва Л.В. Компетентнісний підхід як освітня інновація у підготовці майбутніх менеджерів організації. Вісн. Луган. нац. ун-ту ім. Т. Шевченка. Пед. науки. 2012. № 7, ч. 1. С. 40–44.



2. Даниленко Л.І. Менеджмент інновацій в освіті. К.: Шкільний світ, 2007. 120 с.
3. Закон України про освіту. URL: <https://ru.osvita.ua/legislation/law/2231/>.
4. Концепція Нової української школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20sередnya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
5. Крисюк С.В. Державне управління освітою: навч. посіб. для слухачів, асп., докторантів спец. «Державне управління освітою». К.: НАДУ, 2009. 220 с.
6. Лазарев О. Критерії, показники та рівні сформованості професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців аграрного профілю. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. 2014. Ч. 1. С. 210–216.
7. Маслов В.І. Концептуальні засади розробки орієнтовних стандартів змісту компетентності фахівців. Освітнологічний дискурс. 2010. № 2. URL: [http://innovations.kmpu.edu.ua/ENFV/2011\\_2/11mvizkf.pdf](http://innovations.kmpu.edu.ua/ENFV/2011_2/11mvizkf.pdf).
8. Мельник В.К. Підвищення управлінської кваліфікації керівника загальноосвітнього навчального закладу в системі післядипломної педагогічної освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. К., 2003. 220 с.
9. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А Зязюна. Київ: Віпол, 2000. 636 с.
10. Щербань М.П. Педагогічні основи правової культури вчителя і керівника навчального закладу. Педагогічна культура вчителя: навч. посіб. / за ред. П.М. Щербаня. К.: Вища школа, 2010. С. 90–115.

СЕКЦІЯ 3  
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ

УДК 373.2.011.3-51:37.014(477)

**СУЧАСНІ ВИМОГИ ДО ОСОБИСТОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ  
В ЧАС РЕФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ**

Алеко О.А., к. пед. н.,  
доцент кафедри дошкільної освіти  
Донбаський державний педагогічний університет

Гопта Г.Г., студентка  
педагогічного факультету  
Донбаський державний педагогічний університет

У статті обґрунтовується значуща роль вихователя в становленні особистості дитини дошкільного віку. Подано погляди сучасних дослідників щодо оновлення вимог до особистості вихователя в час реформування національної системи освіти. Проведено паралель між новітніми вимогами до особистості вчителя нової школи і сучасними вимогами до вихователя закладу дошкільної освіти.

**Ключові слова:** вихователь закладу дошкільної освіти, дитина дошкільного віку, реформування освіти, нова українська школа, освітнє середовище, дитиноцентризм.

В статье обосновывается значимая роль воспитателя в становлении личности ребенка дошкольного возраста. Представлены взгляды современных исследователей относительно обновления требований к личности воспитателя во время реформирования национальной системы образования. Проведена параллель между новейшими требованиями к личности учителя новой школы и современными требованиями к воспитателю дошкольного образовательного учреждения.

**Ключевые слова:** воспитатель дошкольного образовательного учреждения, ребенок дошкольного возраста, реформирование образования, новая украинская школа, образовательная среда.

Alienko O.A., Hopta A.H. MODERN REQUIREMENTS TO THE EDUCATOR'S PERSONALITY DURING THE REFORMATION OF THE NATIONAL SYSTEM OF EDUCATION

In the article the meaningful role of an educator is based on the formation of a personality of a preschool child. The opinions of modern researchers on updating the requirements to the personality of the educator during the reformation of the national system of education are given. A parallel is conducted between the newest requirements to the personality of the teacher of the new school and modern requirements to the educator of an establishment of preschool education.

**Key words:** educator of establishment of preschool education, child of preschool age, reformation of education, new Ukrainian school, educational environment.

**Постановка проблеми.** Інтеграція України в світовий освітній простір вимагає постійного вдосконалення національної системи освіти, пошуку ефективних шляхів підвищення якості освітніх послуг, апробації та впровадження інноваційних педагогічних систем, модернізації змісту освіти і організації її адекватно світовим тенденціям і вимогам ринку праці. Система освіти має забезпечувати формування особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу, європейської цивілізації, орієнтується в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, підготовлена до життя в постійно змінюваному, конкурентному, взаємозалежному світі [5].

1 вересня 2017 року в Україні стартував пілотний проект «Нова українська школа».

Сто вітчизняних шкіл (по чотири школи кожної області) долучились до експерименту нового держстандарту початкової освіти. У зв'язку з реформуванням початкової освіти, з переходом нової школи на новий зміст, структуру і тривалість навчання актуалізується проблема реформування системи дошкільної освіти. У системі безперервної освіти, що розбудовується в Україні, вихідною ланкою становлення і розвитку особистості майбутнього повноправного громадянина держави є дошкільня.

Провідні принципи української системи дошкільної освіти задекларовано в низці загальнодержавних нормативних документів (Закони України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, Концеп-



ція дошкільного виховання в Україні, Базовий компонент дошкільної освіти (2012 р.), Національна програма виховання дітей і учнівської молоді в Україні), які наголошують на необхідності створення відповідних умов для вдосконалення та реформування дошкільної ланки освіти, що забезпечує наступність між дошкільням і школою.

Розвиток неповторної унікальної особистості в дошкільному віці, здатної до самостійного критичного мислення, здібної до самостійного опанування знаннями, озброєної вміннями вирішувати проблемні ситуації, – сприятиме успішності дитини в майбутньому, що, у свою чергу, позитивно позначатиметься на благополуччі нашої української держави.

У сучасних умовах розвитку освіти спостерігається зміна її філософії: над адаптаційною філософією починають домінувати критично-креативні течії, які надають перевагу освіті, побудованій на засадах суб'єкт-суб'єктних відносин. Це результат одночасних політичних і суспільно-економічних змін. Звідси актуальним стає пошук рішень, що сприяють формуванню динамічного, конкурентоспроможного фахівця, з критичною та творчою позицією.

Неможливо уявити собі реформування освіти без реформування та змін особистості педагога, який є центром освітньої системи, та якому належить бути вихователем громадянина третього тисячоліття.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** За переконанням видатних сучасних науковців (В. Абраменкова, І. Богданова, Н. Гавриш, Н. Захарова, І. Зверева, І. Кон, О. Кононко, К. Крутій, В. Кудрявцев, В. Кузь, С. Курінна, С. Литвиненко, Т. Поніманська, І. Рогальська, Д. Фельдштейн та ін.), дошкільна освіта є першою ланкою системи неперервної освіти, що поряд із сімейним вихованням закладає основи соціокультурного становлення особистості; забезпечує формування комплексу ключових компетентностей (фізичної, психологічної, соціальної), можливість адаптації до унормованого існування серед людей; формує ціннісне ставлення до світу, озброює елементарною наукою і мистецтвом життя.

Мета сучасної дошкільної освіти – не дати дитині багаж знань, а навчити їх здобувати. З дошкільного віку дитина має оволодіти способами здобуття потрібної інформації, вміннями аналізувати, систематизувати, розуміти причини і робити висновки, що знадобляться їй у подальшому житті. Саме такі завдання стоять перед педагогами закладів дошкільної освіти.

Дорослий займає центральне місце в духовному світі дитини, виступає носієм куль-

турних, моральних та духовних цінностей, а з іншого боку – він є безпосереднім організатором освітнього процесу. Із вступом до дошкільного закладу в мікросередовищі дитини з'являється важливий дорослий – вихователь. Від спілкування з ним значною мірою залежить ефективність соціального становлення і розвитку особистості дитини в дошкільні роки.

Сучасна система дошкільної освіти потребує радикального переосмислення сформованого підходу до професійної діяльності педагога. Дошкільному закладу потрібен педагог, здатний самостійно планувати, організовувати педагогічно доцільну систему роботи, а не просто виконувати посадові обов'язки. Сучасним дітям потрібні сучасні педагоги, педагоги-новатори, здатні вносити у власну діяльність прогресивні ідеї, запроваджувати нововведення, винаходити щось корисне, нестандартне, генерувати нове.

Завдання сучасного педагога – допомогти дітям орієнтуватись у соціокультурній ситуації сучасного суспільства, яке суттєво змінюється, вчити їх жити за законами і нормами світової цивілізації і культури [7].

Чимало вітчизняних досліджень присвячено особистості вихователя, його професійній компетентності, питанням підготовки спеціалістів, кваліфікаційним особистісним якимостям особистості вихователя (Л. Артемова, Г. Беленька, Л. Загородня, Н. Калініченко, Е. Карпова, Ю. Косенко, М. Лещенко, В. Майборода, Т. Поніманська, О. Сухомлинська, М. Собчинська, С. Тітаренко та ін.)

У сучасному суспільстві педагог потребує виняткової уваги. Там, де його місце займають професійно не підготовлені фахівці, насамперед страждають діти. Це вимагає від суспільства створення таких умов, щоб серед педагогів опинялися люди, найбільш підготовлені до роботи з дітьми інтелектуально, морально й духовно. Найважливішими вимогами, що висуваються до педагога, є: любов до дітей, гуманістична спрямованість, наявність фахових знань, широка ерудованість, педагогічна емпатія, високорозвинений інтелект, високий рівень загальної культури та моральності, професійне володіння новітніми освітніми технологіями.

**Постановка завдання.** Мета статті – проаналізувати та конкретизувати сучасні вимоги до особистості вихователя закладу дошкільної освіти на сучасному етапі реформування національної системи освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Розробники концептуальних засад реформування початкової освіти означили





формулу нової школи, яка складається з дев'яти ключових компонентів:

- умотивований учитель, який має свободу творчості й розвивається професійно;
- педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками;
- новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві;
- орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм;
- сучасне освітнє середовище, яке забезпечить необхідні умови, засоби і технології для навчання учнів;
- наскрізний процес виховання, який формує цінності;
- нова структура школи, яка дає змогу добре засвоїти новий зміст і набути компетентності для життя;
- децентралізація та ефективно управління, що надасть школі реальну автономію;
- справедливий розподіл публічних коштів, який забезпечує рівний доступ усіх дітей до якісної освіти [6].

За нашим переконанням, усі перелічені ключові компоненти формули нової школи мають бути реалізовані і в сучасному закладі дошкільної освіти. Розглянемо деякі з них, які стосуються нашого педагогічного пошуку.

Перший компонент – «умотивований учитель, який має свободу творчості й розвивається професійно». Вважаємо, що цей постулат значною мірою має бути реалізованим і сучасним вихователем закладу дошкільної освіти. Чисельна кількість сучасних дослідників (Ш. Амоношвілі, В. Андрущенко, Ф. Гоноболін, Н. Гузій, І. Зязюн, П. Підкасистий, В. Кан-Калик, В. Кузь, М. Лещенко, О. Савченко, В. Семиченко, О. Сухомлинська та ін.) підкреслюють, що вихователь сьогодення має володіти творчим мисленням, креативними навичками, вмінням експериментувати, щоб працювати в нових умовах, які вимагають винахідництва і раціоналізаторства. Особливістю творчого педагога є те, що він реалізує свої особистісні й професійні творчі потенції засобами натхненної педагогічної діяльності та активної взаємодії між педагогом і дитиною.

Позитивні зміни в сучасному дитячому садку можливі лише за наявності творчого, цілеспрямованого вихователя, готового виховувати інноваційну особистість. Творчу особистість може виховати лише творчий вихователь. Ми погоджуємось зі справедливим твердженням науковця В. Андрущенко, який зауважує, що педагогіч-

ну творчість може реалізувати лише Вчитель з великої букви – науковець і педагог, вихователь і наставник, носій сучасних знань і високої культури, загальнолюдських цінностей і національних культурних традицій. Виховати, підготувати такого педагога – нагальне веління нашого часу духовного оновлення, повернення до загальнолюдських пріоритетів державо-, культуро- і людинотворення [3, с. 6].

Слушно є думка стосовно того, що педагог має справу з людиною, яка постійно змінюється в процесі розвитку, тому не можна застосовувати у вихованні шаблонні педагогічні ходи, стереотипні дії. А це вимагає від вихователя постійного творчого пошуку, нестандартних підходів до дитини, яка розумнішає і стає досвідченішою з кожним днем.

Вітчизняні та зарубіжні дослідники (І. Бех, Н. Гавриш, Н. Голованова, О. Кононко, К. Крутій, З.Плохій, Т. Поніманська, О. Проскура, О. Савченко та ін.) однозначно в думці, що парадигма особистісно орієнтованої освіти задає нові смисли життєдіяльності дітей у закладі дошкільної освіти: на перший план постає особистісна сторона діяльності дитини. Педагогічна взаємодія з дитиною в умовах особистісно орієнтованої освіти потребує прийняття дитини як співучасника педагогічного процесу, як суб'єкта спілкування та діяльності. Дитина – активна істота, з неповторними індивідуальними якостями, з особистим ставленням до оточуючих і розумінням подій, що відбуваються навколо; дитина може по-різному ставитися до педагогічного впливу вихователя, тому що сприймає його через свій внутрішній світ, досвід, свої установки. Тому теза формули нової української школи «педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками» є актуальною й для дошкільної ланки освіти. Необхідна співпраця, співтворчість дітей, вихователів і батьків; надання дітям права вибору та можливості самостійно знаходити шляхи розв'язання завдань та проблемних ситуацій.

На сьогодні саме партнерські стосунки між батьками і педагогами вітчизняні (Г. Беленька, О. Кононко, О. Косарева, М. Машовець та ін.) і зарубіжні (А. Адлер, Т. Гордон, Р. Дрейкурс, Я. Хямляйнен та ін.) дослідники визначають як такі, що найбільш сприяють вихованню дошкільнят. Батьки й інші члени родини не повинні виступати в ролі експертів чи спостерігачів, а навпаки – почати взаємодіяти з вихователями й дітьми саме на засадах партнерства [2]. Вихователі мають відмовитися від монологу, звички лише керувати батьками,



а натомість віддавати перевагу діалогу, який би передбачав урахування досвіду, поглядів, думок з того чи іншого приводу різних членів сім'ї. Взаємодія двох вихователів – батьків і педагогів – крок до взаєморозуміння, до набуття довіри, обміну духовними та емоційними цінностями, засвоєння педагогічного досвіду, знань, які педагог і батьки передають один одному та дітям.

Наступний компонент формули нової школи полягає в необхідності формування в учнів компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві. І в цьому зв'язку маємо зауважити, що ще в Базовому компоненті дошкільної освіти вперше було висвітлено теоретичне обґрунтування компетентнісного підходу як методологічної основи організації дошкільної освіти. Зокрема, в ньому визначений найголовніший пріоритет в освітньому процесі закладу дошкільної освіти – озброєння дітей наукою життя. Згідно з Базовим компонентом дошкільної освіти життєво компетентною дитиною можна вважати ту, яка має досвід розв'язання життєвих проблем, адекватно, конструктивно і ефективно поводить себе та приймає свідоме рішення в різних життєвих ситуаціях, є в них активним суб'єктом, проявляє власне «Я», задовольняє соціальні та індивідуальні потреби [1].

Виховання, яке розглядалося раніше як передача знань та ставлень від попередніх поколінь до майбутніх, виявилось нездатним задовольнити потреби сучасності. Очікування суспільства пов'язані сьогодні з формуванням життєздатної, гнучкої особистості. Організація вихователем освітнього процесу в межах компетентнісного підходу як нового концептуального орієнтиру спрямовується на підготовку дитини до дій у різних ситуаціях сучасного швидкозмінного соціального світу та прийняття єдиновірного, найбільш доцільного для дитини рішення. Тому всі сучасні вихователі повинні добре розуміти та усвідомлювати вимоги компетентнісного підходу і бути готовими їх реалізовувати в щоденній роботі з дітьми.

Наступною тезою формули нової української школи є «орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм». Разом з вітчизняними та зарубіжними дослідниками (І. Бех, П. Блонський, Г. Ващенко, Д. Дьюї, С. Золотухін, О. Квас, Я. Корчак, В. Лозова, І. Луценко, А. Макаренко, К. Роджерс, В. Сухомлинський, К. Ушинський) вважаємо принцип дитиноцентризму як прийняття дитини найвищою етнокультурною цінністю основоположним

не тільки для нової української школи, але й для сучасної дошкільної освіти. Дитиноцентризм покликаний забезпечити інтереси й потреби дошкільника через організацію його діяльності, її спрямування та розвиток. Отже, йдеться про культивування відповідних видів діяльності дитини як найбільш сприятливих умов для реалізації її вікових можливостей. Позбавлення дитини самостійної діяльності або її обмеження, жорстке регламентування дій дитини, відведення їй пасивної ролі як об'єкту впливу дорослих гальмує і загальний розвиток особистості, й розкриття природних здібностей.

Кожний сучасний вихователю має прагнути реалізувати психологічно рівноправне, партнерське спілкування з вихованцями, намагатися більше почути, ніж сказати, більше прийняти, ніж запропонувати. Вихователю не повинен змушувати дитину займатися певним видом діяльності, якщо вона цього не бажає; педагог та діти об'єднуються індивідуально чи малими підгрупами для виконання певного задуму. Час від часу вихователю збирає всіх дітей, пропонуючи їм колективну справу чи заняття. Особистість, що не має права на вибір, а привчається діяти за вказівками, не може бути самостійною і відповідальною, не може бути свobodоспроможною.

Значну увагу в концепції нової української школи приділено формуванню сучасного освітнього простору. За нашим переконанням, освітній простір закладу дошкільної освіти – надзвичайно важливий компонент формування особистості дитини дошкільного віку. Нам імпонує підхід К. Крутій до побудови освітнього простору дитинства на пріоритеті вільної самостійної діяльності дитини та її власному виборі на протипагу спеціально організованої діяльності [4, с. 155]. Завдання вихователя полягає в тому, щоб через наповнене освітнє оточення максимально розгорнути самостійну, творчу активність дошкільників, збільшити міру свободи, сприяти варіативному використанню ними простору, виявляти потреби дітей і розвивати їх. Вихователям зараз необхідно залучати вихованців до самостійного моделювання такого простору через: самостійне розташування ігрового матеріалу – максимальну його доступність, коли все, що дитині потрібно для розвитку (іграшки, ігри, книги, матеріал для продуктивної діяльності) доступно для користування, і дитина може грати з ними в будь-яку вільну хвилину; активне використання розвиваючих, дидактичних і інших ігор. Тільки за таких умов освітнє середовище буде дійсно сприяти особистісному зростанню дошкільника.



**Висновки з проведеного дослідження.** За нашим переконанням, роль вихователя в сучасному виховному процесі полягає зовсім не в тому, щоб замкнути на собі всі виховні впливи і взяти керівництво процесом в свої руки. Навпаки, його організуюча і спрямовуюча сила тим значніша, чим більше в ній демократизму, творчої свободи. Вихователь домагається значних успіхів лише тоді, коли враховує умови та обставини, в яких протікає виховний процес, уважно аналізує наслідки своїх виховних дій і робить з них правильні висновки.

**Перспективи подальших досліджень** вбачаємо в пошуку нових шляхів наступності між дошкільною і початковою ланками освіти; урізноманітненні спільних форм і методів взаємодії вихователів закладів дошкільної освіти та вчителів початкової школи з метою досягнення високого рівня адаптації дітей-дошкільників до нових умов і нового статусу школяра нової української школи.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). Дошкільне виховання. 2012. № 7. С. 4–19.
2. Беленька Г.В., Богініч О.Л., Машовець М.А. Здоров'я дитини – від родини. К.: СПД Богданова А.М., 2006. 220 с.
3. Ващенко Л.М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону: монографія. К.: Видавниче об'єднання «Тираж», 2005. 380 с.
4. Крутій К.Л. Освітній простір дошкільного навчального закладу: монографія: у 2 ч. Концепції, проектування, технології створення. Запоріжжя: ЛІПС ЛТД, 2009. Ч. 1. 320 с.
5. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/go/344/2013>
6. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. Документ ухвалений рішенням колегії МОН 27/10/2016. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
7. Педагогічна майстерність. Хрестоматія: навч. посібник / За ред. академіка І.А. Зязюна. К.: СПД Богданова А.М., 2008. 462 с.



УДК 379.831

## ДОЗВІЛЛЕВА ДІЯЛЬНІСТЬ МОЛОДІ: СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК (РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ)

Пішун С.Г., к. пед. н.,  
доцент кафедри педагогіки і психології початкової освіти  
Глухівський національний педагогічний університет  
імені Олександра Довженка

У статті проаналізовано становлення та еволюція дозвіллевої діяльності як складової культурної сфери з позицій історичної ретроспективи. Саме вона є базовою у розгляді генезису поняття «дозвіллева діяльність» та детермінант ключових періодів її формування і розвитку.

**Ключові слова:** вільний час, дозвілля, дозвіллева діяльність, дослідження, молодь, особистість.

В статті проаналізовано становление и эволюция досуговой деятельности как составляющей культурной сферы с позиций исторической ретроспективы. Именно она является базовой в рассмотрении генезиса понятия «досуговая деятельность» и детерминант ключевых периодов ее формирования и развития.

**Ключевые слова:** свободное время, досуг, досуговая деятельность, исследования, молодежь, личность.

Pishun S.H. LEISURE ACTIVITIES OF YOUTH: GENESIS AND DEVELOPMENT (RETROSPECTIVE ANALYSIS)

The genesis and evolution of leisure activities as a component of cultural sphere from the perspective of historical retrospective are analyzed in the article. Particularly it is the basic one while considering the genesis of a notion "leisure activities" and the determinant of key periods of its formation and development.

**Key words:** spare time, leisure, leisure activities, researches, youth, individuality.

**Постановка проблеми.** Концептуальні засади становлення і розвитку дозвілля є здобутком західної соціології, де воно представлено окремою галуззю, що вивчає поведінкові патерни індивідів і груп в умовах функціонування вільного часу, а також можливості реалізації та задоволення потреб стосовно спілкування, розваг, отримання дозвіллевих послуг тощо. У розробці зарубіжних теорій дозвілля особливе місце посідає сучасний аналіз міжнародних порівняльних досліджень. Цей аналіз був проведений ще у 90-х роках Європейським Союзом. Так, у результаті аналізу культурно-дозвіллевих програм ряду західних країн виявлені певні тенденції, що співвідносяться з тенденціями розвитку дозвілля у нашій країні. Наявність їх визначається збільшенням часу дозвілля у структурі вільного часу, розробкою та впровадженням у дозвіллеву практику державних програм його організації, фінансовими інвестиціями в індустрію дозвілля.

**Аналіз останніх публікацій та досліджень.** Проблемне поле дозвілля не є чимось новим у науковій площині. Воно хвилювало розум мислителів ще з античних часів. Як показав аналіз, характеристика дозвілля достатньо широко була представлена у роботах як зарубіжних авторів, особливо починаючи з XIX століття (Т. Веблен,

Ж. Дюмазедьє, Ф. Енгельс, Дж. Келлі, К. Маркс, М. Фурастьє, Дж. Шиверс), так і російських (Г. Євтеєва, С. Іконніков, І. Корсун, Г. Орлов, І. Петрова, Е. Соколов, Ю. Стрельцов, В. Суртаєв, Б. Трегубов).

З 1991 р. проблеми молоді та молодіжного дозвілля в Україні активно досліджують І. Бекешкіна, Л. Виговський, М. Головатий, Е. Головаха, Н. Липовська, В. Оссовський, Н. Прозур, С. Цюлюпа, Л. Швидка, Л. Яковенко.

**Постановка завдання.** Метою статті є генезис дозвілля як соціально-педагогічне явище, його характерні особливості функціонування на різних етапах розвитку суспільства та впливу на особистість.

**Виклад основного матеріалу.** Вивчення цінностей сучасної молоді, її установок, життєвих планів багато у чому визначає ефективність заходів, що розробляються й упроваджуються у соціально-культурній галузі, зокрема у сфері освіти й дозвілля.

Виникнення поняття дозвілля сходить до античності, коли філософи розглядали його як явище найвищого людського ідеалу, поєднаного з внутрішнім удосконаленням особистості на основі розвитку суспільства, навчання й виховання. Саме у цей період, як стверджують А. Воловик та В. Воловик, з'являються перші суспільно організовані масові й групові форми дозвільної діяльно-



сті; масові – це свята й урочистості, групові – у вигляді обговорень творів літератури, філософії. Особливе місце у структурі дозвілля античного суспільства займало відправлення релігійних культів, що несли у собі ті духовні та естетичні цінності, що культивувала у своїх громадянах держава [3, с. 11-16]. Так, Арістотель пов'язував дозвілля із задоволенням й істинною радістю. Він розглядав дозвілля як простір для щастя, як область довільного й етично усвідомленої поведінки [1, с. 397-399].

У Римській імперії найбільш поширеною формою масового проведення дозвілля були видовища, що поділялися на три види: театральні, де ставилися комедії і фарси з повсякденного життя просто неба; в амфітеатрах, де проводили гладіаторські бої; у цирку, де відбувалися змагання колісниць. Саме у ці часи виник відомий вислів «*Pane e circenses*» («хліба й видовищ»). Саме він уперше зустрічається у творі відомого римського сатирика Ювенала. Практикувалися привселюдні читання авторами своїх поетичних творів, що нерідко тривали по декілька днів. Усі означені дійства були невіддільною часткою у культурному побуті Римської імперії.

Середньовічну епоху можна охарактеризувати одним висловом: «Бог у всьому». У цей час у Західній Європі функціонували народні, світські та церковні форми організації дозвілля, які, безумовно, домінували над іншими, принаймні своїм змістом. Серед народних форм організації дозвілля особливе місце належало фольклорним святам, заснованим на народних віруваннях. Серед світських форм дозвілля найпоширенішими, можна сказати з упевненістю, були маскаради і різноманітні бали та прийоми. Поряд з ними у християнській церкві на початку XIV століття з'являється така форма проведення масового дозвілля, як релігійні вистави-містерії. Масштаб цих вистав міг бути настільки великим, що іноді вони трансформувалися у багатоденне дійство. У них оригінально сполучалися релігійна містика, набожність, богохульство, народна стихійність і самодіяльний початок. Тож, як свідчать хроніки, сценарії свят створювалися не тільки духівництвом, а й самими учасниками [3, с. 24-25].

Таке різноманіття об'єктів дозвіллевої діяльності пояснювалося соціальним станом суспільства. У палацах і замках феодалів найбільш розповсюдженими формами дозвілля були бали, турніри та банкети. Що стосується середовища простих ремісників, то тут зароджуються основи первинних клубних осередків. Разом з цим почали з'являтися перші університетські міста.

Улаштовані за принципом монастирів, вони містили каплицю, залу, ворота – провідні ланки в інфраструктурі навчального закладу. Зала була одним з найважливіших елементів університетського життя – місце загальних зборів молодих людей, зустрічей і трапез [2, с. 29-30].

Становлення традицій вітчизняної педагогіки дозвілля. Передусім слід зазначити, що традиції вітчизняного дозвілля беруть своє коріння з обрядових дійств ритуального характеру відповідно до розподілу часу на буденний та святковий. До буденного дозвілля відносили святковий, або напівсвятковий час, пов'язаний з весіллями, хрестинами, від'їздом на чужину та інші (індивідуальний або родинний). Святкове дозвілля мало загальний характер. Це були великі свята – Храмові, Великдень, Різдво, Трійця, Іванові, Петрові дні, Святки, Масниця. У великі свята змінювалася обстановка, одяг і навіть поведінка людей. Підфарбовувалися та «вбиралися» будинки, одягали кращий одяг, один до одного зверталися по батькові, виключалися розмови про побутові та господарські справи. Молодь місцями проведення дозвілля мала вулицю, де водили хороводи та грали у бабки [3, с. 33-35].

Щодо світських форм організації дозвілля, що набули широкого розповсюдження наприкінці XIX – на початку XX століття, то тут необхідно згадати про виникнення цивільних бібліотек, музеїв та інших просвітницьких закладів, основними відвідувачами яких були учні, ремісники, робітники, селяни. Починаючи з 40-х років XIX століття поширюється практика читання популярних лекцій та організації народних читалень, в яких освічені люди збирали місцеве населення й читали йому популярну літературу та художні твори, пояснюючи їх. Проте, на думку дослідників, найбільш значним проявом педагогічної організації дозвілля стали опікунські народні будинки, з появою яких у сфері дозвілля народилася й згодом одержала поширення діяльність, предметом якої стала аматорська художня творчість. Прикладом цього став Ліговський народний будинок, де крім бібліотеки-читальні, лекційного й театального залів, курсів з окремих навчальних дисциплін функціонували літературно-художній гурток, хор та театральний гурток.

З позицій самостійності, цілісності педагогіка дозвілля сформувалася у другій половині XX століття. Її першоджерелами є культурно-історичний досвід людської спільноти, розвиток дозвілля з наукового погляду, що віддзеркалює педагогічне розуміння культурно-дозвіллевої практики. Одним з її засновників вважається Джофф



Дюмазедьє. Теоретичний аналіз, проведений ним, показав, що дозвілля або вільний час у житті сучасного мешканця розвинених країн ненабагато поступається робочому часу й має тенденцію зростати, а по цінності, бажаності, привабливості – перевершує працю (багато людей вважають за краще менше заробляти, але мати більше вільного часу).

Т. Веблен розглядав дозвілля як символічний прояв соціальної диференціації, маючи на увазі те, що не всі форми дозвілля доступні для кожної соціальної категорії, у тому числі молодіжної.

У розкритті теоретичного концепту й наповненні його предметним змістом важливу роль зіграв М. Каплан, який виділив 7 моделей дозвілля: гуманістичну, терапевтичну, кількісну, інституційну, епістеміологічну, соціологічну [6], що дозволили їх систематизувати та виділити у загальній структурі дозвілля як найважливіший елемент, що пов'язує інші підстави дозвілля й забезпечує стійке збереження загальної структури дозвілля навіть за умови трансформації її елементів.

З точки зору структурування дозвілля й удосконалення концептуальних і теоретичних підходів дуже цікавим є погляд Дж. Шиверса. Дозвілля розглядається ним не тільки як природна потреба, як можливість самореалізації, мотиваційне підґрунтя трудової діяльності, а і як час, що використовується індивідом на антисоціальні вчинки або беззмістовне його проведення. Він також, як і М. Каплан, виокремив сім напрямків дозвілля:

- дозвілля як рекреація, базовою категорією даної концепції є дозвіллева діяльність, якою займаються виключно для задоволення своїх бажань;
- дозвілля як задоволення (на думку автора саме задоволення є мотиваційною основою дозвіллевої діяльності);
- дозвілля як сфера для відновлення сил, що необхідне для більш ефективної трудової діяльності;
- дозвілля як стан буття, функціонування його у цьому напрямку розглядається як природна галузь, де людина може досягти самореалізації;
- дозвілля як функція, необхідна людині для досягнення задоволення життям;
- дозвілля як платформа соціальної стратифікації (термін «дозвілля» тут вживається для позначення непродуктивного використання вільного часу «привілейованим класом»);
- дозвілля як час, що використовується у соціальній площині, на антисоціальні дії, просто проводиться безцільно.

У 60-80-х рр. вільний час набув нового значення. Він більше став тлумачитись як простір для вільної діяльності, і менше як час, звільнений від соціальних функцій. З цієї точки зору дозвілля як вид діяльності отримує своє подальше теоретичне обґрунтування. Це стосується, насамперед, досліджень американського соціолога Р.А. Стеббінса (60-80-х рр. ХХ століття), який у межах соціологічного дослідження виділив у структурі вільного часу «серйозне» й «несерйозне» дозвілля. Він стверджує, що «серйозне» дозвілля має більшу перевагу перед «несерйозним», оскільки воно більш змістовно наповнене [11 с. 64-65]. На наш погляд, такий підхід дозволяє ідентифікувати учасників серйозного дозвілля з обраними заняттями, найбільш важливими для індивідуума.

Термін «дозвілля» у радянський період у чистому вигляді не вживався. Так, І. Петрова стверджує, що ґрунтовної та емної характеристики поняття «дозвілля» у вітчизняній науковій літературі не існує, що зумовлює необхідність дотримання інтеграційного підходу у визначенні поняття «дозвілля» та створення цілісної культурологічної концепції дозвілля [10, с. 136]. В. Кірсанов пропонує тривекторну модель дозвілля, що названа автором інтегрованою й відбиває систему ідентифікації дозвілля через усвідомлення часу, діяльності, психоемоційного стану особистості [7, с. 41]. Це стає зрозумілим, оскільки воно не може кваліметрично характеризуватися за якимось одним параметром і має розглядатися у різних векторах, проте як допустима інтерпретація трактувалася у різні часи у вигляді наступної дефінітивної термінології:

- позашкільна освіта (до 1920 рр.). Дозвіллева сфера поповнюється численними закладами клубного типу, які мають партійно-державну підтримку й розглядаються владою як важливий засіб «комуністичної організації вільного часу». За словами Н. Яременко, у цей період активно створюються дитячі клуби, головне завдання яких полягає в організації культурно-просвітницької роботи та організації самодіяльно-художньої творчості. Дозвіллеву діяльність збагачено новими формами та методами роботи, розпочато створення науково-методичного забезпечення її сфери та системи підготовки кадрів для організації дозвілля населення [12, с. 75-79].
- політико-просвітницька робота (з 1920 по 1950 рр.). У цей період (особливо з 60-х років) особистість прагне вийти з-під контролю держави й віднайти себе у дозвіллі – сфері, в якій цей контроль хоча й не знівлено, але зведено до мінімуму.



І саме у сфері дозвілля спостерігається соціальна активність населення, яка не відповідає загальноприйнятим нормам та звичним межах управління й організації культурного процесу. Індивідуалізація дозвілля розвивається двома шляхами: через одомашнення дозвілля, чому сприяє й науково-технічна революція, і урбанізація, і масове житлове будівництво, та через розвиток неформальних груп за інтересами, унаслідок чого поступово, але докорінно, змінюється й образ соціального життя, і ціннісна система [9].

– культурно-просвітницька робота (з 1950 по 1985 рр.). Культурно-просвітницька робота виокремлюється у самостійну сферу. У 1945 році відбулося реформування політико-освітньої роботи, що була виділена з системи освіти у самостійну галузь. У ці роки вели активну діяльність видатні, досить авторитетні у країні і світі представники творчої інтелігенції – письменники, поети, театральні режисери й драматурги, композитори, артисти з різними поглядами на художню творчість, які представляли різні художні школи і напрямки. Більшість з них були яскравими творчими індивідуальностями.

Молодь як соціально-демографічна група є об'єктом емпіричного вивчення з початку 60-х років минулого сторіччя (в основному на матеріалі студентської молоді). З точки зору розвитку змісту й форм дозвілля 70-ті роки характеризуються становленням розгорненої інфраструктури молодіжних послуг у сфері вільного часу: молодіжних клубів, громадських, політичних об'єднань, клубів за інтересами тощо. У ці ж роки у світовому співтоваристві з'являються молодіжні неформальні об'єднання, що отримали назву «underground». Основними його напрямками стали хіпі, панки, рокери, бритоголові (скінхеде) як молодіжні групи асоціальної поведінки, стилем яких став «розпад особистості, відчай і дебілізація» [8, с. 72].

80-ті роки представлені еволюційним періодом соціалізації молоді як наслідок адаптації до мінливих умов суспільного розвитку. Однак цей період визначається фатальним обмеженням можливостей самореалізації і життєвого самоствердження особистості, яка формується. У цей період особливого розквіту набула проблема молодіжної субкультури, що стала надалі об'єктом дослідження багатьох зарубіжних і вітчизняних педагогів на рубежі 80-90-х років, яка відображає цілий комплекс питань, пов'язаних з розвитком і становленням молоді.

Розглядаючи молодь та можливості її дозвіллевой діяльності у цей період І.М. Іль-

їнський, пише, що «...міф про радянську молодь як саму забезпечену, благополучну обростає усе новими ілюзіями й жив. А паралельно і поруч із ним уживалося й наростало споживацьке ставлення держави до молоді у сфері економіки, праці; насторожене, недовірливе ставлення у сфері політики; нетерпиме, репресивне – у сфері культури; повчально-опікунські – у сфері духовно-ідеологічної, у відносинах зі старшими поколіннями; авторитарно-догматичне – у вихованні. Про це ми сьогодні говоримо вголос, – ми це визнали [5, с. 84].

– культурно-дозвіллева діяльність (до сер. 90-х років). До 90-х років ХХ століття вона була невіддільною часткою ідеології КПРС. В Україні діяльність культурно-дозвіллевих установ у цей час реалізується відповідно до Закону «Основи законодавства України про культуру», що вийшов в 1992 році. У ньому чітко визначені дефініції «культурна діяльність», «культурні цінності», «творча діяльність», визначаються основні сфери діяльності держави у галузі культури та права громадян в області культурної діяльності [4].

– соціально-дозвіллева діяльність (з сер. 90-х років до сьогодні). Поглиблення кризи початку 90-х років дало початок соціальній диференціації, що призвело до зростання індивідуалізації дозвілля та значних розбіжностей між поколіннями. Вони все частіше стали виявлятися у формі суперечностей, що багато у чому пояснюється появою якісно нових, особливо негативних за змістом показників соціального розвитку: контакт молоді з новими соціальними посередниками, яких не було за минулих поколінь, великий і малий бізнес, комерція, нові форми праці і його оплати. Безумовно, головною ознакою дозвіллевой сфери сьогодення є її комерціалізація та розгалуженість спектру у наданні дозвіллевих послуг. Завдяки наявності матеріального ресурсу молодь має і відповідний доступ до них, що тільки прискорює процес соціальної диференціації.

**Висновки.** Таким чином, порівняльний аналіз представлених аспектів і теорій дозвілля показує, що вони склалися в основному на Заході. Узяті за основу для становлення дозвілля у нашій країні, ці компоненти змінюються й взаємодоповнюються, що дозволяє говорити про дозвілля як категорію, яка постійно розвивається у суспільстві розвиненого типу.

Проведений аналіз теоретичних концепцій тлумачення дозвілля у різні історичні часи засвідчує, що практично в усіх дослідженнях дозвілля розглядається як частина вільного часу, що сприяє розширенню проблемного поля дозвілля як яви-



ща багатовимірною. Переважна більшість дослідників визначає дозвілля як вид діяльності, що може ефективно функціонувати, якщо буде чітка й цілеспрямована його організація. Уявлення дозвілля й перенесення результатів з теорії на практику дасть можливість спростити досліджуваний об'єкт і процес організації, виявити смислові й функціональні відносини між окремими дефініціями, факторами й компонентами, що складають основу теоретичної моделі як становлення, так і розвитку дозвілля.

Підсумком ретроспективного аналізу періодів становлення та розвитку дозвілля є констатація того, що воно постійно перебувало у полі зору провідних дослідників цього суспільного явища, і у добу сучасності, коли відбувається значна трансформація духовно-ціннісних орієнтирів, національної самосвідомості молоді, повинна розглядатися як один з пріоритетних напрямків у системі виховання особистості.

Аналіз стану дозвіллевої сфери дає можливість констатувати важливість розвитку дозвіллевого простору як одного з механізмів соціального самовдосконалення особистості в усі часи. Однак недосконалість організаційних форм, інфраструктури, надмірна комерціалізація, споглядально-споживацька спрямованість залишаються, як і у попередні роки, суттєвими проблемами дозвілля, що гальмують процес та розвиток індивіда, його соціалізацію у соціумі.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Аристотель. О душе. Т.1. М.: Академия, 1975. 449 с.
2. Воловик А., Воловик В. Педагогіка дозвілля: підручник. Харків: ХДАК, 1999. 332 с.
3. Бочелюк В.Й., Бочелюк В.В. Дозвіллезнавство: навчальний посібник. К.: Центр навчальної літератури, 2006. 208 с.
4. Закон про культуру. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2117-12>. Назва з екрану.
5. Ильинский И.М. Молодежь в контексте глобальных процессов развития мирового сообщества. Молодежь и общество на рубеже веков. М.: Голос, 1999. 332 с.
6. Каплан М. Основные модели досуга. М., 2008. 198 с.
7. Кірсанов В.В. Теоретико-методологічні та методичні засади педагогічної діагностики організації дозвілля: моногр. К.: Альтерпрес, 2006. 352 с.
8. Лисовский В.Т. Духовный мир и ценностные ориентации молодежи России. СПб: Гуманитарный университет профсоюзов, 2000. 508 с.
9. Особливості функціонування сфери дозвілля як соціально-культурного явища у другій половині ХХ ст. URL: <http://book.net/index.php?p=achapter&bid=19542&chapter=1>. Назва з екрану.
10. Петрова І. Семантико-етимологічний аналіз дозвілля: культурологічний аспект URL: [www.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Pki/2009\\_25/Petrova\\_I.V.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pki/2009_25/Petrova_I.V.pdf). Назва з екрану.
11. Стеббинс Р.А. Свободное время: к оптимальному стилю досуга (взгляд из Канады). Социологические исследования. 2000. № 7. С. 64-65.
12. Яременко Н.В. Дозвіллезнавство: навч. посібник. Фастів: Поліфаст, 2007. 460 с.





УДК [378.035:37.011-051:377]:005.336.6

## ВИЗНАЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ

Ягупець Ю.І., к. пед. н.,  
доцент кафедри загально-технічних дисциплін,  
промислових технологій та безпеки життєдіяльності  
Донбаський державний педагогічний університет

Пліско Ю.В., асистент  
кафедри загально-технічних дисциплін,  
промислових технологій та безпеки життєдіяльності  
Донбаський державний педагогічний університет

Погорела В.О., студент  
факультету початкової, технологічної та професійної освіти  
Донбаський державний педагогічний університет

Стаття присвячена актуальній проблемі сучасності – формуванню професійного іміджу педагога у студентів ВНЗ засобами трудового виховання. Зроблено науково-теоретичний аналіз проведення занять за напрямом «трудове навчання». Зазначені рекомендації ставлення студентів до продуктивної праці. Коротко розглянуто термін «імідж педагога». Запропоновано вдосконалення забезпечення ефективного трудового виховання та формування у студентів трудового навчання професійного іміджу.

**Ключові слова:** виховання, трудове виховання, імідж, професійна компетентність, педагог.

Стаття посвящена актуальній проблемі сучасності – формуванню професійного іміджу педагога у студентів ВУЗ методом трудового виховання. Сделан научно-теоретический анализ ведения занятий за направлением «трудовое обучение». Приведены рекомендации в отношении студентов к их продуктивной работе. Кратко рассмотрен термин «имидж педагога». Предложено усовершенствование обеспечения эффективного трудового воспитания и формирования у студентов трудового обучения их профессионального имиджа.

**Ключевые слова:** воспитание, трудовое воспитание, имидж, профессиональная компетентность, педагог.

Yahupets Yu.I., Plisko Yu.V., Pohorela V.O. DETERMINING THE PECULIARITIES OF FORMING THE PROFESSIONAL IMAGE OF THE FUTURE TEACHER OF TECHNOLOGY

The article is devoted to the actual problem of modernity – the formation of a professional image of the teacher among students of higher education through the method of labor education. A theoretical analysis of the conduct of training sessions «labor training» is made. Improvements are offered for teaching students. The term «teacher's image» is considered. The improvement of labor education of students of higher educational institutions of the pedagogical profile of education is suggested.

**Key words:** upbringing, labor education, image, professional competence, teacher.

**Постановка проблеми.** Формування особистості студента на сучасному етапі розвитку суспільства є одним із найважливіших завдань виховної роботи вищого навчального закладу. У Всесвітній декларації «Про вищу освіту для XXI століття: підходи та практичні заклади», прийнятій на Всесвітній конференції ЮНЕСКО «Вища освіта у XXI столітті», зазначається про необхідність забезпечення професійної компетентності, можливості критично мислити, аналізувати та звертатися до адекватного пошуку набутих проблем та їх вирішення. Тому першою необхідною вимогою від ВНЗ є забезпечення вищою освітою студентів, що формує професій-

ний імідж. І особливо це стосується студентів педагогічного профілю навчання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретичні та методичні питання формування професійного іміджу студентів вищої школи, а також корекційної спрямованості трудового навчання та професійної адаптації майбутніх учителів трудового навчання знайшли своє висвітлення у працях В. Баудіша, В. Бондаренко, А. Висоцької, В. Карвяліса, Г. Мерсіянової, А. Раку, О. Хохліної.

Аналіз науково-педагогічної літератури вітчизняних і зарубіжних науковців дає змогу виокремити основні теоретичні аспекти формування професійного іміджу



студентів трудового навчання, а саме: питання готовності до продуктивної праці (А. Ботоканов, М. Пашенко), мотиви трудового навчання (І. Жадан), формування професійних ціннісних орієнтацій (Ю. Белова, О. Булінін, С. Лапаєнко, Б. Салаєв), проблеми організації продуктивної праці (В. Мадзігон, В. Сипченко), проблеми творчого ставлення до трудового навчання та праці (Р. Вайнова, О. Виговська, Я. Кепша), розвиток технічних інтересів і здібностей (А. Прядехо), питання підготовки майбутніх учителів праці (Ю. Белова, Н. Знамеровська, Є. Хриков), питання виховання трудової культури (І. Косик, С. Лісова), проблеми реалізації міжпредметних зв'язків (Н. Андрєєва), проблеми трудового виховання (О. Биковська, О. Мироненко).

Водночас необхідність формування педагогічної компетентності у студентів трудового профілю навчання ВНЗ, їхнього професійного іміджу залишається актуальною.

**Постановка завдання.** Теоретично обґрунтувати особливості формування професійного іміджу студентів трудового навчання у ВНЗ педагогічного профілю освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Трудова діяльність – це вирішальна та найважливіша сфера життєдіяльності людини. Саме в процесі праці складаються основи відносин між людьми, розвиваються та реалізуються здібності кожної особистості, створюються умови й можливості для розвитку, формується характер людини. Трудове виховання передбачає вироблення в людини певних трудових навичок і формування сумлінного, творчого ставлення до праці.

Досвід навчання в педагогічному виші, зокрема проходження педагогічної практики студентами, показує нам, що в процесі професійної діяльності студентів супроводжують проблеми естетичного характеру. Професійна етика у сфері освіти лежить в основі майбутніх відносин «учитель-учень». Успішно спроектований імідж впливає на самоствердження та подальше професійне самовдосконалення майбутнього вчителя трудового навчання.

Зважаючи на методологічне положення В. Шадрікова про розвиток психічних властивостей у педагогічній діяльності, Е. Зеєром були визначені такі важливі професійні якості педагога, пов'язаного з трудовим навчанням:

– *спрямованість*: професійна позиція, професійні ціннісні орієнтації, мотиви,

професійне самовизначення, покликання та педагогічний ідеал;

– *професійна компетентність*: комплекси інженерно-педагогічних знань і вмінь, індивідуальний досвід, педагогічна майстерність;

– *професійно важливі якості*: активна життєва позиція, динамізм, емоційність, організованість, комунікативність, дидактичність, технічний інтелект, креативність, педагогічний інтелект;

– *психодинамічні характеристики*: активність, емоційна стабільність, темп реакції, швидкість вироблення умовних рефлексів [4, с. 60].

Поняття «імідж» має своє походження від латинського «*imago*» й буквально перекладається як «образ», «відображення», «обличчя».

Як зауважує І. Ковальова, «... включення до визначення іміджу поняття «образу» вказує на органічне входження такого явища, як імідж, у систему людської діяльності й, відповідно, на необхідність застосування діяльнісного підходу під час його вивчення» [6, с. 47].

Сьогодні створення та наявність професійно-правильного іміджу студента ВНЗ є необхідною складовою професіограми майбутнього фахівця трудового навчання.

Імідж студента виступає не тільки як щось необхідне, а й таке, що виникає в процесі його навчальної діяльності під час проходження педагогічної практики (активної та пасивної). За сучасною термінологією імідж студента трудового навчання необхідно розуміти як продукт виховної діяльності викладача (куратора студентської групи).

Успіх виховання неможливий без глибокого з'ясування сутності та цілей трудової діяльності людини, розуміння її значущості на цьому етапі розвитку особистості. Тому важливе значення у структурі формування «правильного» іміджу виступає розуміння суб'єкт-об'єктної взаємодії.

Психологами було відзначено, що регулятором взаємовідносин між людьми, зокрема між викладачем і студентами, є сприйняття людини людиною. Важлива роль у педагогічній діяльності відводиться першому враженню. Дослідження І. Уркліна [7] показали, що перше враження про викладача у студентів носить, як правило, стійкий характер, а у значній їхній частині (у 34 % випробовуваних) воно зовсім не змінюється. Уперше сприймаючи викладача, студенти звертають увагу на багато елементів його зовнішнього вигляду (костюм, зачіска, вік (перевага віддається



середніх років)) та поведінки (жестикація, міміка, вміння триматися в аудиторії, голос, тактовність, доброзичливість) [5, с. 47].

Відомо, що проблема створення іміджу педагога – це проблема пошуку, розроблення та застосування психолого-педагогічних, пізнавальних і емоційних, раціональних і художніх засобів створення позитивного образу сучасного педагога, відображення в цьому образі внутрішніх, сутнісних смислів, особливостей його діяльності [6, с. 48]. Аналіз існуючих підходів визначення змісту та структури педагогічної культури дає змогу виділити інтегральні особистісні характеристики професійних якостей викладача, які виступають основними параметрами його педагогічного іміджу (у цьому випадку ми розглядаємо студента педагогічного ВНЗ як майбутнього педагога, вчителя, викладача – прим. автора). Це такі якості: педагогічна креативність, педагогічна рефлексія, комунікативність та естетичні якості особистості викладача [там само].

Із зазначеного вище виокремимо міркування І. Ковальової стосовно іміджу майбутнього педагога – це є цілісна система, яка складається з трьох компонентів, кожен з яких трактується складними комплексними сполученнями різних елементів, знань і вмінь:

– зовнішній вигляд (основні напрями визначення та вибору індивідуального стилю особистості педагога, практичне застосування знань про діловий одяг, використання науки про колір);

– внутрішній зміст (володіння культурою педагогічного спілкування, знання основ ораторського мистецтва, опанування основами еристики, раціональна поведінка у стресових і конфліктних ситуаціях, практичне використання нейрон-лінгвістичного програмування, вміння використовувати гумор у різних педагогічних ситуаціях);

– володіння педагогічним почуттям (толерантність, емпатичність, милосердя, відповідальність, позитивізм й оптимізм педагога) [6, с. 49].

Формування професійного іміджу студентів у контексті трудового навчання має свої специфічні особливості.

По-перше, трудове виховання студентської молоді здійснюється в навчальний час. Значна роль належить роботі студентів у навчальних майстернях, де проходить іспит на професійне становлення майбутніх фахівців, ідейну стійкість, формування професійних навичок.

Процес праці в майстернях складається з послідовних моментів. Методич-

ні вказівки визначають можливі форми й види загальнотехнічної трудової підготовки, окреслюють приблизно обсяг знань та умінь, якими повинні оволодіти студенти. Усяка робота, як правило, починається з бесіди з викладачем. Викладач пояснює, що планується зробити на цьому занятті, як треба виконувати роботу, які потрібні матеріали, інструменти, як правильно ними користуватися. Необхідно, щоб студенти не лише відтворювали показане, але й самі творчо розв'язували завдання створених тих або інших конструкцій. Роботу треба будувати так, щоб збудити думку, розвинути кмітливість, уяву. Треба виховувати не тільки виконавців, але й творців та організаторів. Ставити такі умови, щоб студенти робили свідомо, вдумливо, добре уявляли собі річ, яку збираються робити. Навчити застосовувати набуті раніше знання.

Великих можливостей для розвитку дає самостійна робота, коли виявляється винахідливість, спритність. Студенти самостійно продумують, розв'язують питання про те, як буде виконуватись робота, якими способами. Планується послідовність дій, хід роботи.

Необхідно надавати можливість на власне бажання займатись тими чи іншими видами праці, систематично ускладнювати завдання, переходячи від простого до складного, від легкого до важкого.

По-друге, кожний студент повинен уміти оцінювати виконану роботу, зазначати зроблені помилки, визначати їхні причини, звертати увагу всіх на досягнення та хиби в роботі окремих студентів, для того щоб інші не робили помилок. Не можна миритися, щоб розпочата робота залишалась незакінченою. У такій творчій праці в кожного виробляється правильне ставлення до навчання.

По-третє, організація навчання залежить від викладача. До кожного студента потрібен різний підхід, тому що в кожного різний рівень життя, умови виховання та розвиток, різні інтереси, потреби, нахили, емоції, якими користується людина у трудовій діяльності. Комусь цікаво, а комусь – ні. Тому, зважаючи на думку кожного, необхідно надавати студентам широкі можливості самореалізації, реалізувати свій творчий потенціал, показати себе.

Підтримка студентів у навчальній діяльності складається з вивчення педагогами індивідуального стилю навчально-пізнавальної діяльності, виявлення труднощів та їхніх причин, а також адресної допомоги в подоланні конкретних труднощів, у розвитку психологічних і трудових осо-



бливостей студента [2, с. 8]. Педагогічна підтримка – це відгук дорослого на реальну проблему студента. Тому педагог повинен не тільки побачити проблему студента, але й зрозуміти, як студент сам бачить і розуміє свою проблему [там само, с. 9].

Сучасний викладач, який бажає істотно вплинути на студентів, зобов'язаний постійно шукати й знаходити оптимальні шляхи створення позитивного іміджу. Налягодженість взаємодій між викладачем і студентом – це вміння дати та показати інтерес до праці, вказати шляхи, якими шукати, дізнаватися, вивчати, досягнути нове, показати професіоналізм, винахідливість.

Викладач здійснює допомогу та спостереження за процесом роботи, стимулює, консультує, проводить оцінку технологічної діяльності на кожному етапі виконання завдання.

Похвала може стати символом до розвитку своїх досягнень. Використання системи заохочення стимулює сумлінне ставлення до праці, організованість, діловитість, високу дисципліну. У такий спосіб спрямовує студентів до більшого включення у трудову діяльність.

Створення в колективі атмосфери розташування, дисципліни, вимогливості, правильної організації роботи, виконання завдань, організованість, діловитість – усе це визначає стиль, методи, діяльність людини. Важливо проводити змагання, де студент проявляє себе, підвищує рівень знань, продуктивність праці, поширення досвіду, досягнень, набуває позитивних нових рис свого професійного характеру. Участь студентів у розборі завдань, порівняння результатів виконаної роботи, аналіз помилок, прояв творчої активності, ініціативи – це один зі способів самоствердження особистості.

Таке спілкування є одним із видів діяльності, згідно з якою формується свідомість людини. Робота починається з цікавих ідей. Прагнучи використовувати свої можливості для досягнення своєї мети та думки, що дає особистий успіх. Кожний студент зважає на інтерес іншого. Створюються взаємодії. Між студентами устанавлюються щораз більше й більше стосунків.

Розглядаються труднощі, з якими доводиться стикатися студентам під час занять, здійснюється діагностика, розглядаються питання щодо виходу з ситуації, що склалася. Студенти показують вміння та навички, свій творчий хист, успіх. Успіх – це результативність у досягнен-

ні позначеного й визначення отриманого людиною результату. З цієї позиції індивідуального розвитку особистості визначається не тільки задоволення собою, але й подальший розвиток активності кожного студента.

Готовність до праці береться до уваги, коли проявляється:

- кмітливість (творче ставлення до праці, застосування теорії на практиці);
- проникливість (об'єктивна самооцінка сил і можливостей у праці);
- допитливість (стійкість, пізнавальний інтерес до науки й техніки);
- колективізм (вміння працювати спільно);
- гуманізм (повага до людей праці);
- працьовитість (потреба в праці);
- чесність (нетерпимість до ліні);
- самостійність (організованість, культура праці й робочого місця, економія, ощадливість);
- працездатність (сумлінне виконання трудових обов'язків);
- оптимістичність (визначення життєвих перспектив у зв'язку з трудовим способом життя).

Тож працю необхідно розглядати як формування іміджу, розвиток особистості, як підготовку студентів до виробничої діяльності.

Завдання сформувати у студентів трудового навчання позитивний імідж майбутнього педагога повинно враховувати:

- соціально-психологічну готовність до трудового навчання й професійної діяльності в майбутньому як учителя праці;
- орієнтації викладача ВНЗ під час створення професійного іміджу студентів на груповий та індивідуальний успіх у досягненні поставленої мети;
- вимагання від студентів об'єкт-суб'єктної орієнтації на професійний імідж майбутнього педагога.

**Висновки з проведеного дослідження.** Отже, формування професійного іміджу студентів трудового навчання повинно розглядатися як центральний елемент практичної навчально-виховної діяльності вищого навчального закладу. В організації навчально-виховної роботи студентів повинні поєднуватися різні форми й методи праці, що в разі комплексного використання неодмінно будуть розвивати культуру майбутнього фахівця. А вирішення поставленого завдання може бути реалізовано тільки скоординованими зусиллями всіх співробітників викладацького складу кафедри, факультету та вищого навчального закладу.



**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Ананьев Б. Структура развития психофизиологических функций взрослого человека: избранные психологические труды. Т.1. Москва, 1980.
2. Беседіна В. Науково-дослідна робота студентів: напрямок трудового виховання. Виховна робота як фактор гуманізації та гуманітаризації навчально-виховного процесу: зб. матеріалів наук.-практ. конф. пед. прац. Харківського бізнес-коледжу (Харків, січень 2004 р.). Харків, 2004. 188 с.
3. Бодалев А. Восприятие человека человеком. Л.: Изд-во Лен. Ун-та, 1965. 121 с.
4. Зеер Э. Профессиональное становление личности инженера-педагога. С.: Изд-во Урал. Ун-та, 1988. 120 с.
5. Зимогляд Н. Психологические аспекты формирования имиджа инженера-педагога. Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна. 2004. № 617.
6. Ковальова І. Педагогіка іміджу або педагогічна іміджологія. Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна. Серія «Валеологія: сучасність і майбутнє». Вип. 13. № 1016. 2012.
7. Уркин И. Первое впечатление студента о преподавателе – важнейшая сторона их взаимодействия в учебной деятельности. Экспериментальная и прикладная психология. 1971. Вып. 4. 107 с.



## СЕКЦІЯ 4 ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 373.2.011.3.-51

### **ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОГНІТИВНОГО КОМПОНЕНТУ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

Алексєєнко-Лемовська Л.В., к. пед. н., доцент,  
професор кафедри педагогіки і психології дошкільної освіти  
факультету педагогіки і психології

*Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова*

У статті проаналізовано зміст когнітивного компонента методичної компетентності в системі неперервної освіти та відзначено, що він реалізується в організаційних формах навчання, які характеризуються дидактичними цілями, місцем їх проведення, тривалістю, змістом діяльності педагога та дитини. Автором введено поняття та складники методичної компетентності, а також сформульовано мета і функції методичної компетентності, виокремлено її основні компоненти. Методична компетенція є не просто частиною предметної компетенції, а й об'єднує в собі соціально-психологічну компетенцію, професійно-комунікативну та інформаційну.

**Ключові слова:** *методична компетентність, професійна діяльність, педагогічне мислення, когнітивний компонент.*

В статье проанализировано содержание когнитивного аспекта методической компетентности в системе непрерывного образования и отмечено, что он реализуется в организационных формах обучения, которые характеризуются дидактическими целями, местом их проведения, продолжительностью, смыслом деятельности педагога и ребенка. Автором введено понятие и составляющие методической компетентности. А также была сформулирована цель и функции методической компетентности, выделены ее основные компоненты. Методическая компетенция является не просто частью предметной компетенции, но и объединяет в себе социально-психологическую компетенцию, профессионально-коммуникативную и информационную.

**Ключевые слова:** *методическая компетентность, профессиональная деятельность, педагогическое мышление, когнитивный компонент.*

Aleksieienko-Lemovska L.V. PECULIARITIES OF THE FORMATION OF THE COGNITIVE COMPONENT OF METHODIC COMPETENCY OF PRESCHOOL EDUCATION

The article analyzes the content of the cognitive aspect of methodical competence in the system of continuous education and notes that it is implemented in organizational forms of learning, characterized by didactic goals, place of their conduct, duration, content of the activities of the teacher and the child. The author introduces the concept and components of methodical competence. And also the purpose and functions of methodical competence were formulated, its main components are specified. Methodological competence is not just a part of the subject competence, but also combines the social and psychological competence, professional, communicational and informational one.

**Key words:** *methodical competence, professional activity, pedagogical thinking, cognitive component.*

**Постановка проблеми.** В умовах модернізації освіти перехід від теорії до практики вимагає від вихователів готовності до організації методичної роботи в закладах дошкільної освіти. Пріоритетність методичної роботи, а відтак і необхідність розвитку методичної компетентності вихователів дошкільних закладів у системі неперервної освіти зумовлена новими тенденціями в інформаційному суспільстві, пов'язаними з накопиченням наукових знань і необхідністю пошуку ефективних механізмів їх передачі та використання. Методична

компетентність є одним із найважливіших компонентів професійно-педагогічної компетентності, охоплює галузь способів формування знань, умінь та встановлює залежність розвитку цієї компетентності від якості професійної діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У сучасній психолого-педагогічній науці розглядаються, як правило, питання професійної компетентності педагогів, теорії управління освітою, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних і керівних працівників, загальні проблеми



безперервної освіти дорослих: В.А. Адольф, В.П. Беспалько, В.П. Бездухов, Т.Г. Браже, Ю.В. Варданян, В.Н. Введенський, Б.С. Гершунський, В.В. Горшкова, Л.Н. Захарова, О.А. Козирева, В.В. Краєвський, В.Ю. Кричевський, Н.В. Кузьміна, Ю.Н. Кюлюткін, О.Є. Лебедев, Н.Н. Лобанова, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, Е.М. Нікітін, І.Л. Перестороніна, М.М. Поташнік, Дж. Равен, В.В. Серіков, В.А. Сластьонін, С.Ю. Степанов, Г.С. Сухобська, Н.Ф. Тализіна, П.І. Третьяков, М.А. Холодна, Л. Хьелл, Н.Р. Юсуфбекова, І.С. Якіманська.

Як складова частина професійної педагогічної компетентності методична компетентність займає особливе місце в роботах В.А. Адольфа, Н.В. Кузьміної, А.К. Маркової, Л.М. Мітіної. В цілому, методична підготовка педагога – це процес і результат оволодіння системою методичних знань, навичок і вмінь та готовність до їх реалізації в професійній діяльності.

Вивченням проблеми методичної підготовки педагогів займаються В.Н. Абрсімов, С.Г. Азаріашвілі, А.П. Артемов, Г.В. Бельтюкова, Л.Н. Буйлова, Ю.П. Вавілов, Н.Ф. Віноградова, О.Ф. Гагаріна, Л.П. Ільєнко, Н.Б. Істомина, Н.В. Карнаух, Т.Е. Кочарян, Д.Г. Левітес, І.В. Назарова, Д.С. Нестеров, Е.М. Нікітін, М.В. Ніколаєва, В.С. Овчиннікова, П.Е. Решетніков, Т.А. Татукіна, С.В. Чадова, Л.І. Чернова, Р.Г. Чуракова, О.О. Штець.

Формуванню методичної культури вчителів присвячено дослідження А.П. Карачевцева, С.Н. Татарінцева; вдосконаленню науково-методичної компетентності педагогів у процесі професійної діяльності – Т.А. Загривної.

Окремі аспекти методичної компетенції визначають у своїх роботах В.А. Адольф, Т.Н. Гуціна, І.В. Дробишева, В.І. Земцова, Н.В. Кузьміна, Т.С. Полякова, Н.Л. Стефанова, Р.Р. Шахмарова.

**Постановка завдання.** З урахуванням вивченості та актуальності проблеми метою статті є наукове обґрунтування особливостей формування когнітивного компоненту методичної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти як особливої цінності педагогічної діяльності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Методична компетенція визначає здатність і готовність до цілеспрямованого, планомірного образу дій під час виконання професійних завдань, вирішенні проблем. Самостійно вибираються, застосовуються й удосконалюються вивчені методи мислення і способи роботи або стратегії вирішення для подолання робочих завдань і проблем. Методична робота охоплює та-

кож самостійну організацію й оцінку, що вимагає особистісної ініціативи і творчості.

Н.В. Кузьміна в контексті педагогічної діяльності розглядає методичну компетентність як один з основних елементів професійної компетентності педагога і включає в себе компетентність у галузі способів формування знань, умінь і навичок в учнів [5].

Як зазначає В.А. Адольф, методична компетентність є «розгорнутою системою знань із питань конкретної побудови викладання тієї чи іншої дисципліни». Поряд із пізнавальним складником, вчений виділяє діяльнісний і особистісний компоненти методичної компетентності: компетентним, на думку В.А. Адольфа, слід називати педагога, який добре володіє методикою викладання і до того ж чітко визначає своє ставлення до різних методичних систем, що володіє своїм індивідуальним стилем діяльності в методиці [1].

Методична компетентність може розглядатися також в якості спеціальної компетентності, яка реалізує базові та ключові компетентності стосовно специфіки професійної педагогічної діяльності.

Звернення до різних визначень поняття «методична компетентність» показує, що дане поняття визначається всіма дослідниками як складова частина професійної педагогічної компетентності.

Існують різні точки зору вчених щодо складників методичної компетентності педагога. Так, Т. Загривня і ряд інших дослідників виділяють методичну роботу як пріоритетний чинник становлення методичної компетентності, що є важливою складовою частиною професійної компетентності педагога. А.М. Столяренко, розглядаючи методичну сторону роботи педагога, вказує на те, що традиційно вона зводилася до методів навчання, та зазначає, що методична система освітньо-педагогічного процесу покликана надати можливість руху суб'єктів, засобів і умов цього процесу, спрямувати в потрібне русло й ефективно їх реалізувати.

Це дає нам можливість проаналізувати зміст когнітивного компоненту методичної компетентності та відзначити, що воно реалізується в організаційних формах навчання, які характеризуються дидактичними цілями, місцем їх проведення, тривалості, змістів діяльності педагога та дитини.

Методична компетенція є не просто частиною предметної компетенції, а й об'єднує в собі соціально-психологічну компетенцію, професійно-комунікативну та інформаційну. В цілому, методичну компетенцію педагога вчені-дослідники розглядають, як здатність не тільки розпізнавати, але й вирішувати методичні завдання, про-



блеми, які виникають у процесі педагогічної діяльності педагога.

З однієї точки зору, методична компетенція – це система сформованих теоретичних знань у галузі методики викладання свого предмета і комплексних методичних умінь, які забезпечують здійснення основних педагогічних функцій: освітньої, проєктувальної, контрольної та функції саморозвитку, їх можна виділити в якості провідних.

З іншої точки зору – це володіння методичними прийомами, спрямованими на організацію процесу освіти в цілому і управління ним. Т.Н. Гуціна визначає методичну компетенцію як інтегральну багаторівневу професійно значущу характеристику особистості та діяльності педагогічного працівника, яка передбачає результативний професійний досвід як системне утворення знань, умінь, навичок педагога в галузі методики і оптимальне поєднання методів професійної педагогічної діяльності [4].

Методична компетентність передбачає здатність до методичної рефлексії, вміння критично оцінювати і переосмислювати якості власної навчальної діяльності, аналізувати використовувані прийоми і вправи з точки зору їх ефективності. Визначається як сформована на базовому рівні здатність і готовність до проєктування і здійснення навчального процесу з предмета, а також до рефлексії власної викладацької діяльності.

Методична компетенція може бути представлена двома рівнями: компетенція в педагогічній та управлінській діяльності та компетенція в плануванні та здійсненні навчального процесу.

Перший з них може бути реалізований через операційно-структурні (організаторська, гностична, конструктивно-планувальна) функції, а другий – через цілепокладання (виховна, розвивальна, комунікативна) функції. Визначаючи методичну компетенцію, виділяємо дві її складові частини:

1) вміння педагога здійснювати загальноприйнятну педагогічну діяльність;

2) вміння проєктувати і конструювати педагогічні новації, що передбачає професійний відбір змісту інновації, проєктування реалізації цього змісту через застосування сучасних педагогічних технологій; прогнозування очікуваного результату, який може бути отриманий у ході реалізації новації, опис критеріїв оцінювання ефективності спроектованої новації.

Методична компетенція становить собою сукупність компетенцій у плануванні навчального процесу в педагогічній та управлінській діяльності.

Структуру педагогічного мислення складають продуктивне, аналітичне, репро-

дуктивне, творче та методичне мислення. Основними складниками методичної компетенції є творче мислення і методичне мислення. Основним показником розвитку методичної компетенції педагогів служить рівень розвитку методичного та творчого мислення, що може проявитися в тому, яким способом ставляться і вирішуються педагогічні завдання різного плану (стратегічного, тактичного й оперативного).

У сучасних дослідженнях часто зустрічається, що терміни «методична компетенція» і «методична компетентність» використовуються як рівнозначні. Розгляд понять «компетенція» і «компетентність» є необхідним для того, щоб обґрунтувати правомірність вживання терміну «методична компетенція».

Компетентність охоплює когнітивний, операціонально-технологічний, етичний, соціальний, мотиваційний, поведінковий складники, містить результати навчання, систему ціннісних орієнтацій [3]. Тобто компетентність являє собою інтегративний ресурс, який забезпечує успішну діяльність за рахунок засвоєних теоретичних і практичних знань, що сприяє в цілому досягненню кінцевих цілей здійснюваної діяльності в різних соціально значущих сферах.

Компетенції – це більш вузькі й конкретні компоненти теоретичних і практичних знань, засвоєні конкретні стратегії, накопичені для вирішення часткових завдань і досягнення проміжних цілей діяльності, які входять у компетентності як часткове до цілого. Сукупності фахових компетенцій за певними ознаками допомагають по-новому підійти до розроблення структури інтегрованих умінь поліпредметного змісту та методики їх формування [2].

Таким чином, методична компетенція педагогів – це інтегративна якість особистості, що характеризує професійну готовність педагогічного працівника до соціально-психологічної, комунікативної та інформаційної діяльності, здатність його до рефлексії та застосування методичних прийомів і технологій для проєктування освітнього процесу в інноваційному освітньому середовищі, яке орієнтоване на розвиток особистості дитини.

Методична компетентність включає такі компоненти: когнітивний, психологічний, особистісний, діяльнісний, рефлексивний.

Зміст когнітивного компонента складають спеціальні знання з предмета і специфіки методики викладання предмета, освітні стандарти по предмету і вимоги до освоєння предмета; приблизні програми і підручники з предмету; вимоги до обладнання; знання вікових психофізіологічних особливостей; нормативно-правові знання,





тобто знання сучасних вимог до освітніх програм і до результатів освіти. Крім того, педагог повинен володіти знаннями щодо основних напрямів та перспектив розвитку освіти й педагогічної науки, основами права, наукової організації праці.

Ґрунтується когнітивний компонент на вміннях, складниках теоретичної підготовки вихователя: аналітико-синтетичних (вміння аналізувати програмно-методичні документи, виявляти методичні проблеми і визначати шляхи їх вирішення, вміння класифікувати, систематизувати методичні знання); прогностичних (вміння прогнозувати ефективність обраних засобів, форм, методів і прийомів, вміння застосовувати методичні знання, вміння, навички в нових умовах); конструктивно-проектувальних (вміння структурувати і вибудовувати процес навчання, відбирати зміст і форми проведення занять, добирати методики, методи та прийоми, вміння планувати методичну діяльність).

### Функції методичної компетентності

	Функція	Характеристика
1.	Інформаційно-орієнтовна	Неоднозначне трактування освітнього процесу (педагогічної діяльності), варіативного бачення шляхів вирішення дидактичних завдань; здатність вирішувати протиріччя між складністю дидактичних завдань і обмеженістю часу й інших ресурсів на їх вирішення
2.	Регулятивна (рефлексивності, стійкості)	Забезпечення стійкості педагога до труднощів професійної діяльності
3.	Оптимізаційна	Поліпшення умов освітнього процесу (навчальної діяльності, процесу управління цією діяльністю)
4.	Адаптаційна	Адаптація накопиченого суспільством наукового знання до реалій навчального процесу (перетворення наукової інформації в навчальну), а також методів і форм навчання до контингенту, цілей і завдань навчання
5.	Профілактична	Спрямована на запобігання можливих труднощів в освітньому процесі
6.	Спонукальна (мотиваційна)	Сприяє розширенню кругозору педагога і формуванню професійного досвіду, визначає склад і силу мотивації до педагогічної діяльності

7.	Розвивальна (виховна, освітня)	Належний рівень методичної компетентності забезпечує можливість розвитку пов'язаних з нею компетенцій і особистісно-професійних якостей
8.	Консолідуєча	Консолідація зусиль педагога й освітнього середовища для поліпшення умов навчального процесу
9.	Інтегруєча	Забезпечує цілісність професійної компетентності педагога (єдність науково-теоретичної, методичної, психолого-педагогічної, дослідницької та інформаційної компетентності)
10.	Соціалізуєча	Дозволяє розвиватися особистості педагога виробити в процесі діяльності позитивне, емоційне, стійке ставлення до самої діяльності, а за рахунок неї – подальший розвиток професійної компетентності
11.	Диференціюєча (оціночно-прогностична)	Дозволяє педагогу в умовах зростаючих вимог до його діяльності (складності професійних завдань), розширення контактів, діалогів, видів діяльності, конструктивно взаємодіяти з освітнім середовищем
12.	Комунікативна	Забезпечує педагогу позитивну соціальну взаємодію з освітнім середовищем, використання її соціокультурного потенціалу для підвищення ефективності своєї професійної діяльності

Методична компетентність вихователів закладів дошкільної освіти включає:

- знання та навички в галузі теорії, технології і методики викладання (педагогіки, психології, педагогічної антропології, лінгвістики);
- володіння методичною термінологією;
- комунікативну компетентність;
- готовність, здатність, уміння розвивати іншомовну комунікативну компетенцію;
- методичні вміння: аналізу, реалізації педагогічної діяльності, планування, педагогічного дизайну;
- дидактичні та творчі здібності, здатність застосовувати наявні знання в практичній діяльності;
- культуру мовлення і культуру спілкування;
- досвід вирішення навчальних методичних завдань;



- досвід квазіпрофесійної та професійної діяльності;
  - критичне методичне мислення;
  - знання і розуміння теоретичних основ педагогічної технології;
  - знання сутнісних характеристик педагогічних й інформаційних технологій;
  - розуміння сутності технологічного підходу до організації педагогічної діяльності;
  - розуміння можливостей використання тих чи інших технологій;
  - знання закономірностей та правил проектування і реалізації в реальному процесі навчання конкретних технологій;
  - знання форм, видів і методів контролю й діагностики результатів навчання.
- У розвитку методичної компетентності педагога в цілому виділяють такі рівні (етапи):
- практико-імітувальний, комбінувально-продуктивний, науково-творчий (відповідно до рівнів професійної підготовки);
  - теоретичне моделювання – проектування – конструювання та впровадження в практику (відповідно до етапів конструктивної діяльності педагога);
  - змістовний, квазіпрофесійний, професійно-діяльнісний;
  - введення в професію, теоретико-конструктивний і теоретико-практичний етапи.

#### Відповідність структури методичної підготовки рівням прояву методичної компетентності

Структура методичної підготовки	Рівні прояву методичної компетентності
Лекційні заняття по «методичним» дисциплінам	теоретичний
Семінарські (практичні) заняття по «методичним» дисциплінам	інтуїтивний, теоретичний, квазіпрофесійний (практико-імітуючий)
Курсова робота з теорії (технології) і методики навчання	теоретичний, науково-методичний
Навчальна практика по науковому профілю спеціальності (навчально-дослідна практика)	теоретичний, науково-методичний, професійний, координований
Педагогічна практика	інтуїтивний, теоретичний, науково-методичний професійно координований, професійний

Випускна кваліфікаційна робота по теорії (технологіям) і методикам навчання	теоретичний, науково-методичний
Науково-дослідницька діяльність	теоретичний, науково-методичний

**Висновки з проведеного дослідження.** В основу методичної компетентності як одного з компонентів професійної компетентності педагога входить придбаний синтез знань, умінь, навичок творчої педагогічної діяльності. Саме тому методична компетенція є найважливішим компонентом для здійснення професійної педагогічної діяльності. Комплексний формат методичної компетентності полягає в тому, що вона включає в себе фундаментальні та специфічні знання, безліч умінь, особистісні якості й також пов'язана з іншими компетенціями (професійно-комунікативна, соціально-психологічна, інформаційна).

Найбільш перспективним напрямом розвитку методичної компетентності педагога можна вважати розвиток його методичного мислення і методичної культури. Методичне мислення – це мислення, яке забезпечує вміння педагога застосовувати наявні знання для реалізації цілей виховання і навчання відповідно до методичної теорії та конкретних умов навчання.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Адольф В.А. Обновление процесса подготовки педагогов на основе моделирования профессиональной деятельности. Красноярск, 2005. 212 с.
2. Андрущенко В.П., Бондар В.І. Модернізація педагогічної освіти відповідно до викликів XXI століття. Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія: «Педагогічні науки». 2010. Вип. 1. 28. С. 12–20.
3. Глузман О.В. Базові компетентності: сутність та значення в життєвому успіху особистості. Педагогіка і психологія. 2009. № 2. С. 51–60.
4. Гущина Т.Н. Формирование методической компетентности педагогических работников дополнительного образования детей в процессе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2001. 252 с.
5. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высшая школа, 1990. 117 с.



УДК 378.147:78

## СУТНІСТЬ І КОМПОНЕНТНА СТРУКТУРА ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ МУЗИЧНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ

Ашихміна Н.В., к. пед. н.,  
старший викладач кафедри музично-інструментальної підготовки  
факультету музичної та хореографічної освіти  
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет  
імені К.Д. Ушинського»

У статті автор визначає сутність виконавської майстерності майбутніх учителів музики в процесі музично-інструментальної підготовки як найвищий ступінь володіння спеціалізованими техніко-руховими, інтонаційно-виразними вміннями і навичками гри на музичному інструменті, які постійно вдосконалюються й дозволяють ефективно управляти інтерпретаційними та емоційними процесами, швидко досягати максимально якісного художньо-звукового результату. Компонентами даного феномена є: виконавсько-технічний, перцептивно-аналітичний і художньо-емоційний.

**Ключові слова:** майбутні вчителі музики, музично-інструментальна підготовка, виконавська майстерність, виконавсько-технічний компонент, перцептивно-аналітичний компонент, художньо-емоційний компонент.

В статье автор определяет сущность исполнительского мастерства будущих учителей музыки в процессе музыкально-инструментальной подготовки как наивысшую степень владения специализированными технико-двигательными, интонационно-выразительными умениями и навыками игры на музыкальном инструменте, которые постоянно совершенствуются и позволяют эффективно управлять интерпретационными и эмоциональными процессами, быстро достигать максимально качественного художественно-звукового результата. Компонентами данного феномена являются: исполнительско-технический, перцептивно-аналитический и художественно-эмоциональный.

**Ключевые слова:** будущие учителя музыки, музыкально-инструментальная подготовка, исполнительское мастерство, исполнительско-технический компонент, перцептивно-аналитический компонент, художественно-эмоциональный компонент.

Ashykhmina N.V. THE ESSENCE AND COMPONENT STRUCTURE OF PERFORMANCE MASTERY OF PROSPECTIVE MUSIC TEACHERS IN THE PROCESS OF MUSICAL AND INSTRUMENTAL TRAINING

In the article the author clarified, that performing mastery of prospective music teachers in the process of musical and instrumental training is the highest degree of mastering specialized technical and motor, intonational and expressive skills along with skills of the music instrumental playing, which are being constantly improved and allow to effectively manage the interpretive and emotional processes, quickly achieve the highest quality artistic and sound results. The investigated phenomenon consists of performance and technical, perceptual and analytical, artistic and emotional components.

**Key words:** prospective music teachers, musical and instrumental training, performance mastery, performance and technical component, perceptual and analytical component, artistic and emotional component.

**Постановка проблеми.** Підготовка високопрофесійних, компетентних і конкурентноздатних майбутніх фахівців у галузі мистецької освіти в умовах сучасної музично-педагогічної дійсності є пріоритетним напрямом у діяльності мистецько-педагогічних вишів. Саме тому сьогодні акцентується увага на пошуку нових шляхів реалізації вимог художньо-освітньої стратегії виховання майбутніх учителів музики через формування, розвиток і вдосконалення в них виконавської техніки гри на музичних інструментах та виконавської майстерності.

У новому історичному періоді розвитку інструментальної виконавської майстерності постає нагальна потреба в переда-

чі накопиченого цінного виконавського і музично-педагогічного досвіду молодому поколінню студентів через вивчення музично-мистецьких традицій і творчої наступності. Отже, вирішення означеної проблематики може позитивно позначитися на теоретичній і практичній стороні розвитку інструментального виконавського мистецтва в цілому.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання формування і вдосконалення виконавської майстерності майбутніх фахівців розглядали такі вчені в галузі музичної педагогіки і психології, як-от: Е. Абдуллін, М. Арановський, Л. Бочкарьов, В. Петрушин, В. Ражніков, М. Старчеус,



Ю. Цагареллі, Г. Ципін тощо, а також музикознавці: Л. Гінзбург, Б. Григор'єв, В. Медушевський, Є. Назайкінський, В. Холопова та ін.

Сучасна українська теорія та методика мистецької освіти розглядає формування виконавської майстерності як невід'ємну частину фахової підготовки майбутнього вчителя музики (А. Болгарський, Ван Бін, Т. Завадська, Н. Гуральник, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, М. Фейгін, В. Шульгіна, О. Щолокова та ін.).

У галузі мистецької педагогіки і мистецтвознавства питання вдосконалення виконавської майстерності інструменталіста і до сьогодні залишається актуальною. В різні роки до наукового осмислення даної проблематики зверталися музиканти за різними виконавськими фахами (С. Бережковський – вокал; М. Берлянчик, Ю. Некрасов – скрипка; Т. Зеленкова – фортепіано; М. Давидов – баян; Н. Степанов – народні інструменти; В. Федоришин – колективне музикування тощо).

Методичні аспекти даної проблеми цікавлять і вчених-дослідників, і викладачів-практиків. Це підтверджується працями таких авторів, як: О. Блох, С. Бережковська, Т. Зеленкова, В. Орлова, Н. Степанов, О. Шульпяков та ін.

**Постановка завдання.** Спектр наукових розвідок, розглянутих нами в контексті обраної проблематики, дає змогу констатувати необхідність уточнення сутності й компонентної структури виконавської майстерності майбутніх учителів музики в процесі музично-інструментальної підготовки, що і будемо вважати метою даної статті.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У кожній галузі музично-інструментальної творчості формування й удосконалення виконавської майстерності – завдання першорядної важливості. Виконавець – майстер свого фаху – це, перш за все, професіонал високої виконавської культури, який глибоко знає сутність й особливості музично-виконавської діяльності, музично-художньої творчості, досконало володіє технікою гри на своєму інструменті. Такий виконавець відрізняється від інших музикантів ще й тому, що володіє культурою звуковидобування, інтонування і художньої інтерпретації, а також сформованістю тонкого музично-естетичного смаку, характерною музично-емоційною чуйністю, творчим натхненням й артистизмом. Майстерність музиканта-виконавця завжди є унікальною, для якої характерний індивідуальний стиль виконавської діяльності (способи, прийоми ігрових дій), який, у свою чергу, зумовлений індивідуальними

психічними особливостями музиканта (характером, темпераментом, здібностями), а також індивідуальним характером гри на музичному інструменті.

У теорії виконавська діяльність постає як динамічна система, складниками якої є композиторська творчість, творчість інтерпретатора та слухачка «співтворчість». Аналіз наукової літератури демонструє наявність різних підходів до визначення сутності виконавського мистецтва та його окремих характеристик. Так, на думку М. Кагана, виконавство є «<...> повноцінним видом художньої творчості, поряд із діяльністю композитора, драматурга» [4, с. 135]. На думку О. Ляшенко, специфічною ознакою виконавства є наявність художньої інтерпретації. Це віддзеркалилося на авторській дефініції визначення музичного виконавства. Останнє тлумачиться як вторинна, відносно самостійна творчість, яка проявляється в процесі конкретизації продукту первинної художньої діяльності [3].

У соціологічному ракурсі питання музичного виконавства розглядається з урахуванням особливостей сучасного концертного життя, соціальних функцій музичного виконавства, форм спілкування між виконавцем і слухачем. Виконавська діяльність зумовлена переживаннями чогось значущого для індивіда і сприяє появі якісних змін та нових психічних властивостей в особистості («якісні новоутворення» (Л. Виготський) [2]).

Музично-інструментальна підготовка майбутнього фахівця, в тому числі й майбутнього вчителя музики – це багатоетапний процес. Ясно, що під час сходження по щаблях знань, умінь, навичок і фахової компетентності до вершин виконавської майстерності на студента впливає безліч факторів об'єктивного і суб'єктивного порядку. У всякому разі, пошук «вектора» формування та успішного вдосконалення виконавської майстерності можливий лише на основі розуміння специфіки даного процесу і тих якостей, які становлять особистісно-фаховий «стрижень» майбутнього вчителя музики-інструменталіста – рівень його творчого успіху [5].

Вдосконалення виконавської майстерності – складний багатоаспектний процес, який висуває необхідність постановки в центр дослідницької уваги поняття «майстерність», що складає ядро, систематизовану основу виконавської діяльності та є основною передумовою джерела формування виконавця.

Так, майстерність виконавця традиційно вдосконалюється в процесі музично-професійної підготовки, завдання якої полягає



ють у визначенні творчих прагнень вихованця. Для того, щоб опанувати професію музиканта, необхідний синтез техніки і високої духовної культури (Б. Асаф'єв). Слід акцентувати увагу на художній і технічній сторонах виконавської майстерності, на їх взаємодії. Робота над технікою завжди відбувається заради музики, тому навчання слід проводити так, щоб у свідомості майбутнього фахівця були нероздільними зміст – настрої музики (виражений у тих чи інших деталях тексту) і технічні прийоми, за допомогою яких можливо цей зміст утілити.

В основі поняття «виконавська майстерність» лежить слово «майстерність». Так в «Академічному тлумачному словнику української мови» воно пояснюється як «високе мистецтво в певній галузі», а слово «майстер» – як фахівець, що досяг високого мистецтва у своїй справі» [6]. У цих словах з філософсько-методологічної точки зору фокусуються фундаментальні цінності діяльності людини, причому в такій особистісній діяльності, в результаті якої досягається певна досконалість, зрілість, ідеал. Крім звичайного вжитку, дані терміни введені і в науковий обіг – вони стали важливою частиною сучасної теорії музичного виконавства і мистецької педагогіки.

Відомо, що різні види діяльності вимагають наявності в людини як загальних особистісних якостей, так і характерних для тієї чи іншої професії знань, навичок, умінь, основи яких закладаються в процесі професійного навчання, в тому числі й вчителя музики. Говорячи про виконавську діяльність, слід розглядати її у взаємозв'язку з виконавською майстерністю, що дозволяє виокремити ряд загальних властивостей, притаманних особистості студента-інструменталіста, що сприяє його успішному залученню до процесу музично-інструментальної підготовки.

До першої властивості слід віднести фахове пізнання і рефлексію як здатність аналізувати й оцінювати свою виконавсько-творчу діяльність з позицій ступеня її значущості.

Наступна властивість – це власне виконавська творчість, яка передбачає не тільки техніку (рухову і художню) виконання на музичному інструменті, а й прояв музичної самобутності, художньо-творчої унікальності. Якщо виконавська (музично-інструментальна) діяльність майбутнього вчителя музики не є віддзеркаленням чогось нового, неповторного, це означає, що вона є підготовчою умовою для прояву виконавської майстерності, яка «генетично» пов'язана з творчістю.

Слід ураховувати, що в основі виконавської майстерності майбутнього фахівця-інструменталіста знаходяться характерні для його особистості функції адаптованості до ігрової діяльності, тобто мова йде про певний рівень фактичного пристосування до умов виконавського процесу (звукотворення, звуковидобування, ведення звуку, технологічна та емоційна сторони гри). Звичайно, даний рівень залежить як від музично-інструментального досвіду, так і від ставлення до виконавської діяльності. Під впливом умов музично-інструментальної підготовки мистецько-педагогічного ВНЗ рівень адаптованості може підвищуватися або знижуватися. Чим краще і міцніше закріпився рівень пристосування до умов і видів інструментальної практики, тим відчутніше буде його вплив на розвиток усіх компонентів виконавської майстерності майбутнього вчителя музики.

Виходячи з логіки наших міркувань, ми дійшли до визначення поняття «виконавська майстерність майбутнього вчителя музики», який, на наш погляд, можна трактувати в такому сенсі. Це найвищий ступінь володіння спеціалізованими техніко-руховими, інтонаційно-виразними вміннями і навичками гри на музичному інструменті, які постійно вдосконалюються й дозволяють ефективно управляти інтерпретаційними та емоційними процесами, швидко досягати максимуму якісного художньо-звукового результату.

Для більш повного уявлення, що таке виконавська майстерність майбутнього вчителя музики в процесі музично-інструментальної підготовки, слід виокремити елементи даного феномена, які характеризуються внутрішніми і зовнішніми зв'язками з виконавським процесом. Вважаємо, що структуру виконавської майстерності складають *виконавсько-технічний, перцептивно-аналітичний і художньо-емоційний* компоненти.

*Технічно-виконавський компонент* характеризує сформованість силових якостей майбутнього вчителя музики в процесі музично-інструментальної підготовки, а також швидкість виконуваних рухів, витривалість і координованість. Даний компонент досліджуваного феномена слід розглядати з позиції вдосконалення здібностей виконувати музику швидко на музичних інструментах, а також з урахуванням специфіки гри на даних інструментах, а конкретніше – особливостей виконавської артикуляції, постановки корпусу, дихання тощо.

Під витривалістю розуміємо здатність майбутнього вчителя музики в процесі музично-інструментальної підготовки трива-



ло виконувати музичні твори без зниження рівня її інтенсивності і якості. Роль витривалості в музично-виконавській діяльності зазвичай недооцінюють і тому не приділяють належної уваги в роботі над удосконаленням виконавської майстерності майбутніх фахівців.

*Перцептивно-аналітичний компонент* передбачає сформованість слухового самоконтролю, слухового уявлення майбутніх учителів музики, а також операційно-аналітичних умінь і усвідомленості вирішення інтерпретаційних рухових завдань у процесі навчання гри на музичних інструментах.

Розглядаючи особливості даного компонента, слід зазначити, що самоконтроль і усвідомленість інтерпретаційних дій майбутнього фахівця є сукупністю сенсорних, моторних та інтелектуальних складників діяльності, необхідних для оцінки доцільності й ефективності планування, здійснення і регулювання виконавського процесу. Механізми самоконтролю і усвідомленості інтерпретаційних рухів органічно вбудовані до системи зворотних зв'язків.

Зворотній зв'язок, який визначає відмінності між метою дії та його результатом, є універсальним принципом організації процесів регулювання. «Всі питання навчання, – пише П. Анохін, – ідуть з обов'язковою коригувальною роллю зворотних аферентацій, і тільки на цій підставі й можливе саме навчання. Будь-яке виправлення помилок є неодмінним результатом розбіжності збудження акцептора дії та зворотних аферентацій від неправильної дії. Поза цього механізму неможливо як визначення помилки, так і виправлення її» [1, с. 157]. Зворотній зв'язок дає можливість студенту дізнатися про результати своїх дій, є засобом самоконтролю у виконавському процесі. Слід зазначити, що на практиці використовують різні види зворотного зв'язку: позитивний і негативний, зоровий, слуховий, тактильний тощо.

Самоконтроль є важливою складовою частиною кожної навички і повинен сам стати предметом фахового навчання майбутнього вчителя музики, зокрема під час оволодіння виконавською майстерністю гри на музичному інструменті. Формування навичок самоконтролю починається з усвідомлення студентом того, що самоконтроль є обов'язковою умовою ефективної музично-інструментальної підготовки в межах мистецько-педагогічного ВНЗ.

Характеристикою операційно-аналітичних умінь, усвідомленості виконання інтерпретаційних завдань є комплекс перцепції – збереження і переробки музичної інформації. Даний комплекс містить про-

цес запам'ятовування, збереження і відтворення інтерпретаційної інформації. При цьому важливим є комплекс переробки художньо-виконавської інформації, оскільки музика відрізняється цілим рядом специфічних особливостей у розшифровці музичного тексту. У зв'язку зі специфікою музичної інформації слід уточнити зміст комплексів, необхідних для музично-виконавської діяльності. Комплекс перцепції вимагає наявності музичного слуху, музично-ритмічної здібності та емоційної чуйності. Комплекс запам'ятовування, збереження і відтворення інформації містить музичну пам'ять. Комплекс творчої переробки музичної інформації складається з музичного мислення і музичної уяви.

Охарактеризуємо *художньо-емоційний компонент*. Він віддзеркалює сформованість у майбутніх учителів музики художньо-інтерпретаційних якостей, художньо-емоційного ставлення до виконання музики, а також рівень володіння різними музичними фактурами, засобами виразності, стильовим різноманіттям виконання творів.

Деякі музиканти по-різному розуміють сутність художньо-емоційного аспекту виконавської майстерності, але в будь-якому випадку вона інтегрується в структуру виконавського процесу як послідовність творчого рішення – задум, образ, технічне і художньо-емоційне виконання – художня інтерпретація. Незважаючи на те, що художня техніка є пріоритетною складовою частиною виконавського процесу в спеціальній літературі музикантів і педагогів, у галузі мистецтва має місце нескоординований ужиток поняття «художня техніка».

Слід зазначити, що поняття «художня техніка» сформувалося в теорії інструментального виконавського мистецтва як інтегральний механізм, що охоплює як технологію гри, так і власне виконавську техніку у форматі художньо-емоційного відтворення музики. В даному випадку слід говорити про ігровий результат як про вміння виконавця опосередковувати не лише чисто слухомоторні рухові дії, а й створювати так звані «образи рухів», демонструвати вміння «емоційного мислення» звуками.

Тут важливо зазначити, що художня техніка на шляху до звукової матеріалізації, а значить, і до емоційного розкриття музикантом заданого (прогнозованого) художньо-образного змісту постійно коригується і, більш того, вдосконалюється. В основі даного процесу лежить принцип єдності «художнього» і «технічного». Реалізація цього принципу зумовлена підпорядкуванням виконавської майстерності художньому фактору інтерпретації музичних творів. І це,



слід підкреслити, є найважливішою умовою формування і вдосконалення виконавської майстерності майбутнього фахівця. Високий рівень художньої техніки в аспекті заявленої проблеми не може бути реалізований без наявності у виконавця виразно сформованої емоційної сфери гри – його здатності «переводити» звичайні переживання і почуття в музично-художні емоції, що виникають на основі трансформування нотного тексту в звуковий результат. Існує й інша важлива складовина сторона художньо-емоційного компонента – його безпосередній взаємозв'язок із творчою фантазією, інтуїцією, уявою і художнім смаком майбутнього вчителя музики.

#### **Висновки з проведеного дослідження.**

Отже, виконавською майстерністю майбутнього вчителя музики в процесі музично-інструментальної підготовки вважаємо *найвищий ступінь володіння спеціалізованими техніко-руховими, інтонаційно-виразними вміннями і навичками гри на музичному інструменті, які постійно вдосконалюються й дозволяють ефективно управляти інтерпретаційними та емоційними процесами, швидко досягати максимально якісного художньо-звукового результату. Структурними компонентами досліджуваного феномена є: виконавсько-технічний, перцептивно-аналітичний і художньо-емоційний.*

Питання вдосконалення виконавської майстерності є свого роду «лакмусом» для подальшого напрацювання результативних методичних установок і формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики, творчих орієнтирів, що визначають рівень і якість виховання нової генерації майбутніх фахівців у галузі мистецької освіти.

---

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Анохин П.К. Системные механизмы высшей нервной деятельности. М.: Музыка, 1979. С. 336.
2. Выготский Л.С. Психология искусства; под ред. М.Г. Ярошевского. Ростов н/Д: Изд-во «Феникс», 1998. 480 с.
3. Ляшенко О.Д. Художньо-педагогічна інтерпретація музичного твору в професійній підготовці майбутніх учителів музики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. К.: Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2001. 21 с.
4. Каган М.С. Морфология искусства: историко-теоретическое исследование внутреннего строения мира искусств. Л.: Искусство, 1970. С. 348.
5. Мозгальова Н.Г. Змістове наповнення поняття «інструментально-виконавська підготовка» вчителя музики. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова (Теорія і методика мистецької освіти: Сер. 14 ). 2010. Вип. 9 (14). К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. 109 с.
6. Словник української мови. Академічний тлумачний словник: URL: <http://sum.in.ua/s/majsternistj>



УДК 378.015.3:005.336.5

## ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ ДО МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Батарейна І.О., магістр  
Мелітопольський державний педагогічний університет  
імені Богдана Хмельницького

У статті на основі аналізу наукових джерел з питання мотивації до навчання майбутніх педагогів розглянуто поняття «мотиви», «мотиваційна сфера», «особистість», «естетичне сприйняття», а також сучасні умови формування мотивів до навчання; з'ясовано роль педагога навчального закладу у формуванні мотиваційної сфери до здобуття знань, умінь і навиків для майбутньої професії. Мотив самий дієвий і мотивує поведінку людини доти, доки вона не досягне бажаного цільового стану, який відповідає відношенню «індивід-середовище», або індивід не наблизиться до нього настільки, наскільки дозволяє ситуація, котра, змінившись, не зробить інший мотив нагальним, в результаті чого останній активізується й стає домінуючим. Дія і мотив нерідко перериваються до досягнення бажаного стану чи розпадаються на певні частини. Тут зустрічаємося з проблемою виокремлення в потоці поведінки частин дій, тобто з проблемою зміни мотивації, відновлення чи наслідків вже існуючої попередньої мотивації.

**Ключові слова:** *мотиви, мотивація, мотиваційна сфера, потреби, інтерес, особистість, діяльність, властивість та якість особистості.*

В статье на основе анализа научных источников по вопросу мотивации к обучению будущих педагогов рассмотрены понятия «мотивы», «мотивационная сфера», «личность», «эстетическое восприятие», а также современные условия формирования мотивов к обучению; выяснена роль педагога образовательного учреждения в формировании мотивационной сферы к получению знаний, умений и навыков для будущей профессии. Мотив самый действенный и мотивирует поведение человека до тех пор, пока он не достигнет желаемого целевого состояния, которое соответствует отношению «индивид-среда», либо индивид не приблизится к нему настолько, насколько позволяет ситуация, которая, изменившись, не сделает другой мотив насущным, в результате чего последний активизируется и становится доминирующим. Действие и мотив нередко прерывается до достижения желаемого состояния или распадается на определенные части. Здесь сталкиваемся с проблемой выделения в потоке поведения частей действия, с проблемой смены мотивации, возобновления или последствий уже существующей предварительной мотивации.

**Ключевые слова:** *мотивы, мотивация, мотивационная сфера, потребности, интерес, личность, деятельность, свойство и качество личности.*

Batareina I.O. THE FORMATION OF POSITIVE MOTIVATION TO THE FUTURE PROFESSIONAL ACTIVITY OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY

In article on the basis of analysis of scientific sources on the motivation for training of future teachers considered the concept of "motivation", "motivational sphere", "person", "aesthetic perception"; and modern conditions of formation of motives for learning; clarified the role of the teacher educational institutions in the formation of motivational sphere to acquire knowledge, skills and abilities for future career. The motive the most effective and motivates human behavior until, until it reaches the desired target state, which corresponds to the relationship "individual-environment", or the individual would not approach him as much as the situation allows, which, unchanged, will not make another urgent motive, whereby the latter is activated and becomes dominant. The action and the motive often is interrupted before reaching the desired state or breaks down into specific parts. Here, faced with the problem of separation in the flow behavior of the parts of the action, i.e. with the problem of the change of motivation, resume or effect of an existing pre-motivation.

**Key words:** *motives, motivation, motivational sphere, needs, interest, personality, activities, property, and quality of the person.*

**Постановка проблеми.** У сучасній період розвитку української держави відбуваються складні процеси демократизації, переходу до вищого рівня суспільного розвитку з орієнтацією на відповідальну, активну особистість, зі сформованим гуманістичним світоглядом, високим професіоналізмом. У зв'язку з цим все більшого значення набуває педагогіка, розвиток якої

відкриває нові перспективи оздоровлення нації. Все більш актуальним стає дослідження процесу формування мотивації студентів до здобуття знань. Разом з цим мотиви виступають як пусковий механізм діяльності. Пізнавальна діяльність є провідною в життєдіяльності студента вищого навчального закладу. Одним із важливих завдань вищої освіти є підготовка фахівця





нової формації, спеціаліста з інноваційним типом мислення, зі сформованими інформаційними компетенціями та інформаційною етикою, майбутнього педагога, який ефективно використовує комп'ютерні технології в навчально-виховному процесі. Формування інтересу до професії вчителя сприяє залученню майбутнього фахівця до творчих пошуків шляхом розв'язання завдань дослідницького, творчого характеру, створення власних електронних продуктів, творчих проєктів.

Саме в цей період одним з основних освітніх завдань є підвищення мотивації майбутніх фахівців до професійної діяльності, вироблення в них потреби і готовності до здійснення педагогічної діяльності з використанням нових технологій, підвищення доступності і відкритості освітніх ресурсів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання сутності мотивів, мотивації у професійній діяльності пов'язано з різними аспектами педагогіки та психології. Поняття мотиву, його природа, структура були предметом дослідження Л. Анциферової, В. Асеєва, Л. Божович, Б. Додонова, В. Ковальова, С. Занюка, Є. Ільїна, А. Маркової, Н. Морозової, С. Москвичова, Л. Славіної, І. Смолина, Х. Хекхаузена та ін.

Розкриттям сутності мотиву професійної діяльності, його функцій, структури, особливостей займалися Р. Гуревич, Е. Зеєр, Є. Ільїн, Л. Кандилович, С. Каверін, Е. Клімов, Т. Ладзіна, А. Маркова, Н. Нестерова, А. Овчаренко, А. Печников, М. Сметанський, В. Шахов, Н. Ярошенко та ін. Теоретико-методичні засади формування мотивації до професійної діяльності майбутніх педагогів досліджували А. Адушинова, А. Бакурадзе, В. Білоус, Д. Грищенко, О. Молчанюк, І. Полякова, В. Семиченко, Н. Степанченко, Т. Чаусова та ін. Зокрема, його розглядали К. Абульханова-Славська, Л. Анциферова, Б. Ананьєв, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтьєв, Б. Ломов, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе та інші. Серед невіршених питань – поняттєве протиставлення мотивів, мотивації, мотиваційної сфери, властивість та якість особистості тощо.

**Постановка завдання.** Мета статті – теоретичне та експериментальне вивчення аспекту формування мотивації до майбутньої професійної діяльності у студентів педагогічного університету.

**Методи дослідження** – застосування комплексу загальнонаукових методів теоретичного та емпіричного дослідження.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Сучасний університет – це складний освітній організм, невід'ємна частина інноваційно-розвивального освітнього

простору, основою якого є корпоративна культура, котра як потужний стратегічний інструмент орієнтує всіх співробітників та студентів на досягнення спільних цілей, мобілізує ініціативу та полегшує продуктивне спілкування між ними. Підготовка університетом кваліфікованих фахівців для професійної педагогічної діяльності передбачає реалізацію трьох взаємопов'язаних напрямів – мотиваційного (формування у студентів адекватної стимуляції для виконання посадових обов'язків, усвідомлення ними вагомості педагогічної праці), змістового (засвоєння системи знань з навчальних дисциплін, що становлять основу фахової підготовки – педагогіки, психології, методики тощо), операційного (формування системи вмінь та навичок відповідно до обраної спеціальності). Якщо змістовий та операційний компоненти підготовки автоматично опиняються в колі уваги і планомерно й послідовно реалізуються впродовж всього навчання студента в університеті, перевіряються численними контрольними роботами, семестровими та державними іспитами, то мотиваційний компонент начебто має з'являтися паралельно чи як наслідок формування двох інших. Така «другорядність» роботи із забезпечення мотиваційної готовності студентів до майбутньої професійної діяльності може сформувати ситуацію невідповідності високої фахової компетентності випускника університету його дійсному ставленню до професійної діяльності – індиферентному чи навіть негативному [2].

Навчання в університеті – це лише початок формування професійної майстерності. К. Ушинський говорив, що вчитель у вчителів живе лише до тих пір, доки він вчиться. Як тільки перестає вчитися, вчитель у ньому вмирає. Окрім того, слід мати на увазі, що вихованці отримують широку інформацію і за межами школи (радіо, телебачення, книжки, журнали, газети, спілкування з оточуючими) і де в чому можуть навіть випередити вчителя, який несистематично поповнює свої знання, не цікавиться новинами науки, техніки, культури, політичними подіями. У такому разі вчитель втрачає авторитет у своїх вихованців, зменшується його виховний вплив на них. Однією з важливих рис вчителя має бути його педагогічна виразність (своєрідна установка на педагогічну діяльність і психологічну готовність до неї). Вона виявляється у спрямованості думок і прагнень до навчання і виховання дітей, в манері розмовляти, в поведінці тощо. Але ж за таких умов безперервності пізнавальної діяльності людини університет виступає провідним



фундаментальним фактором формування позитивного ставлення до навчання як загального процесу вдосконалення професійної майстерності, інтелекту та особистості в цілому, стимуляції потреби людини в самостійному накопиченні знань та вмінь. Практика викладацької діяльності педагогів вищої школи показує, що формування мотивації навчання студентів – процес складний та багатофакторний [6].

Проблема формування мотивації навчання студентів має кілька аспектів – система мотивів вступу молодшої людини до педагогічного університету та навчання в ньому визначає результативність самого навчання і успішність формування професійної кваліфікації майбутнього фахівця, а також зумовлює вироблення позитивної мотивації подальшої роботи вчителем.

Для визначення спонукальної основи поведінки ми розглянули сутність та зміст самого феномена мотиву. Однозначного тлумачення терміна «мотив» не існує й досі. Причина в тому, що цей феномен розглядається з позиції послідовників різних шкіл. Така обставина сприяє всебічному розглядові сутності цього поняття. Дія і мотив нерідко перериваються до досягнення бажаного стану чи розпадаються на певні частини. Тут ми зустрічаємося з проблемою виокремлення в потоці поведінки частин дій, тобто з проблемою зміни мотивації, відновлення чи наслідків вже існуючої попередньої мотивації.

Діяльність завжди викликана певними мотивами. Поняття «мотив» (від лат. *Movere* – рухати, штовхати) означає спонукання до діяльності, спонукальну причину дій і вчинків (тобто те, що примушує людину до дій). Суб'єкта можуть спонукати до певної діяльності різні мотиви: інтерес до змісту та процесу діяльності, почуття обов'язку перед суспільством, прагнення до самоствердження тощо [4]. Першим діяльність як предмет психологічної науки виділив С.Л. Рубінштейн. Він прирівнював «діяльність» до поняття «поведінка» [7].

Знаходимо у О.М. Леонтьєва, що конкретна діяльність – це «процес, який спонукається та спрямовується мотивом – тим, у чому упредметнюється та або інша потреба» [6]. На практиці предмет і мотив діяльності ототожнюють.

С.Л. Рубінштейн, навпаки, прирівняв переживання до мотиву як спонукання. На нашу думку, в системі мети проявляється не тільки мотив, а й предмет саморегуляції. Зв'язки між ними беззаперечні, але мотиваційна структура особистості не зводиться однозначно до структури діяльності.

Мотиваційна сфера особистості створюється ієрархічною структурою мотивів, які

притаманні індивіду. Цю структуру можна порівняти з будівлею (високою, низькою, з вузьким, широким фундаментом, у вигляді піраміди з одною або декількома вершинами). Мотиваційна сфера визначає характер особистості. Йдеться про явище, яке посідає досить суттєве місце в життєвій психології людини. У процесі активного спілкування людей, досягнення ними взаєморозуміння, у прагненні з'ясувати причини поведінки іншої людини завжди присутнє те, що називається мотивом учинку – спонукою, яка приводить до його здійснення [3].

Більшість дій людини має цільовий характер. Наприклад, людина змінює роботу, професію, починає або кидає навчання, залишає сім'ю, чинить кривду тощо. За спроби зрозуміти й пояснити цей учинок неминуче постає питання: які ж були чинники цього, чим людина керувалася, який мотив (або мотиви) її вчинку? Людина вдається до дії тому, що поставила перед собою якусь конкретну мету: змінити свій спосіб життя, досягти успіху в будь-якій галузі, подолати власні недоліки, забезпечити собі добрий зарібок тощо. Але не кожна мета, яка виникає перед людиною, стає тим, що підштовхує до дії. Лише мета, яка має для людини привабливу силу, може протягом певного відтинка життя спрямовувати її психічну активність, роздуми, думки. В людини з'являється досить сильна внутрішня потреба в дії, виникає могутня спонука, яка й приводить її до вчинку.

Слід зазначити, що основу мотиваційної сфери особистості становлять потреби – динамічно-активні стани особистості, що виражають її залежність від конкретних умов існування і породжують діяльність, спрямовану на зняття цієї залежності. У процесі діяльності відбувається як розвиток особистості, так і перетворення середовища, в якому живе людина. Отже, потреби – це рушійна сила розвитку особистості.

Розгляд мотивації як обов'язкової умови виникнення вольової поведінки пов'язаний з ім'ям Д.М. Узнадзе. Основою теорії Узнадзе є вчення про потреби як джерела активності та об'єктивну ситуацію їхнього задоволення.

Поряд з позитивною точкою зору на природу людини, К. Роджерс висунув гіпотезу про те, що вся поведінка надихається й регулюється якимось об'єднуючим мотивом, що він називав тенденцією актуалізації. Найважливіший мотив життя людини – це актуалізувати, тобто зберегти й розвинути себе, максимально виявити кращі якості своєї особистості, закладені в ній від природи.

Професійне становлення майбутнього вчителя у процесі навчання в університеті вима-



гає від студента складної напруженої творчої роботи над розвитком власної особистості, подолання себе, вибір одних можливостей і відмова від інших. Майбутній фахівець має досягнути, в першу чергу, найвищого рівня розвитку мистецтва жити – особливого вміння і високої майстерності у творчій побудові свого життя, що базується на глибокому знанні життя, розвиненій самосвідомості й оволодінні системою засобів, методів, технологій програмування, конструювання і здійснення життя як індивідуально-особистісного життєвого проекту [1].

Навчальна діяльність охоплює практично всі роки становлення та формування особистості від дитячої установи і до навчання в середньому та вищому навчальних закладах. Отримання освіти – безперечна вимога до будь-якої особистості, тому проблема якісного засвоєння знань вноситься на передній план [5]. У силу цього все більш актуальним постає питання про якісне оволодіння необхідними для професійної діяльності знаннями, вміннями і навичками, які є значущими у відношенні до навчання і невід'ємно пов'язані з різними аспектами, що впливають на якість засвоєння знань студентами. Основні з вищевказаних аспектів такі: мотивація вступу до педагогічного вузу, мотивація навчання в ньому, свідоме ставлення до навчання, пізнавальні інтереси тощо [2].

Не кожна людина здатна працювати вчителем, викладачем, тому процес підготовки таких спеціалістів має включати не тільки навчання педагогіки, що в принципі достатньо для підготовки викладачів, а й формування професійно важливих рис спеціаліста. До таких можна віднести: структуру цінностей, спрямованість особистості, розвинуті механізми соціальної перцепції, навички спілкування, нахили, вміння керувати процесом взаємодії з іншими, навички саморегуляції, розвинуту професійну інтуїцію, специфічну Я-концепцію та інші.

Одним з основних аспектів, що впливає на подальше навчання в ВНЗ, є мотиви вступу. Мотивація вступу до ВНЗ відіграє першочергову роль та в подальшому впливає на якість засвоєння знань. Це підтвердили дослідження С.В. Бобровицької, Є.М. Павлютенкова, Л.П. Добровольської, А.Н. Печнікова, Ф.М. Рахматулліно.

Існують різні види мотивів. Ведучими мотивами у студентів є: «професійні», мотиви «особистого престижу» та менш значимі «прагматичні». На успішність навчання впливають саме «професійні» і «пізнавальні» мотиви, а «прагматичні» характерні для слабковстигаючих студентів (підкреслюють П.М. Якобсон, А.А. Реан, В.А. Якунін, М.В. Вовчик-Блакитна).

Враховуючи зазначене, можна вважати, що успішне засвоєння знань пов'язане з інтересами особистості. Студентський вік характеризується подальшим розвитком інтересів і, перш за все, пізнавальних. Студенти-першокурсники продовжують цікавитися певними галузями наукового пізнання, прагнуть до оволодіння більш глибокими і систематичними знаннями, необхідними в майбутній професійній діяльності.

Вступ до ВНЗ вимагає і передбачає зміну звичного способу життя, який вимагає від студентів належним чином сформованих рис особистості, що визначають позитивну спрямованість на засвоєння знань. Специфічне відношення до навчання – це відповідальне відношення. Навчання – це виконання певних завдань, підготовка до занять. Для його здійснення необхідні особистісні якості: відповідальність, самостійність, самоконтроль, дотримання дисципліни, тобто все те, що гартує волю і характер, що вимагає певних волевових зусиль, сформованості характеру та розвиненості багатьох інших рис. Такі особистісні ставлення проявляються в тому, що людина має власне бачення ситуації, проявляє особистісне ставлення до проблем, вміє самостійно знаходити шляхи щодо розв'язання тієї чи іншої проблеми, яка не тільки пов'язана з навчанням, а й в повсякденному житті [8].

Отже, набуття знань, умінь, навичок і взагалі весь хід навчання невід'ємно пов'язаний з тими утвореннями, які сприяють якісному засвоєнню знань і відображаються в позитивному ставленні до навчання. Такого роду відношення утворюються ще під час усвідомленого вибору професії та реалізуються під час самого навчання. Воно організує особистість студента, формує світобачення, що має велике значення для процесу оволодіння знаннями.

Професійна діяльність є конче важливим вектором життєдіяльності людини, яка забезпечує повну самореалізацію особистості, актуалізацію всіх її можливостей. Постулати Л.І. Божович стверджують, що розвиток внутрішньої позиції дорослої людини в значній мірі визначається розвитком особистості як професіонала. Внутрішня позиція – це система реально діючих мотивів особистості по відношенню до оточення (наприклад, «мотиви навчання для студентів»), усвідомлення себе, а також відношення до себе в контексті оточуючої дійсності. Поняття внутрішньої позиції об'єднує мотиваційний, афективний і когнітивний компоненти. Внутрішня позиція особистості на навчання не може бути пов'язана зовнішнім оточенням, а студент це приймає опосередковано, якимось внутрішніми силами,



тобто мотивами. В нашому дослідженні розглядаємо професійне самовизначення як процес розвитку внутрішньої позиції професіонала, тобто мотивації професійної діяльності. Таким чином, внутрішня позиція становиться тими внутрішніми умовами, скрізь які, по С.Л. Рубінштейну, відбиваються зовнішні діяння (в нашому випадку – професійне навчання).

Припустимо, що в процесі професійного навчання, який приходиться на роки навчання в університеті, можна виокремити три стадії формування внутрішньої позиції професіонала. Перша стадія характеризується загальним позитивним емоційним відношенням до майбутньої професійної діяльності. Звернулись до ідеї С.Л. Рубінштейна про співвідношення понять «хочу» – «можу» – «потрібно». Можна сказати, що на даному етапі яскраво виражений перший компонент, тобто бажання оволодіти професією, але ще дуже слабко розвинута уява про свої здібності.

Другий етап розвитку внутрішньої позиції характеризується тим, що з'являється усвідомлення своїх здатностей і здібностей, формується орієнтація на особисто змістовні моменти учбової діяльності. І тільки на третьому етапі у студентів виникає адекватна уява про професійну діяльність, свої здібності. Ця уява може бути як позитивною, так і негативною. Виокремлені стадії-етапи відповідають різним типам внутрішньої позиції студентів різних курсів університету.

Своєрідна внутрішня позиція особистості студента-першокурсника полягає в тому, що першокурсники повністю спрямовані в майбутнє. Під впливом змін у структурі внутрішньої позиції змінюється мотиваційна сфера. За нашими даними, на вершині мотиваційної ієрархії опиняються плани. Ці плани починають підкорятися собі всі інші потреби.

Отже, мотив є результатом мотивації і являє собою внутрішню активність, що організує та планує діяльність і поведінку, в основі яких лежить необхідність задоволення потреби. У процесі мотивації потреба дістає одну зі своїх суттєвих властивостей – предметність. Предмет, здатний задовольнити потребу, не є заздалегідь визначений. До першого задоволення потреба не має свого предмета, її упредметнювання і зумовлює перетворення потреби на певний мотив діяльності.

Одним із провідних чинників успішного навчання у ВНЗ, рушійною силою, яка спонукає студентів оволодівати будь-якою професією, зокрема професією вчителя, є мотивація до професійної діяльності. Вона

відіграє важливу роль у формуванні професійної спрямованості майбутнього фахівця, спонукає студента до досягнення вершин професійної зрілості, а, отже, займає чільне місце в професійній підготовці майбутнього вчителя [5]. «Загальним психологічним правилом розвитку інтересу є наступне: для того, щоб предмет нас зацікавив, він має бути пов'язаний з чимось, що нас цікавить, з чимось вже знайомим, і одночасно, він завжди повинен містити в собі якісь нові форми діяльності, інакше він залишиться для нас байдужим. Зовсім нове, як і зовсім старе, не здатне нас зацікавити», – Л.С. Виготський.

Мотиви діяльності людини пов'язані з її цілями. Цілі й мотиви дій можуть збігатися. Наприклад, якщо студента спонукає до виконання практичної роботи прагнення засвоїти певні знання або навички, то тут ціль і мотив його дій збігаються. Якщо студент керується у своїх діях не стільки інтересом до змісту, скільки прагненням одержати позитивну оцінку або уникнути неприємностей за невиконання завдання, то мотив і безпосередня ціль його діяльності явно нетотожні.

**Висновки з проведеного дослідження.** Підсумовуючи, зазначимо, що мотивацію студентів слід підвищувати багатьма стимулюючими засобами в комплексі, спираючись на їхній досвід, враховуючи їхні вподобання та думку, адже результатом цієї праці стануть висококваліфіковані компетентні фахівці, які здатні значно краще адаптуватися до соціальних, побутових та виробничих умов, ефективно їх використовувати, вдосконалюватися та змінюватися. Саме творча особистість може бути конкурентоспроможною в сучасному світі, саме цілісна, духовно багата, креативна людина спроможна по-справжньому керувати майбутнім, лише така особистість може впевнено подивитися в обличчя новому.

Під час навчання набувають значення психологічні чинники: навчальні мотиви, рівень свідомості, пізнавальні інтереси. Все це сприяє якісному набуттю знань, зацікавленому ставленню до навчання, розвитку пізнавальної діяльності, що в подальшому сприятиме успішному здійсненню професійної діяльності педагога. Сам вчитель зобов'язаний постійно розвиватися, вдосконалювати свої знання і підвищувати кваліфікацію.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Аносов І.П. Сучасний освітній процес: антропологічний аспект: монографія. К.: Твім інтер, 2003. 391 с.



2. Бельчева Т.Ф., Ізбаш С.С., Елькін М.В. та ін. Педагогічна майстерність сучасного вчителя: теорія і практика. Мелітополь: ТОВ «Видавничий будинок ММД», 2010. 364 с.

3. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. К.: Просвіта, 2001. 416 с.

4. Гура О.І. Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності: навчальний посібник. Київ: Центр навчальної літератури, 2005. 224 с.

5. Елькін М.В. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя. Х.: Вид. група «Основа», 2013. 111 с.

6. Занюк С.С. Психологія мотивації: навч. посібник. К.: Либідь, 2002. 304 с.

7. Ізбаш С.С. Управлінська підтримка зростання професійної майстерності педагога. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: зб. наук. праць; редкол.: С.С. Єрмаков (голов. ред.) та ін. Харків: ХДАДМ (ХХП), 2009. № 3. С. 56–59.

8. Провідництво в освіті. Від ідеї до вічності: колективна монографія / за ред. проф. І. Богданова. К.: Освіта України, 2017. 368 с.



UDC 378+ 37.015.6+81'243 + 316.61

## DEVELOPING SOCIOCULTURAL COMPETENCE OF UKRAINIAN UNIVERSITY STUDENTS MAJORING IN ECONOMICS IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE MASTERING

Bodnar S.V., PhD in Pedagogy,  
Head at the Department of Foreign Languages-Professor  
*Odessa Institute of Trade and Economics*  
*of Kyiv National University of Trade and Economics*

У статті порушено проблему пошуку нових прийомів формування соціокультурної компетенції майбутніх економістів. Проаналізовано поняття «соціокультурна компетенція» як один з основних компонентів комунікативної компетентності. Висвітлено ідеї українських та зарубіжних вчених з цієї проблеми. Виявлено соціокультурні особливості англійського економічного дискурсу. Запропоновано групу навчальних інтерактивних завдань з розвитку соціокультурних вмінь студентів-економістів на заняттях з іноземної мови.

**Ключові слова:** соціокультурна компетенція, майбутні економісти, оволодіння іноземною мовою, інтерактивні навчальні завдання.

В статье затронута проблема поиска новых приемов формирования социокультурной компетенции будущих экономистов в процессе обучения иностранным языкам. Проанализировано понятие «социокультурная компетенция» как один из основных компонентов коммуникативной компетенции. Проанализированы идеи украинских и зарубежных ученых по этой проблеме. Выявлены социокультурные особенности английского экономического дискурса. Представлена группа интерактивных образовательных заданий для развития социокультурных умений студентов-экономистов на занятиях по иностранному языку.

**Ключевые слова:** социокультурная компетенция, будущие экономисты, овладение иностранным языком, интерактивные учебные задания.

Bodnar S.V. DEVELOPING SOCIOCULTURAL COMPETENCE OF UKRAINIAN UNIVERSITY  
STUDENTS MAJORING IN ECONOMICS IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE MASTERING

This article focuses on the problem of developing sociocultural competence of Ukrainian University students majoring in economics in the process of foreign language mastering. The notion “sociocultural competence” as one of the major components of the foreign language communicative competency is analyzed. The ideas of Ukrainian and foreign scholars on this problem are highlighted. The linguistic and sociocultural characteristics of the English economics discourse are brought to light. A group of educational tasks as interactive teaching methods of developing future economists’ sociocultural skills are offered.

**Key words:** sociocultural competence, students majoring in economics, foreign language mastering, interactive educational tasks.

**Introduction.** In the world of today’s rapid changes and innovations the problem of quality higher education is getting especially important. By signing the Bologna Declaration in 2005, Ukraine has chosen the course of integration into the European community. For successful European integration the country needs quick and effective transformations at the national and institutional levels including the cultural aspect which is considered to be increasingly important and significant in terms of employability, career success, competitive abilities and social integration nowadays. Possessing sociocultural knowledge “creates favourable conditions for successful functioning in contemporary labour market. It manifests cultural sensitivity (ability to understand and accept people from other sociocultural backgrounds, maintaining strong position when facing discriminatory actions); cultural aware-

ness (ability to evaluate cultural differences, perceive and accept other person’s attitudes and opinion); cultural knowledge (ability to communicate with people diplomatically, taking into account cultural differences of verbal and non-verbal means of communication)” [1].

According to the words of the famous specialist in the international communication B. Tomalin, “To do business worldwide it isn’t enough just to understand and apply a universal business model. You also have to understand the culture of the people you are dealing with” [5, p. 56].

Analyzing the term “sociocultural competence” we can state that it is a complex phenomenon which has been under detailed study for a number of years. Its main aspects were highlighted in the works of many prominent scholars (H. Brown, 1987; N. Borisko, 1997; N. Bragina, 1996; I. Zimnya, 2005;



R.Lado, 1989; Yu. Passov, 2000; V. Safonova, 1996; O. Tarnopolsky, 2004; S. Ter-Minasova, 2000; G. Tomahin, 2001; B. Tomalin & S. Stempleski, 1996; T. Van Dijk, 2008 and others). The ideas concerning “sociocultural competence development” found their way in the works of the contemporary Ukrainian and foreign researchers. Formation of foreign-language sociocultural competence was done by means of: conducting out-of-class activities (N. Shilina, 2005); reading journalistic (O. Biryuk, 2006) and fiction (M. Dukha, 2015) texts; teaching phraseology (K. Balabukha, 2007), speech etiquette (M. Ogrenich, 2011), folk materials (N. Bachynska, 2014); conducting contextual analysis of the authentic texts (T. McConachy, 2009); working with language learning strategies (S. Deneme, 2011); using Internet resources (M. Handford, 2015), computer work (I. Bachynska, 2015), information and research project work (Yu. Bevzin, 2016). A. Fantini (2009) introduced the Assessment scale for intercultural communication. J. Feng (2016) offered mixed classroom interactions for students from different cultures and ethnicities to experience new multicultural environments and acquire intercultural knowledge.

**The aims** are: to define the essence of sociocultural competency of students’ majoring in economics; to determine the linguistic peculiarities of English economic discourse; to work out a complex of educational tasks aimed at developing sociocultural competence of students majoring in economics in the process of the English language mastering, to prove the efficacy of the suggested educational tasks. The object of our work is future economists’ sociocultural competence. The subject is the organization of work on sociocultural competence development of students majoring in economics while learning foreign languages.

**Methods.** The aim of this article was obtained through these scientific methods: review of the existing methods of sociocultural competency development; determining the advantages and disadvantages of the analysed teaching methods; carrying out the linguistic analysis of the English sociocultural material on definite economic topics; pilot training of 60 students majoring in economics (from Odessa trade and economics institute) that highlights the effectiveness of the offered teaching techniques; education process monitoring; assessment of the students’ sociocultural knowledge and skills.

**Concept analysis.** First of all it should be noted that the concept “sociocultural competence” is interpreted by A. Shchukin [4] as a phenomenon that embraces national and cul-

tural peculiarities of the social and speech behavior of the native speakers: their customs, etiquette, social stereotypes, history and culture of the country, as well as ways of using such knowledge in the process of communication. G. Vorobjev [7, p. 32] defines “socio-cultural competence as a complex phenomenon that includes a set of components belonging to different categories”. V. Milrud [3, p. 31] underlines that “sociocultural competence refers to the activity-component of communicative competence”. As for the ideas of T. Van Dijk [6, p. 33], the scholar defines “sociocultural competence as the knowledge of national-cultural peculiarities of the country the language of which is under study and the ability to build verbal and non-verbal behavior in accordance with this specificity”.

Taking into account the existing definitions of this term we can consider this phenomenon as knowledge of the cultural peculiarities of speech behavior and the ability acquired by the participants of the intercultural communication to use adequately this knowledge in accordance with the existing communicative situation.

Sociocultural competence according to A. Nader and A. Davoud [3, p. 140] includes the following components: 1) linguistic-cultural – knowledge of lexical items with the socio-cultural semantics (e.g., greeting, forms of address, and farewell, in oral and written speech); 2) sociolinguistic – knowledge of the language features of social classes, different generations, genders, social groups; 3) cultural component – knowledge of cultural peculiarities of English-speaking countries, their habits, traditions, standards of behaviour, etiquette and the ability to understand and use them appropriately in the communication process, while being a carrier of another culture. We consider it necessary to analyse the above-mentioned components in regard to the English economic discourse.

First of all it is worth mentioning the words-realia which belong to the economic sphere, contain sociocultural information within the word and don’t have a complete equivalent in the native language. For example, the word “pound” – the basic monetary unit of the UK, equal to 100 pence; the word “shilling” – a former British coin and monetary unit equal to one twentieth of a pound or twelve pence; the expressions “blue sky laws” (the laws of the states in the USA issued in 1993, which regulate the issue of the securities and their realization within the states), “the Big Four” (4 major companies that work in the financial audit arena: PnC, KPMY, Deloitte, Ernst&Young); “Wall Street” (1.1 km street running eight blocks, where financial markets of



the United States (all financial sectors) are situated).

Phraseological units also play a significant role in developing sociocultural competence. For example, such units as: a cutting-edge technology, a bull market, a bear market, a monkey business, black money, to get a business off the ground. The units with emotional colouring are kept in the students' minds thanks to a vivid picture which is created by a general image of the expression. But on the other hand, we should use phraseological units very carefully. Even the English-speaking countries often have different meanings in them. For example, the expression "to table the negotiations" means for the US delegation that they want to delay a decision while their British partners understand the expression to mean that immediate action is to be taken; the expression "to bomb the negotiations" means for the British people that they were successful, for the Americans - quite the opposite meaning.

The next cultural-linguistic point which attracts our attention is allusion which demonstrates a brief and indirect reference to a definite person, place, thing, idea of historical, cultural, economic, political significance. For example, the negative effect of crisis in economy is called "Titanic; financial 9/11; Winnie-the-Pooh economy", deceit - "Trojan horse", a desperate situation - "Between Scylla and Charybdis", the source of endless wealth - "Klondike; Eldorado", a new person in business - "Johny Newcomer".

Speaking about sociocultural norms of business communication it is necessary to accentuate on the differences which exist in the economic discourse of different countries. For example, in the USA it is not customary for businessmen who know each other to shake hands at every meeting - *handshakes* are more for the situations of introduction. If a person from Ukraine stretches his hand for a handshake every time he meets his American colleagues, the American businessmen may be quite surprised or even a little annoyed; Americans value *punctuality* very much. If any appointment is made, American may be expected to *come exactly at the appointed time*. They will expect the same from others, and in business, if someone is late, this person can hardly count on successful talks. Americans *value their privacy* very much and do not mean to let other people approach too close. Any *invitations* made by Americans, concerning either professional or social visits, can be declined without offending the person who has invited. The only thing is the explanation of the reason.

**Results.** Within this work we are going to present our methodological recommendations

how to develop sociocultural competence of students majoring in economics while learning foreign languages. For providing our experimental study we have chosen groups of the third-year students who are taught at the specialities 6030508 "Finance and Credit" and 6030509 "Accounting and Auditing" in Odessa Institute of Trade and Economics. Because of a small number of academic hours which are meant for the discipline "Foreign language" we can't devote the whole class time only to developing sociocultural competence of students. That's why we involve the tasks aimed at enriching the students with sociocultural knowledge into the corresponding educational process and into out-of-class activity.

In this regard, the following educational tasks as interactive teaching methods of developing future economists' sociocultural skills are offered: exercises on learning lexical items with the socio-cultural semantics (for example, "Mind-map", "Wordbuilder", "Fading technique", "Crosswords", "Defining equivalent / non-equivalent lexical units", "Video activity with multi-tasking"); exercises on understanding socio-cultural information extracted from English economic texts ("Defining comprehension", "Interacting with texts", "Filling information gaps"); exercises on reproduction of socio-cultural information ("Reporting about the text", "Reproduction of a text/dialogue", "Comparative analysis of peculiarities of national and foreign country business culture"); exercises on activation and consolidation of socio-cultural material ("Fishbowl technique", "Brainstorming", "Discussion", "Business games", "Simulations"); professionally oriented exercises ("Method of projects", "Case method"). In this work we demonstrate a group of exercises that can be applied at the summing up lessons while learning a definite professional topic. Let us illustrate the exercises on the topic "Finance".

**Exercise 1.** 1) Get acquainted with the following terms and their explanations: *High finance* - involves large amounts of money used by government and large companies; *Financial year* - any annual period at the end of which a firm's accounts are made up; *the Square Mile* - the City, a major business centre in London called so after its approximate size (1,12 mile or 2.90 km<sup>2</sup>); *Main kinds of credit cards* - American Express, MasterCard, Eurocard, Visa, Access; *Traveller's cheque* - a cheque for a fixed amount that may be cashed or used in payment abroad after endorsement by the holder's signature. 2) Check up your knowledge of the above mentioned terms. Try to finish the following statements: 1. Major world credit cards are ...2. The Square Mile is ... 3. High finance is ...3) Make up a mind map.





**Exercise 2.** You are requested to be ready to speak about financial matters in the USA. Try to answer the following questions.

1. All US coins are a) white in color and of different sizes; b) are dark yellow and of one size except nickels which are white and of bigger size; c) are white in color except pennies that are dark yellow and of different sizes.

2. Banks are open to the public: a) all the time working 24 hours a day; b) from 9.00 (10.00) am until about 2.00 (3.00) pm from Monday to Friday excluding holidays; c) from 9.00 (10.00) AM until about 5.00 (6.00) PM from Monday to Friday including holidays.

3. A teller is: a) a person who tells you what to do in the bank; b) a cashier in the bank; c) a person who talks too much.

**Exercise 3.** Find the information in the Internet on different ways of payment in the UK, the USA and in Ukraine. Compare them. Discuss these differences in your group and make a list of the principal ones. Present your ideas to the class basing on such questions: 1) Are there any differences between the payments for some goods or services in Ukraine, the UK and the USA? 2) What are the causes of such distinctions? 3) How to make payments in these countries properly?

**Exercise 4.** Read the information below. Discuss with your partner the client's behavior in the USA bank and write down if the Ukrainians' behavior is similar to it.

"When you come to open your account and the employee who is to deal with you is engaged with another customer, do not approach the desk where they are talking – and by no means interrupt their conversation. When employee is serving another person, it is considered rude to interrupt and interfere. Even if you think your business to be urgent, you will not be helped until your turn comes, but your interference will be strongly resented".

"If somebody is using ATM at the moment, do not cross the "individual barrier" i.e. do not approach closer than 5 or 6 meters. Remember that if somebody is making a transaction with ATM card and you approach and stand behind her/his back, she/he may call the police – and you are in for a lot of trouble".

**Exercise 5.** Do the following sociocultural quiz.

1. Coins in the USA have the following denominations:

a) 5 denominations; b) 8 denominations; c) 10 denominations;

2. Coins of 1c denomination are called:

a) pennies; b) nickels; c) cents.

3. You can change your paper money into coins:

a) using vending machines which usually contain bill-changing device; b) only in banks; c) in any store.

4. Major credit cards: a) are cards provided by the major banks of the USA; b) are internationally accepted or US accepted credit cards; c) are the credit cards accepted only in the USA.

5. When you are standing in the line in the US bank: a) you are not allowed to approach the other persons dealing with the bank employee; b) you may stand as near to the other persons as you wish; c) you are not allowed to cross the barrier until your turn to approach the counter comes.

**Exercise 6.** You are going to take part in the discussion on personal development between American and Ukrainian students. Try to explain the meaning of the word "success" from the point of view of Americans and Ukrainians.

**Exercise 7.** Discuss common and distinctive features of making payments in the USA and Ukraine. Which of the distinctive features do you find the most astonishing and why?

**Exercise 8.** Find information in the Internet and discuss typical differences in stereotypes of Americans and Ukrainians related to financial matters. Make a list of such differences and possible ways of coping with them.

**Exercise 9.** Work in pairs or small groups. Read the following description of the sample situation. "You are the Ukrainian who came to the USA on business. You are going to make payments in different institutions. Role-play the wrong behavior of the Ukrainian and the reaction of the Americans (for instance, standing in the line you don't keep proper distance to the other people/ATM or try to persuade people in the line to let you come first)".

**Exercise 10.** Do you agree with the following English proverbs? Find the meanings of the given proverbs in linguistic dictionaries. Make up situations explaining the meanings of the proverbs. 1. Money begets money. 2. Money is a good servant, but a bad master. 3. Money has no smell. 4. A fool and his money are soon parted.

As for the out-of-class activity we recommended the students of the 3<sup>rd</sup> course to accomplish the cultural project "Start-ups or how to build the successful future" which introduces the background information which can't be mastered just by learning the material but only by means of analyzing, interpreting, understanding it. Such kind of activity was aimed at widening the students' outlook, enriching their knowledge with peculiarities of conducting business negotiations in different countries of the world, acquainting with standard communicative behavioral patterns in business and cultural differences in business communication, corresponding verbal and non-verbal



means of communication, business speech etiquette. Besides, the students had a chance to get acquainted with outstanding people in the business world and their business activity: the businessmen who have already got their fame and reached success in the career ladder and young, newly-born leaders in the business sphere who only start their ways to the top of the world.

The project was divided into some subtopics: 1. New leaders, innovators and entrepreneurs; 2. The newest companies that could change the world; 3. Ukrainian start-ups in the global business arena; 4. The role of start-up incubator in business which contain professional sociocultural information that the students can use in their future professional activity. While preparing the project the students got acquainted with the notion "start-up" which is considered as a temporary structure designed to identify and implement a business model; a new commercial project that is created with the purpose of gaining profit from a business after its successful development; as well as with the notions "angel companies, seed funds, business incubators"; with famous market brands and newly-born ones; start-up communities and creation of the world entrepreneurial culture. The students searched the Internet resources, investigated the most popular start-up projects existing nowadays and selected the most profitable projects in their opinion. They prepared the detailed report about one of them and conducted the comparative analysis of the most distinctive features that contributed to the project's success.

To measure the students' progress, we offered them an entry test and a final test. We have chosen 60 students and divided them into control and experimental groups, the latter ones were educated in accordance with our recommendations. The criteria of the assessment were the following: 1) cognitive-linguistic which showed the students' knowledge of lexical items with the socio-cultural semantics; 2) cultural-perceptive – skills of understanding linguocultural information in the texts; 3) speech-productive – skills of using business linguocultural information in their own speech.

According to the obtained results, we found out that the number of students in the experimental groups who had the low level of sociocultural competence at the entry test decreased by 26,0% and only 15% in the control groups, as well as the number of students with the average level of sociocultural competence rose to 24,0% and 10,5% in the experimental and control groups respectively. Finally, the number of students with the high level in the experimental groups reached 35,5% whereas in the control groups it was 8,5%.

Thus, the results approved that implementation of intercultural education in the classroom of economic students helped to increase their general level of English mastering as well as form a foreign language professional communicative competence needed for future economists for their better integrating into the world business community.

**Conclusions.** Summarizing the information collected, it can be concluded that the sociocultural approach to teaching future economists is aimed at overcoming potential cultural differences that can appear in the process of interaction, giving a chance to understand interlocutors adequately in different social and cultural situations due to communication conditions, prospects and circumstances and in this way to provide a valuable interpersonal communication that lead to a successful business activity. The linguistic peculiarities of the English economic discourse were singled out. They include lexical items with the socio-cultural semantics, language features of social classes/groups, cultural peculiarities of English-speaking countries, standards of behaviour, etiquette. The educational tasks aimed at developing sociocultural competence of students majoring in economics in the process of the English language mastering embrace exercises on learning lexical items with the socio-cultural semantics; exercises on understanding socio-cultural information extracted from English economic texts; exercises on reproduction of socio-cultural information; exercises on activation and consolidation of socio-cultural material; professionally oriented exercises. The obtained results approved the efficacy of the suggested educational tasks and confirmed their expediency in the educational process.

#### REFERENCES:

1. Ieva Anuziene. The Structure of Socio-Cultural Competence (Self) Development. 2015. Vol. 26. Issue 1. P. 20-32. URL: <https://doi.org/10.1515/vtrr-2015-0006>
2. Milrud V.P. Competence in language learning. Foreign Languages in School. 2004. № 7. P. 31–35.
3. Nader A.A., Davoud A. Kejal. Socio-cultural Factors and Teaching a Foreign Language. International J. Soc. Sci. & Education. 2012. Vol. 2. Issue 2. P. 139–143.
4. Shchukin A. Methods of teaching Russian as a foreign language. Moscow: Higher school, 2003. 334 p.
5. Tomalin B., Stempleski S. Cultural awareness. Oxford: Oxford University Press, 1996. 160 p.
6. Van Dijk T.A. Discourse and context: A sociocognitive approach. Cambridge: Cambridge University Press. 2008. 120 p.
7. Vorobjev G.A. The development of socio-cultural competence. Foreign Languages in School. 2003. № 2. P. 30–35.



УДК 378.12.4+571.15+7.071.1

## ПРО ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ГРАФІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ АРХІТЕКТУРНИХ І ХУДОЖНІХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Бредньова В.П., к. тех. н., доцент,  
професор кафедри нарисної геометрії та інженерної графіки  
*Одеська державна академія будівництва та архітектури*

Смичковська О.М., викладач  
кафедри образотворчого мистецтва  
*Південноукраїнський національний педагогічний університет  
імені К.Д. Ушинського*

Прохорец І.М., старший викладач  
кафедри рисунку, живопису та архітектурної графіки  
*Одеська державна академія будівництва та архітектури*

У роботі розглядаються питання важливості й ефективності викладання графічних дисциплін у навчанні студентів архітектурних і художніх спеціальностей, зазначені проблеми та підкреслені позитивні форми інтегративного підходу до змісту сучасної графічної освіти, наведені деякі теоретичні та практичні аспекти формування графічної культури студентів. Зазначається також, що графічні дисципліни сприяють формуванню художніх уподобань майбутніх випускників закладів вищої освіти і лежать у площині загальної духовності особистості.

**Ключові слова:** професійна графічна підготовка, самостійна робота студентів архітектурних і художніх спеціальностей, моніторинг якості навчання.

В работе рассматриваются вопросы важности и эффективности преподавания графических дисциплин в обучении студентов архитектурных и художественных специальностей, определены проблемы и подчеркнуты положительные формы интегрированного подхода к содержанию современного графического образования, приведены некоторые теоретические и практические аспекты формирования графической культуры студентов. Отмечается также, что графические дисциплины способствуют формированию художественных вкусов будущих выпускников высших учебных заведений и лежат в плоскости общей духовности личности.

**Ключевые слова:** профессиональная графическая подготовка, самостоятельная работа студентов архитектурных и художественных специальностей, мониторинг качества обучения.

Brednova V.P., Smychkovska O.M., Prokhorets I.M. ON IMPROVING THE EFFICIENCY OF PROFESSIONAL GRAPHIC PREPARATION FOR STUDENTS OF ARCHITECTURAL AND ART SPECIALTIES

The paper discusses the importance and effectiveness of teaching graphic disciplines in teaching architectural and artistic students, identifies problems and emphasizes positive forms of an integrated approach to the content of modern graphic education, presents some theoretical and practical aspects of the formation of students' graphic culture. It is also noted that graphic disciplines contribute to the formation of artistic tastes of future graduates of higher educational institutions and lie in the plane of common spirituality

**Key words:** professional graphic training, independent work of students of architectural and artistic specialties, monitoring of the quality of training.

**Постановка проблеми.** Вивчення графічних дисциплін сприяє розвитку об'ємно-просторового мислення студента, оволодінню художніми засобами реального відтворення об'єктів навколишнього середовища, виявленню в цілому структури предмета, що також сприяє активно-емоціональному сприйманню світу. Професійність майбутнього архітектора або художника визначається його теоретичними та практичними навиками, що здобуті ним

упродовж навчання, серед яких найважливішими є вміння уявляти, аналізувати та синтезувати будь-який об'єкт і екстраполювати його в ракурсі сучасних стилів і напрямків.

**Постановка завдання.** Основна мета дослідження визначається як пошук різних методичних та методологічних засобів для підвищення ефективності професійної графічної підготовки студентів архітектурних і художніх спеціальностей.



**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми підвищення якості та ефективності графічної підготовки у вищій школі розглядалися багатьма вітчизняними та зарубіжними вченими [1; 2, с. 44–48; 8, с. 27–28; 11, с. 21–22]. Доцільно підкреслити, що компетентісно орієнтована освіта – це така її форма, що спрямована на комплексне засвоєння знань та способів практичної діяльності, завдяки яким особа успішно знаходить себе в різних галузях своєї життєдіяльності [2, с. 44–48; 5; 6; 7, с. 49–50; 8, с. 27–28; 9, с. 188–193; 10, с. 27–29]. У Законі України «Про вищу освіту» [3] зазначено, що «якість вищої освіти – це сукупність якостей особи з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і зумовлює здатність задовольняти як особисті духовні і матеріальні потреби, так і потреби суспільства». Звідси зрозуміло стає пріоритетність якісної графічної підготовки майбутніх фахівців.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** За останні роки помітно розширилося коло задач, що розв'язуються графічними методами, тому, відповідно, підвищена значущість графічних дисциплін, які закладають основи наочного уявлення та просторового мислення. Графічні зображення також є одним із важливих засобів пізнання навколишнього середовища та творчого до нього ставлення. Графічна підготовка вчить оперувати термінологією і поняттями, що пов'язані з візуалізацією інформації, тому ефективна методика викладання графічних дисциплін досить часто освітлюється на різних семінарах, конференціях і в науково-методичних роботах, присвячених проблемам вищої професійної освіти.

На сучасному етапі, в умовах збільшення об'ємів інформації з одночасним зменшенням годин аудиторної роботи, особливе значення надається оптимізації навчального процесу, тобто підвищенню якості й ефективності процесу навчання є однією з найважливіших задач вищої школи.

Основні напрямки ефективної професійної освіти розглянуті авторами на прикладі багаторічного вивчення досвіду викладання студентам першого – третього курсів графічних дисциплін в Архітектурно-художньому інституті Одеської державної академії будівництва і архітектури (ОДАБА) та в Південноукраїнському національному педагогічному університеті імені К.Д. Ушинського (ПНПУ). Для реалізації навчальних програм таких дисциплін використовувалися різні освітні технології: під час аудиторних занять – читання лекцій та проведення практичних занять, консультації, індивідуальна робота

під керівництвом викладача та позааудиторна самостійна робота. Як відомо, протягом всього періоду навчання у вищій школі студенту потрібно створити умови для формування якісних професійних графічних компетенцій. Так, наприклад, у процесі вивчення дисциплін «Нарисна геометрія», «Мистецтво шрифту», «Рисунок і живопис», «Композиція», а пізніше – «Колористика», студенти навчаються способам побудови зображень просторових об'єктів на площині, правилам реконструювання форми предмета за його проєкціями та за допомогою логічного аналізу, відпрацьовують графічні навички роботи з креслярськими інструментами, фарбами, пензликами та іншими засобами, вчать алгоритмам графічних дій у розв'язанні будь-яких практичних задач на площині тощо – все це створює основу для розвитку стійкої графічної грамотності та творчих креативних можливостей у виконанні завдань інших дисциплін, а також у майбутніх фахових спеціальностях. Але необхідно підкреслити, що, зазвичай, у студентів-першокурсників архітектурних і художніх спеціальностей відразу ж проявляється відсутність певних графічних вмінь та навичок у передачі просторової форми з натури та пропорційних особливостей у конструктивній побудові, тому що в останні десятиріччя у багатьох середніх школах відсутній предмет «Креслення». Водночас студентам-першокурсникам таких спеціальностей потрібно мати попередні хоча б початкові знання та вміння виконання і читання креслень, які раніше формувалися на уроках геометрії, малюнку і креслення – тому, на наш погляд, потрібно поширювати систему довшівських підготовчих курсів з обов'язковим викладанням «Креслення та рисунок», художніх шкіл тощо, де б закладалися основи графіки.

З нашого викладацького досвіду зрозуміло, що для позитивного рішення задачі про успішну графічну підготовку вже на початковій стадії навчання потрібна чітка організація індивідуальної та самостійної роботи студентів, яка буде спрямована на розвиток функцій окоміру, навичок спостережень і сприйняття, професійної моторики тощо. Також, на наш погляд, особливо в процесі виконання графічних завдань з рисунку, необхідним є постійний характер їхнього тематичного оновлення, що позитивно впливає на формування і розвиток вмінь і графічних навичок у вмотивованих студентів і, з погляду дидактики, такий підхід сприятиме швидшому досягненню необхідного рівня якості. Створенню просторових форм сприяє розвинуте *просторове мислення* – це складний процес, до якого належать не



лише логічні операції, але й певні дії: впізнання об'єкта, створення на цій основі адекватних форм і надалі вже – оперування графічними засобами. Ці особливості відображають багатofункціональний процес, який залежить і від індивідуальних рис студента, його власної спроможності графічно відтворювати реальні об'єкти на площині, та навпаки – за кресленням сприймати просторові форми.

Розвиток уявлення – важливіша умова оволодіння вмінням виконання й читання креслення і, в цілому, графічної діяльності. Утворення у вищій школі творчої атмосфери сприяє задоволенню намірів студентів у самостійності, активному пізнанні нового і бажанні застосувати здобуті знання на практиці, тобто найважливішим тут є творчі ідеї студентів, їх володіння конкретною проблемою, індивідуальні графічні навички тощо.

Майбутній фахівець повинен розуміти, що простір є не лише атмосферою, яка оточує споруду, а й виступає динамічним середовищем. Мета самостійної роботи студентів впливає зі змісту основної задачі навчання – підготовки компетентного фахівця зі сформованими вміннями і графічними навиками відтворення своїх творчих ідей. Студенти прагнуть досягти грамотної передачі форм, але відсутність певних знань, необхідного образотворчого досвіду призводить до гальмування розвитку креативного процесу – в будь-якому разі графічні завдання студентів є необхідною умовою розвитку їхніх інтелектуальних якостей і творчого мислення.

Нами було проведено порівняльний аналіз результатів контролю знань за підсумковою оцінкою у студентів ОДАБА і ПНПУ. Так, загальна кількість студентів, що брали участь у дослідженні, складає 162 людини, усі вони упродовж трьох семестрів були поділені на 4 групи. До групи I (n = 44), групи II (n = 48) і групи III (n = 50) входили студенти архітектурних спеціальностей ОДАБА першого – третього курсів (дисципліни «Нарисна геометрія», «Мистецтво шрифту»,

«Рисунок і живопис», «Колористика»), до групи IV (n = 20) – студенти художніх спеціальностей ПНПУ першого – другого курсів (дисципліна «Образотворче мистецтво») [4; 5; 7, с. 49–50; 10, с. 27–29] (табл. 1).

Порівняльний аналіз якості успішності проводився з урахуванням довшівської графічної підготовки. Так, необхідно відзначити, що 64% студентів здобули довшівську графічну підготовку на підготовчих курсах, у художніх школах та ін. Крім того, в дослідженні брали участь іноземні студенти: підсумкову оцінку «Відмінно» отримали 10 іноземних студентів, «Добре» і «Задовільно» – 18 і 16 іноземних студентів відповідно.

Узагальнюючи наведені результати, можна підкреслити таке: спрямованість навчального процесу студентів архітектурного і художнього профілів на пізнання та перетворення навколишнього середовища потребує постійного удосконалення технології навчання за законами краси, тому що набуття якісного рівня підготовки з графічних дисциплін досягається також і через індивідуальну самостійну роботу за допомогою виконання як академічних завдань (для закріплення основ лінійно-конструктивних побудов і світло-тіньового моделювання), так і завдань творчого характеру, орієнтованих на художнє відтворення реальності.

Відомо, що модель освіти на найближче майбуття включає до себе такий тип навчання, який характеризується значним об'ємом самостійної роботи й активним приєднанням студентів творчих спеціальностей до реальних проектів, починаючи з першого курсу, що неможливо без стійкої сформованої графічної культури – вона є найважливішою складовою частиною професійної культури фахівця. На сучасному етапі наявність графічної культури необхідна людині, що зумовлено появою значної кількості знакової, символічної, графічної та інших видів інформації у будь-якій галузі. У стислому значенні графічна культура розглядається як рівень вдосконалення, досягнутий особистістю в засвоєнні графічних

Таблиця 1

**Результати контролю знань студентів за підсумковою оцінкою**

Підсумкова оцінка	I група	II група	III група	IV група	Розподіл успішності	Розподіл успішності (%)
Кількість студентів (n)	44	48	50	20	162	100%
«Відмінно»	14	22	24	12	72	44%
«Добре»	18	15	18	4	55	34%
«Задовільно»	12	11	8	4	35	22%

Примітка: «Відмінно» – 90–100 балів, «Добре» – 75–89 балів, «Задовільно» – 61–74 бали



методів і способів передачі інформації, а в широкому сенсі цей термін може визначати сукупність досягнень людства в галузі створення способів відображення, зберігання та передачі геометричної, технічної та ін. інформації про навколишній світ, а також професійну діяльність із розвитку графічної мови.

На наш погляд, у вітчизняних закладах вищої освіти є суттєві пробіли у напрямку естетичної підготовки фахівців, але ж краса не лише надає духовну радість і наснагу, але й відіграє величезну пізнавальну і виховну роль, тому графічна культура як елемент професійної культури фахівця є інтегративною характеристикою єдності графічних знань, вмінь, навиків, що забезпечує також професійний творчий розвиток.

На завершення підкреслимо, що, по-перше, рівень графічної підготовки абітурієнтів значною мірою впливає на їхній майбутній вибір напрямку освіти, по-друге, відсутність довшівської графічної підготовки не лише обмежує можливості якісного навчання у закладах вищої освіти, але й суттєво знижує потенціал студента в інтелектуальній сфері, у розвитку творчих здібностей.

**Висновки з проведеного дослідження.** Знання навчального матеріалу графічних дисциплін є базовими у здобутті багатьох професій (архітектор, інженер будівельного, машинобудівного та ін. профілів, дизайнер, художник), тому високий рівень геометро-графічної підготовки дозволяє сформулювати не тільки стійку зацікавленість у засвоєнні та оволодінні графічними компетенціями, але й дає можливість бути успішними у майбутньому.

Підсумковий аналіз результатів проведених експериментальних досліджень та моніторинг якості успішності графічної підготовки студентів наочно показав, що якісне вивчення графічних дисциплін можливе на основі комплексного підходу до навчального процесу. Тобто, по-перше, прагнення здобути найкращі результати у навчанні показують психологічно вмотивовані студенти, по-друге, необхідна дійсно якісна організація самостійної роботи студентів.

Можна констатувати, що проблеми пошуку різних методологічних і методичних засобів підвищення ефективності профе-

сійної графічної підготовки студентів архітектурних і художніх спеціальностей потребують подальших додаткових досліджень.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О.В. Овчарук. К., 2004. 112 с.
2. Драч І.І. Компетентнісний підхід як засіб модернізації змісту вищої освіти. К.: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. 2008. Вип. 57. С. 44–48.
3. Закон України «Про вищу освіту». URL: [www.mon.gov.ua](http://www.mon.gov.ua).
4. Бредньова В.П. Нарисна геометрія. Конструктивні та прикладні задачі з елементами теорії: навч. посіб. Одеса: Астропринт, 2013. 196 с.
5. Бредньова В.П., Смичковська О.М. Про гуманітарну мотивацію у навчанні студентів архітектурних та художніх спеціальностей. Матер. XXII Міжнар. науково-метод. конф. «Управління якістю підготовки фахівців». Одеса, 2017. Ч. 1. ОДАБА. С. 103.
6. Bredniova V. On the improvement of the methodology of engineer staff's graphic training on the basis of optimization of psychological and pedagogical approaches Modern Tendencies in Pedagogical Education and Science of Ukraine and Israel: The Way to Integration. Ariel University. 2016. Issue 7. P. 38–42.
7. Бредньова В.П., Смичковська О.М. Моніторинг якості професійного навчання студентів архітектурно-художнього профілю. Zbior artykulow naukowych. Варшава, 2017. С. 49–50.
8. Бредньова В.П., Бредньов А.М. Про компетентнісний підхід до методології викладання графічних дисциплін для студентів-першокурсників будівельних спеціальностей. Матер. XXI Міжнар. наук.-метод. конф. «Управління якістю підготовки фахівців». Одеса, 2016. Т. 2. С. 27–28.
9. Бреднёва В.П., Кошарская Л.В. О формировании профессиональных компетенций будущих инженеров в процессе изучения графических дисциплин в вузе. Вісник Одеського національного морського університету. № 2 (51). С. 188–193.
10. Бредньова В.П. Про компетентнісний підхід до методології викладання графічних дисциплін у вищих навчальних закладах. Матер. Міжнар. наук.-метод. конф. «Теорія та практика управління педагогічним процесом». Одеса: ПНПУ ім. К.Д. Ушинського. 2017. С. 27–29.
11. Молнар Т.І. Теоретичні основи компетентнісного підходу як освітньої інновації. Zbior artykulow naukowych. Варшава, 2017. С. 21–22.



УДК 377

## ПРИНЦИПИ ТА ФУНКЦІЇ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ

Гириловська І.В., к. пед. н., докторант  
Інститут професійно-технічної освіти  
Національної академії педагогічних наук України

Стаття присвячена принципам і функціям моніторингу якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників. Значну увагу приділено обґрунтуванню нових функцій і принципів цього виду моніторингу, виявлених автором, на основі дослідження його особливостей.

**Ключові слова:** моніторинг, якість, професійна підготовка, мотивація, принципи моніторингу, функції моніторингу, професійно-технічний навчальний заклад.

Статья посвящена принципам и функциям мониторинга качества профессиональной подготовки будущих квалифицированных рабочих. Значительное внимание уделено обоснованию новых функций и принципов данного вида мониторинга, выявленных автором, на основе исследования его особенностей.

**Ключевые слова:** мониторинг, качество, профессиональная подготовка, мотивация, принципы мониторинга, функции мониторинга, профессионально-техническое учебное заведение.

Hyrylovska I.V. MONITORING PRINCIPLES AND FUNCTIONS OF VOCATIONAL TRAINING QUALITY OF FUTURE SKILLED WORKERS

The article is devoted to the principles and functions of monitoring the quality of vocational training of future skilled workers. Considerable attention is paid to justifying new functions and principles of this type of monitoring, identified by the author, on the basis of a study of its features.

**Key words:** monitoring, quality, professional training, motivation, principles of monitoring, monitoring functions, vocational and technical educational institution.

**Постановка проблеми.** Революція якості, що охопила усі сфери життєдіяльності українського суспільства, призвела до актуалізації проблеми відповідності національної освіти вимогам часу. У зв'язку з цим виникла необхідність впровадження моніторингових досліджень у навчальний процес на всіх рівнях із метою відстеження якості освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** засвідчує значну кількість досліджень, присвячених різним аспектам моніторингу якості освіти, зокрема Г. Єльнікової, Н. Буркіної, Т. Лукіної, О. Ляшенко, І. Макаренко, З. Рябової, В. Свістун та ін. Водночас проблема моніторингу якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників у сфері професійно-технічної освіти залишається недостатньо вирішеною у теоретичному плані та не адаптованою до рівня практичного застосування.

**Постановка завдання.** Метою даного дослідження є визначення принципів і функцій моніторингу якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Успішне реформування економіки нашої держави неможливе без наявності кваліфікованих робочих кадрів, підготовлених відповідно до сучасних потреб су-

спільства та ринку праці. Тому для надання якісних освітніх послуг професійно-технічним навчальним закладам (далі – ПТНЗ) потрібна об'єктивна інформація щодо рівня професійної підготовки їх випускників. Отримати таку інформацію можна шляхом проведення в ПТНЗ моніторингу якості професійної підготовки учнів, успішне моделювання якого, в першу чергу, потребує визначення принципів і функцій з урахуванням притаманних йому особливостей. Отже, в ході дослідження було виділено сім принципів, яким повинен відповідати моніторинг якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників. Це принципи взаємодії, послідовності, валідності, об'єктивності, систематичності, гуманізму, реципієнтоцентризму. Розкриємо їх зміст.

Принцип взаємодії передбачає, що моніторинг якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників є динамічним явищем, яке тісно пов'язане з навколишнім світом і вдосконалюється адекватно до його змін. Реагуючи на потреби суспільства та ринку праці, можуть оновлюватися: об'єкт моніторингу (змінюватися складові частини професійної підготовки учнів, на які направлено моніторингове оцінювання); засоби моніторингового оцінювання (удосконалюватися тестові завдання у зв'язку зі змінами в освітньо-кваліфікаційних характеристиках випускника ПТНЗ); за-



ходи, за допомогою яких реалізуються етапи моніторингу, технології їх проведення.

Принцип наступності вимагає, щоб усі етапи моніторингу якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників (інформаційно-настановчий, навчально-підготовчий, моніторингово-оцінювальний, аналітико-діагностичний, прогностично-управлінський) були логічно та змістовно пов'язані і взаємозумовлені один з одним, а також виконувалися у строго визначеній послідовності.

Принцип валідності означає відповідність тестових завдань, які пропонуються реципієнтам під час моніторингового оцінювання, змістові навчального матеріалу, а також можливість підтвердження отриманих результатів іншими способами.

Принцип об'єктивності полягає в максимальному виключенні суб'єктивних оцінок і суджень. Проявляється у: незалежності моніторингових результатів від стосунків між викладачами й учнями; створенні рівних умов для всіх учасників моніторингового оцінювання; єдиних вимогах до професійних знань, умінь учнів шляхом використання завдань однакової складності.

Принцип систематичності реалізується через регулярне проведення моніторингу якості професійної підготовки учнів у ПТНЗ.

Принцип гуманізму проявляється у створенні умов доброзичливості, довіри, поваги до особистості учня, позитивного емоційного клімату. Використані під час проведення моніторингу методи, прийоми, технології не можуть завдавати шкоди інтересам, гідності, правам особистості всіх учасників моніторингового процесу.

Принцип реципієнтоцентризму визнає пріоритетними у моніторингу якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників особистісно-цільові орієнтації учнів на професійне самовираження. Обґрунтовано зазначений принцип. На нашу думку, недоцільно розглядати цей вид моніторингу лише як інформаційну основу для управління навчальним процесом у ПТНЗ, оскільки за такого підходу учні виступають «матеріалом» для отримання необхідних даних, залишаючись пасивними впродовж усього моніторингового дослідження, а після моніторингу стають об'єктом планів, розроблених іншими. Але саме від учнів як «носіїв» професійної підготовки залежить отримання достовірних результатів під час моніторингового оцінювання, що лягають в основу відповідних управлінських рішень. Їх активність, особиста зацікавленість у моніторинговому процесі, інтенсивність підготовки до оцінювання є головними та вирішальними. Тому моніторинг повинен розглядатися як на управлін-

ському, так і на особистісному (учнівському) рівнях. У ньому цілеспрямовано взаємодіють дві підсистеми: керуюча та керована, причому другій належить центральне місце.

Переходячи до питання функціональних можливостей моніторингу якості професійної підготовки учнів у ПТНЗ, зауважимо, що функції моніторингу як засобу дослідження освітньої сфери проаналізовано у працях багатьох вітчизняних і зарубіжних вчених (С. Баля, В. Красовська, Т. Лукіна, О. Ляшенко, А. Майоров, Д. Полевий, Н. Мельникова та ін.). Узагальнюючи результати їх досліджень, можна зробити висновок, що моніторингу якості професійної підготовки як різновиду освітнього моніторингу притаманні інформаційна, аналітична, діагностична, прогностична, управлінська функції. Коротко охарактеризуємо їх.

Інформаційна функція полягає у накопиченні інформаційних банків даних про результати професійної підготовки учнів ПТНЗ за різними професіями.

Аналітична функція виражається в аналізі й інтерпретації отриманих результатів під час моніторингового оцінювання.

Діагностична функція проявляється у дослідженні реального стану якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників конкретного ПТНЗ, його порівнянні з показниками інших навчальних закладів та спрямована на з'ясування причин наявної ситуації з метою подальшого вироблення альтернативної освітньої політики цього ПТНЗ.

Прогностична функція передбачає побудову різних моделей майбутньої освітньої політики ПТНЗ з метою удосконалення навчально-виховного процесу та підвищення рівня професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників.

Управлінська функція пов'язана з прийняттям управлінських рішень на основі проаналізованої моніторингової інформації, отриманої в ході досліджень, з метою переведення освітнього процесу в ПТНЗ на якісно новий рівень.

Зазначимо, що успіх у моніторинговому оцінюванні залежить не лише від набутих учнями професійно важливих знань, умінь, навичок, якостей, але і від наявних у них цінностей досягнення та позитивної мотивації. Вважаючи головним принципом моніторингу якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників реципієнтоцентризм, ми визначили для керованої підсистеми такі нові функції моніторингу, як мотиваційно-стимулююча та самоактуалізуюча. Розглянемо їх детальніше.

Мотиваційно-стимулююча функція моніторингу якості професійної підготовки





учнів ПТНЗ полягає у застосуванні цілеспрямованого мотиваційного впливу на реципієнтів під час його проведення з метою підвищення їх позитивного емоційного стану, бажання брати активну участь у моніторингових заходах, готовності додатково працювати над покращенням власної професійної підготовки. Дійсно, зважаючи на те, що будь-яка діяльність людини без прийнятої нею мети є формальною, непродуктивною, необхідно здійснювати цілеспрямований мотиваційний вплив на реципієнтів, досягаючи синхронізації моніторингового та мотиваційного процесів. Мотивація як одна із фундаментальних проблем психології людини знайшла своє відображення в працях Б. Ананьєва, Л. Вигодського, П. Гальперина, С. Гончаренко, О. Леонтьєва, А. Маслоу, О. Новикова, П. Підкасистого, С. Рубінштейна та ін. В Українському педагогічному словнику мотивацію визначено як систему мотивів або стимулів, що спонукає людину до конкретних форм діяльності чи поведінки [1, с. 245]. Водночас широким колом науковців мотивація розглядається як процес спонукання особистості до діяльності для досягнення поставлених цілей [3, с. 67; 5, с. 84; 7, с. 268]. В основу процесу спонукання покладено принцип свідомості й активності, за яким людина з пасивним чи негативним ставленням до справи діяти не буде. Тому край важливим є переведення реципієнтів із рівнів негативного і байдужого ставлення до свідомих і дієвих форм позитивного. Усвідомлене ставлення до діяльності та позитивний ефект від неї спостерігається тоді, коли учні не лише усвідомлюють, з якою метою витрачають свої зусилля, а й розуміють отриману від цього користь. Вмотивований учасник моніторингу здатний на максимальну віддачу своїх фізичних і духовних сил для реалізації поставлених перед ним задач.

Стартом цілеспрямованого мотиваційного процесу є формування в особистості відповідної потреби. У нашому дослідженні – це формування в учнів потреби у професійній самоідентифікації. Потреба породжує мотив (внутрішню причину, що спонукає до певної дії або діяльності), в основі якого лежать особисті причини (почуття обов'язку, відповідальність, страх, прагнення до професійного самовираження). Мотив додає поведінці людини певний напрям і змушує діяти саме так, а не інакше. Мотивування і стимулювання виступають головними засобами мотивації. Мотивування має відповідати рівню розвитку учнів; бути наочним, враховувати їх інтереси та пріоритети; бути доступним для

сприйняття; нести особистісну та суспільну користь. Під мотивування слід розуміти сукупність фактів, аргументів, доведень, що використовуються для переконання учнів. Стимулювання – це зовнішній вплив на особистість, її зусилля, старанність, наполегливість, націленість, сумлінність через різноманітні стимули (отримання високих оцінок, грамот, дипломів, матеріальних нагород; виконання наказів; встановлення покарань тощо). Особливо ефективним є поєднання позитивних мотивів і стимулів. Тому ми розглядаємо моніторинг як систему заходів, якими можна реалізувати процеси мотивації і стимуляції одночасно.

Самоактуалізуюча функція полягає у спрямуванні дій реципієнтів на результативну освітню діяльність. За нашим переконанням, моніторинг може виступати механізмом впливу на якість професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників, відкриваючи різноманітні шляхи до професійної самоактуалізації учня. Самоактуалізація передбачає наявність у людини «самості» (людського потенціалу), яка потребує «актуалізації» (розкриття, здійснення) шляхом власної роботи над собою в процесі освіти і суспільно-корисної діяльності [2]. Дослідники А. Маслоу та К. Роджерс наголошували на тому, що самоактуалізація – це бажання стати більшим, ніж ти є, постійна потреба у самовдосконаленні і реалізації свого потенціалу [4; 6]. Вона здійснюється на основі актів, що визначаються як скінчена кількість дій, виконаних людиною на підставі свідомо обраних цілей і виробленої стратегії їх досягнення. Неможливо говорити про самоактуалізацію учнів, якщо їх поведінкові акти визначаються несвідомими мотивами. Тому функція самоактуалізації нерозривно пов'язана із попередньою функцією моніторингу, якою забезпечується свідоме формування у реципієнтів відповідних мотивів до систематизації та поглиблення їх професійних знань, умінь і якостей. Здійснювати процес професійної самоактуалізації доцільно через інтенсивне залучення учнів до участі у моніторингових заходах, таких як: виставка учнівських професійних портфоліо; проведення випускниками ПТНЗ майстер-класів із певних видів робіт відповідної професії для першокурсників; написання випускниками листів-настанов до майбутніх вступників у ПТНЗ; організація професійно-орієнтованої самопідготовки випускників до моніторингового оцінювання зі стимулюючим супроводом. Зазначені заходи проводяться під час навчально-підготовчого етапу моніторингу, що передуює етапу моніторингового оцінювання.



**Висновки з проведеного дослідження.** Визначені принципи та функції моніторингу якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників уможливує більш глибоке розуміння його теоретичних основ. Подальші дослідження полягають у вивченні методичних аспектів цього виду моніторингу з метою його адаптації до практичного застосування у професійно-технічних навчальних закладах у сучасних умовах.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 376 с.

2. Братаніч Б.В., Ільченко І.Г. Самоактуалізація особистості та освіта. Філософські проблеми освіти. 2011. № 2. С. 13–20.

3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2011. 512 с.

4. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 2001. 475 с.

5. Психология и педагогика: учебник / под ред. П.И. Пидкасистого. Москва: Издательство Юрайт; Высшее образование, 2010. 714 с.

6. Роджерс К.Р. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы: монография / пер. с англ. М.: ЭКСМО. Пресс, 2000. 464 с.

7. Ушмарова В.В. Формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти: монографія. Харків: Видавець Рожко С.Г., 2016. 400 с.

УДК 373.2.011.3-051

## ДО ПРОБЛЕМИ РОЗРОБКИ ПРОФЕСІОГРАМИ ВИХОВАТЕЛЯ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Демченко М.О., аспірант кафедри педагогіки і методики технологічної та професійної освіти  
Донбаський державний педагогічний університет

У статті розглянуто професійні та виробничі функції вихователя закладу дошкільної освіти. Визначено професійні компетенції, якими повинен володіти вихователь закладу дошкільної освіти; якості, що забезпечують успішність виконання професійної діяльності, і ті, які перешкоджають ефективності виконання професійної діяльності вихователя дітей дошкільного віку.

**Ключові слова:** вихователь закладу дошкільної освіти, професійні та виробничі функції вихователя, професійні компетенції, професіограма вихователя.

В статье рассмотрены профессиональные и производственные функции воспитателя заведения дошкольного образования. Определены профессиональные компетенции, которыми должен обладать воспитатель заведения дошкольного образования; качества, обеспечивающие успешность выполнения профессиональной деятельности, и те, которые препятствуют эффективности выполнения профессиональной деятельности воспитателя детей дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** воспитатель заведения дошкольного образования, профессиональные и производственные функции воспитателя, профессиональные компетенции, профессиограмма воспитателя.

Demchenko M.O. TO THE PROBLEM OF THE DEVELOPMENT OF PRE-SCHOOL EDUCATOR'S PROFESSIONIOPGRAM

In the article the professional and production functions of a teacher of an institution of preschool education are considered. The professional competencies that the tutor of the pre-school education institution should have; the qualities that ensure the success of the performance of professional activity and quality, which hamper the effectiveness of the performance of the professional activities of the pre-school child caregiver, are singled out.

**Key words:** educator of the preschool education institution, professional and production functions of the educator, professional competence, profессиogram of the educator.

**Постановка проблеми.** У сучасному суспільстві, яке швидко розвивається і постійно змінюється, висувуються особливі вимоги до виховання дітей, зокрема до виховання дітей дошкільного віку. Саме в цьому віці у дитини закладаються основи світогляду, соціальної поведінки, етнічних норм

і моральних якостей. До кінця дошкільного віку у дітей формується самосвідомість і самооцінка, які відіграватимуть вирішальну роль на життєвому шляху людини. Відповідальність за розвиток цих якостей лягає на вихователів. Обов'язок вихователя за кілька років перебування дитини в закладі



дошкільної освіти – закласти основу емоційного, морального, соціального, творчого й інтелектуального розвитку дитини, враховуючи її здібності, індивідуальні особливості. Цей розвиток забезпечується професіоналізмом вихователя закладу дошкільної освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Сучасні дослідження, що розкривають окремі аспекти підготовки фахівців дошкільної освіти, висвітлено у наукових працях Н. Денисенко, Н. Лисенко, З. Плохій та ін. Структуру і зміст психолого-педагогічної і фахової підготовки майбутніх вихователів розглядали Л. Артемова, Г. Беленька, О. Богінч, М. Машовець та ін. В означених дослідженнях розкрито зміст і технологію формування професійної компетентності майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти.

Зміст, методи та форми навчання студентів розкрито у дослідженнях Л. Артемової, А. Богуш, Н. Лисенко, О. Пометун та ін.

**Постановка завдання.** Мета статті – розглянути професійні та виробничі функції вихователя закладу дошкільної освіти; визначити професійні компетенції, якими повинен володіти вихователь закладу дошкільної освіти; виокремити якості, що забезпечують успішність виконання професійної діяльності, та ті, які перешкоджають ефективності виконання професійної діяльності вихователя дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професіограма вихователя закладу дошкільної освіти – це описова модель діяльності вихователя закладу дошкільної освіти, яка включає: основні виробничі функції та типові задачі діяльності педагога; професійні знання й уміння; основні вимоги до особистості педагога [4, с. 39].

Як зазначає дослідник В.В. Синявський, професіограма є повним описанням виробничо-технічних, технологічних, соціально-психологічних, медико-гігієнічних умов професійної діяльності та психологічних і психофізіологічних вимог, які професія висуває до людини. У професіограмі вказуються функції професії та труднощі в її освоєнні, пов'язані з певними індивідуально-психологічними особливостями людини [5, с. 8].

На відповідну професіограму спирається освітньо-кваліфікаційна характеристика спеціальності, у якій відображаються особливості професії вихователя закладу дошкільної освіти. Освітньо-кваліфікаційна характеристика є офіційним документом, наявність якого визначено Законом України «Про освіту» (ст. 58).

Кваліфікаційна характеристика має три розділи: «Завдання та обов'язки» – перелік

основних трудових функцій; «Повинен знати» – основні вимоги, що висуваються до працівника щодо професійних знань, а також знань законодавчих та інших нормативних документів; «Кваліфікаційні вимоги» – визначено необхідний рівень професійної підготовки, що засвідчується документами про освіту, а також вимоги до стажу роботи.

Зупинимося більш детально на вивченні професійних і виробничих функцій вихователя закладу дошкільної освіти.

Дослідниця Т. Поніманська виділяла такі основні професійні функції вихователя, як: догляд за дітьми, гностично-дослідницька, виховна, конструкторсько-організаційна, діагностична, координуюча.

Догляд за дітьми – забезпечення життєдіяльності дітей на основі передових методик і технологій педагогічної діяльності; турбота про їхнє здоров'я, створення позитивного емоційного стану, раціонального виховного середовища, надання за необхідності першої медичної допомоги; проведення загартовувальних та інших оздоровчих заходів; профілактика порушень стану здоров'я дітей.

Гностично-дослідницька – вивчення індивідуально-особистісних особливостей дітей, збір та аналіз фактів їхньої поведінки, становлення причин і наслідків вчинків вихованців; проектування розвитку особистості кожної дитини і дитячого колективу загалом; засвоєння передового досвіду, нових педагогічних технологій.

Виховна – розробка і здійснення змісту виховання та навчання, підбір нових форм і методів, спрямованих на формування у дитини ставлення до природи, навколишнього світу, інших людей і самої себе, інтересу та культури пізнання.

Конструкторсько-організаційна – організація педагогічного процесу закладу дошкільної освіти, використання нових форм роботи з дітьми, моделювання і керівництво різними видами їх діяльності, педагогічне управління поведінкою й активністю.

Діагностична – визначення рівня розвитку дітей, стану педагогічного процесу і завдань освітньо-виховної роботи, їх відповідність вимогам часу.

Координуюча – забезпечення єдності роботи закладу дошкільної освіти та сім'ї, спрямованої на створення повноцінного виховного потенціалу середовища, сприятливого для становлення самостійної, творчої особистості дитини, використання педагогічно доцільних форм роботи з батьками на основі диференційованого підходу до різних типів сім'ї [1, с. 59].

Як зазначають науковці Л.П. Загородня та С.А. Тітаренко, сучасний вихователь закладу дошкільної освіти виконує такі про-



фесійні функції: оздоровчо-профілактичну, освітню, виховну, розвивальну, нормативну, просвітницьку, комунікативну, інформаційну, координувальну, функцію рефлексії, діагностично-прогностичну, планувальну, контролюючу, самовдосконалення.

Оздоровчо-профілактична функція – збереження життя і здоров'я дітей в умовах закладу дошкільної освіти, профілактика захворюваності.

Освітня – свідоме оволодіння дидактичною теорією, системою професійних знань, умінь і навичок, соціальним досвідом на користь дитини та суспільства; спрямована також на задоволення інформаційних знань.

Виховна – виховання переконань, мотивів, цінностей, норм поведінки; пов'язана з розвитком духовності особистості; спрямована як на вихователя, так і на дитину.

Розвивальна – розвиток професійного мислення, пам'яті, мовлення, педагогічних здібностей.

Нормативна – регулювання системи діяльності вихователя (знання норм педагогічної діяльності додає вихователю впевненості в правильності своїй дії).

Просвітницька – забезпечення впливу всіх соціальних інститутів на особистість дитини дошкільного віку.

Комунікативна – володіння прийомами комунікативної взаємодії з дітьми різного віку і різними психолого-педагогічними особливостями розвитку.

Інформаційна – орієнтування вихователя в різноманітній психолого-педагогічній і методичній інформації, уміння користуватися різними носіями інформації, володіння засобами інформаційних технологій.

Функція рефлексії – розуміння вихователем власної педагогічної діяльності, оцінювання особистісних якостей, емоційних реакцій і когнітивних здібностей; наявність у вихователя критичного мислення, прагнення до аналізу, обґрунтованість своєї позиції, готовності до адекватного сприйняття інформації.

Діагностико-прогностична – уміння комплексно і творчо розв'язувати складні професійні завдання.

Планувальна – уміння вихователя планувати навчально-виховну роботу з дітьми певної вікової групи.

Контролююча – перевірка якості й ефективності роботи, яку здійснює вихователь.

Координувальна – уміння варіювати зміст навчального процесу, добирати педагогічні технології для роботи з дітьми дошкільного віку.

Самовдосконалення – професійне зростання вихователя, безперервна опти-

мізація навчально-виховної роботи з урахуванням вимог часу [2, с. 12–15].

Науковець Ю.М. Косенко наголошує на таких виробничих функціях педагога закладу дошкільної освіти, як: охорона життя та здоров'я дітей, психолого-педагогічна, освітньо-виховна, організаційно-педагогічна, соціально-педагогічна, самовдосконалення, організаційно-методична, адміністративна.

Охорона життя та здоров'я дітей – забезпечення повноцінного фізичного та психічного розвитку дітей, зміцнення та збереження їх фізичного і психічного здоров'я.

Психолого-педагогічна – вивчення вікових та індивідуальних особливостей дітей, проектування індивідуального розвитку особистості дитини; стимулювання розвитку емоційної, інтелектуальної та вольової сфери особистості дитини; сприяння розвитку пізнавальної сфери дитини, природних задатків, рухових якостей, творчих нахилів і здібностей; формування позитивних якостей особистості дитини тощо.

Освітньо-виховна – реалізація у педагогічному процесі закладу дошкільної освіти Базового компонента дошкільної освіти, Програм виховання та навчання дітей дошкільного віку; формування фізичної, психологічної (особистісної, емоційно-вольової), інтелектуальної готовності дітей до школи.

Організаційно-педагогічна – створення умов для успішного навчання і виховання дітей; організація матеріального середовища, методичне забезпечення навчально-виховного процесу, створення сприятливих умов для саморозвитку дитини.

Соціально-педагогічна – робота з батьками та сім'ями вихованців: просвітницька діяльність, консультування, перспективне планування роботи з батьками.

Самовдосконалення – розвиток позитивних якостей власної особистості на основі самоаналізу та самооцінки, удосконалення власної професійної майстерності.

Організаційно-методична – організація методичної роботи з педагогічними кадрами у закладі дошкільної освіти: вивчення інструктивних документів, моніторинг стану освітньої діяльності, планування й організація методичної роботи, вивчення та розповсюдження кращого педагогічного досвіду.

Адміністративна – забезпечення діяльності закладу дошкільної освіти [4, с. 39–44].

Спираючись на дослідження педагогів і психологів, а також на основі кваліфікаційної характеристики, розглянутих професійних і виробничих функцій вихователя закладу дошкільної освіти визначимо професіограму вихователя дітей дошкільного віку (табл. 1).



Таблиця 1

Професійна галузь	Педагогіка
<b>Умови роботи</b>	<b>У приміщенні, на повітрі</b>
Домінуювальні види діяльності	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Організація та проведення роботи зі всебічного (фізичного, розумового, морального, трудового, естетичного) розвитку дітей дошкільного віку.</li> <li>2. Підготовка дітей до навчання у школі.</li> <li>3. Забезпечення дотримання санітарно-гігієнічних норм у приміщеннях.</li> <li>4. Виховання у дітей навичок особистої гігієни.</li> <li>5. Організація своєчасного та якісного харчування дітей.</li> <li>6. Консультування батьків із питань навчання та виховання дітей.</li> <li>7. Відповідальність за життя та здоров'я дітей.</li> </ol>
Професійні функції	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Освітня.</li> <li>2. Пізнавальна.</li> <li>3. Комунікативна.</li> <li>4. Інформаційна.</li> <li>5. Методична.</li> <li>6. Організаційна.</li> <li>7. Самовдосконалення.</li> <li>8. Педагогічна рефлексія.</li> </ol>
Професійні компетенції, якими повинен володіти вихователь закладу дошкільної освіти	
Знати	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Фізіологічні та вікові особливості дітей раннього та дошкільного віку.</li> <li>2. Особливості розвитку пізнавальних процесів дітей раннього та дошкільного віку.</li> <li>3. Особливості формування особистості дитини дошкільного віку в різних видах діяльності.</li> <li>4. Особливості міжособистісних взаємовідносин у з групі дітей раннього та дошкільного віку.</li> <li>5. Особливості організації дитячих ігор, розваг, самостійної діяльності.</li> <li>6. Санітарно-гігієнічні вимоги до приміщень, обладнання.</li> </ol>
Вміти	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Планувати освітній процес згідно з Програмою навчання і виховання дітей, Базовим компонентом дошкільної освіти.</li> <li>2. Добирати форми і методи роботи з дітьми.</li> <li>3. Сприяти розвитку позитивних рис особистості дитини дошкільного віку.</li> <li>4. Створити умови для всебічного розвитку особистості дитини.</li> <li>5. Створювати психологічно комфортну атмосферу в групі дітей.</li> <li>6. Формувати навички здорового способу життя.</li> <li>7. Взаємодіяти з батьками та родинами вихованців.</li> </ol>
Якості, що забезпечують успішність виконання професійної діяльності вихователя дітей дошкільного віку	
Особистісні якості, інтереси та схильності	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Комунікативні здібності: навички спілкування з людьми.</li> <li>2. Вербальні здібності: уміння чітко, ясно, виразно говорити.</li> <li>3. Організаторські здібності.</li> <li>4. Здатність до співпереживання.</li> <li>5. Розвинута пам'ять, наочно-дієве мислення.</li> <li>6. Високий рівень розподілу уваги: здатність приділяти увагу декільком об'єктам одночасно.</li> </ol>
Якості, що перешкоджають ефективності виконання професійної діяльності вихователя дітей дошкільного віку	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Любов до дітей.</li> <li>2. Уміння зацікавити, повести за собою.</li> <li>3. Відповідальність, уважність.</li> <li>4. Самоконтроль і врівноваженість, терпимість.</li> <li>5. Товариськість, тактовність.</li> <li>6. Інтерес та повага до інших людей.</li> <li>7. Вимогливість до себе та інших.</li> <li>8. Уважність, спостережливість.</li> <li>9. Уміння контролювати власну поведінку й емоції.</li> </ol>
Медичні протипоказання	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Неорганізованість.</li> <li>2. Безвідповідальність.</li> <li>3. Психічна й емоційна неврівноваженість.</li> <li>4. Агресивність, жорстокість.</li> <li>5. Ригідність мислення.</li> <li>6. Егоїстичність.</li> <li>7. Відсутність любові до дітей.</li> <li>8. Нездатність до співпереживання.</li> </ol>



Галузі застосування професійних знань	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Нервово-психічні захворювання.</li> <li>2. Захворювання серцево-судинної та дихальної систем, опорно-рухового апарату, органів зору та слуху.</li> <li>3. Хронічні інфекційні та шкіряно-венеричні захворювання.</li> <li>4. Люди, які є вірусоносіями.</li> <li>5. Люди, які мають шкідливі звички (паління, алкоголь, наркоманія).</li> </ol>
Перспективи кар'єрного росту	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Державні та приватні заклади дошкільної освіти.</li> <li>2. Групи подовженого дня в загальноосвітніх школах.</li> <li>3. Будинки інтернатного типу, будинки дитини, центри раннього розвитку дитини.</li> <li>4. Сімейний вихователь.</li> <li>5. Дитячі табори.</li> </ol>
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Вихователь-методист.</li> <li>2. Методист закладу дошкільної освіти.</li> <li>3. Завідувач закладу дошкільної освіти.</li> <li>4. Спеціаліст методичного кабінету відділу освіти.</li> </ol>

### Висновки з проведеного дослідження.

Отже, на основі опрацьованої психолого-педагогічної літератури були виділені професійні функції вихователя, а саме: освітня, пізнавальна, комунікативна, інформаційна, методична, організаційна, самовдосконалення, педагогічна рефлексія, реалізація яких має відбуватися ще під час навчання у закладі вищої освіти.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у пошуці освітніх електронних ресурсів, за допомогою яких відбуватиметься реалізація професійних функцій майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти під час навчання.

### ЛІТЕРАТУРА:

1. Георгян Н.М., Зінченко В.М. Дошкільна педагогіка. Курс лекцій: навч. посіб. Ч. I, II. Слов'янськ: СДПУ, 2003. 143 с.
2. Загородня Л.П., Тігаренко С.А. Педагогічна майстерність вихователя дошкільного навчального закладу. Суми: Університетська книга, 2010. 319 с.
3. Закон України «Про освіту». URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
4. Косенко Ю.М. Основи педагогічної майстерності вихователя: навч.-метод. посіб. Маріуполь: ТОВ «Друкарня «Новий світ», 2014. 360 с.
5. Синявський В.В. Професіограми і психограми професій педагогічного спрямування: метод. посіб. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 84 с.



УДК 355.23:378(477)

## ОСОБЛИВОСТІ ВІЙСЬКОВО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗАПАСУ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

Зорій Я.Б., к. пед. н., доцент,  
завідувач кафедри військової підготовки  
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

Хомчак Р.Б., генерал-лейтенант,  
головний інспектор  
Міністерство оборони України

У статті порушено проблему забезпечення якості військово-професійної підготовки майбутніх офіцерів запасу через вивчення та врахування особливостей навчання і виховання громадян, які навчаються на кафедрах військової підготовки вищих навчальних закладів України. Особлива увага приділена актуальності порушеної проблеми в зв'язку з участю підрозділів Збройних Сил та інших військових формувань України в бойових діях на східних рубежах нашої держави.

**Ключові слова:** військова підготовка, майбутні офіцери запасу, військово-професійна компетентність, військово-педагогічний процес.

В статті затронута проблема качества военно-профессиональной подготовки будущих офицеров запаса посредством изучения и учёта особенностей обучения и воспитания граждан, обучающихся на кафедрах военной подготовки высших учебных заведений Украины. Особое внимание уделено актуальности затронутой проблемы в связи с участием подразделений Вооружённых Сил и других военных формирований Украины в боевых действиях на восточных рубежах нашей страны.

**Ключевые слова:** военная подготовка, будущие офицеры запаса, военно-профессиональная компетентность, военно-педагогический процесс.

Zorii Ya.B., Khomchak R.B. CHARACTERISTICS OF RESERVE OFFICER TRAINING IN INSTITUTIONS OF HIGHER LEARNING OF UKRAINE

The body of the article goes on to discuss the problem of the relevance and quality in military and professional training of reserve officers by monitoring and taking into account the characteristics of training and education of citizens studying at the Reserve Officers' Training Corps (ROTC) of institutions of higher learning of Ukraine. Of particular importance is the topicality of the problem in terms of Ukraine Armed Forces and other military formations' participation in combat operations on the eastern borders of our country.

**Key words:** military training, reserve officers, military and professional competence, military pedagogy.

**Постановка проблеми.** Сьогодні військова освіта реалізується не тільки у військових вищих навчальних закладах (далі – ВВНЗ), але й у системі вищої професійної освіти. Відповідно до «Порядку проведення військової підготовки студентів вищих навчальних заходів за програмою підготовки офіцерів запасу» (Постанова КМУ від 01 лютого 2012 р. № 48; зі змінами, внесені згідно з Постановою Кабінету Міністрів України № 577 від 05 серпня 2015 р., назва Постанови: «Про затвердження Порядку проведення військової підготовки громадян України за програмою підготовки офіцерів запасу»), здійснюється військове навчання громадян України за програмами підготовки офіцерів запасу у військових навчальних підрозділах вищих навчальних закладів (далі – ВНП ВВНЗ) на кафедрах військової підготовки при державних освітніх установах вищої професійної освіти [1]. Навчально-виховний процес кафедри військової підготовки спрямовано на міцне

засвоєння тими, хто навчається, передбаченими програмами знаннями і відпрацюванням стійких практичних навичок щодо застосування озброєння й експлуатації військової техніки, управління підрозділами відповідно до отриманої військово-облікової спеціальності (далі – ВОС); формування у них моральної та психологічної готовності до захисту Батьківщини, вірності конституційному і військовому обов'язку, виховання дисциплінованості та почуття відповідальності за належність до ЗСУ.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питаннями організації військової освіти займалися вітчизняні науковці О. Аксьонова, О. Бикова, М. Нецадим, Л. Романишина, В. Ягупов та ін. Окремі аспекти професійної підготовки майбутніх офіцерів розглядалися в працях О. Діденка, С. Кубіцького, О. Сегеди, А. Сіцинського, О. Торічного, В. Чабаненка та ін. За результатами опрацювання військово-наукових досліджень слід виокремити низку базових



особливостей формування готовності до професійної діяльності у майбутніх військових фахівців, до яких можна віднести: індивідуалізація професійної підготовки; науково обґрунтоване поєднання теоретичних і практичних методів у процесі проведення заходів за професійним спрямуванням; посилення ролі військово-професійних дисциплін у процесі вироблення у майбутніх офіцерів якостей військового професіонала; ідеологічних і виховних основ у змісті військово-професійної підготовки; застосування в процесі військово-професійної підготовки майбутніх офіцерів сучасних інформаційних і комунікаційних технологій; створення і підтримання командуванням і професорсько-викладацьким складом у ході проведення заходів військово-професійної спрямованості атмосфери, що сприяє розвитку активності, самостійності і відповідальності та ін.

**Постановка завдання.** Метою статті є зосередження уваги на особливостях військово-професійної підготовки майбутніх офіцерів запасу у вищих навчальних закладах України в сучасних умовах.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Підготовка офіцерів запасу в цивільних вищих навчальних закладах зумовлюється двома основними причинами: перша – наявність навчально-матеріальної бази, кадрового, наукового потенціалу для підготовки резервістів; друга – економічна доцільність підготовки потрібної кількості військових кадрів, що перебувають у запасі. Підготовка військових кадрів на базі ВВНЗ має значний історико-педагогічний досвід, кращі традиції якого зберігають свою актуальність і практичну цінність і за сучасних умов [2].

Проблеми навчання та підвищення якості підготовки фахівців у вищій школі завжди виступали предметом пильної уваги вітчизняної та закордонної педагогіки. Провідна педагогічна думка органічно поєднувала освітні й виховні цілі в єдине ціле, виходила з того, що на першому плані завжди знаходиться особистість студента (курсанта, слухача).

Сучасна теорія і практика вищої школи продовжують розглядати психолого-педагогічні проблеми навчання як провідні. У роботах останніх років розкривається весь спектр різноманітних шляхів і завдань перетворення навчання на фактор розвитку й удосконалення особистості громадянина [Л. Долинська, В. Загвязинський, А. Кузьмінський, С. Максименко, О. Лозова, М. Скаткін, Н. Чепелева, Д. Чернилевський та ін.].

Розглядаючи психолого-педагогічні проблеми підготовки фахівців у ВВНЗ, вважа-

ємо за доцільне зупинитися на цілях і змісті навчання, формах, методах і критеріях оцінювання, а також на емоційно-мотиваційній сфері навчання громадян на кафедрі військової підготовки. Для характеристики особливостей професійного навчання важливо максимально розкрити все багатство зв'язків між компонентами процесу із зовнішніми системами, а потім виявити серед них: найбільш істотні, домінуючі, загальні, необхідні, постійно діючі, стійкі, щоб надалі використовувати у своїй роботі.

Ми погоджуємося з думкою В. Журавського [3], що теорія навчання й методи дослідження навчального процесу є описовими, тому вміння викладати залишається надбанням окремих педагогів, їх професійним «секретом». Але на сучасному етапі розвитку науки теорія навчання повинна переходити від емпіричної форми до доказової, розрахункової, передбачуваної, особливо щодо воєнної сфери. Передбачуваність теорії навчання багато в чому пов'язана з різними концепціями змісту освіти, із психолого-педагогічними проблемами підготовки фахівців.

О. Торічний стверджує, що «навчальний процес у навчальних закладах, які готують майбутніх офіцерів, повинен відзначатися високою мобільністю, адаптованістю, можливістю широкого варіювання змістом освіти відповідно до переліку спеціальностей та спеціалізацій, які передбачені військовим законодавством. Усе вищезазначене передбачає суттєве підвищення методичної підготовленості курсантів із суттєвим акцентом на поглиблення їхньої військово-спеціальної компетентності, а також підвищення науково-педагогічного потенціалу викладацького складу» [4].

Зауважимо, що навчальний процес існує тому, що суспільство без нього обійтися не може, таке його соціальне замовлення, тобто органічна або усвідомлювана потреба. Це замовлення поступово розширюється і поглиблюється, містить цілі процесу навчання, які виражаються узагальненою, соціологічною мовою. Будь-яка свідома діяльність завжди спрямована на досягнення певних цілей. Зміст цілей багато в чому визначається умовами їхньої реалізації й засобами, які використовуються. Цілі підготовки будь-якого фахівця повинні визначати загальну спрямованість усієї системи підготовки фахівця на ефективну професійну й суспільну діяльність, передбачати формування повноцінного суб'єкта діяльності, пізнання й спілкування, набуваючи своїх специфічних особливостей.

З позицій системного підходу до підготовки громадян на кафедрі військової





підготовки ми вважаємо обов'язковим знання й розуміння цілей підготовки тих, хто навчається. Тому в галузі реформування військової освіти і підготовки громадян (майбутніх офіцерів запасу на кафедрах військової підготовки) можна виокремити дві базові цілі: задовольнити потреби Збройних Сил та інших військових формувань України у кваліфікованих військових фахівцях і забезпечити кожному офіцеру запасу оптимальні умови для гармонійного розвитку у навчальному закладі і професійного росту в Збройних Силах. Досягнення таких цілей, на наш погляд, з урахуванням проведеного аналізу є можливим за умови чіткого функціонування всієї системи підготовки офіцерів запасу й виконання завдань підготовки, наведених на рис. 1.

ВВНЗ та ВНП ВНЗ здійснюють підготовку офіцерів запасу для Збройних Сил та інших військових формувань України з урахуванням вимог, що висувуються до сучасних військових фахівців. Зважаючи на особливості нинішньої військово-політичної ситуації в Україні, кількість військових фахівців і вимоги до офіцерів запасу безупинно зростають, а це вимагає від ВНЗ усіх рівнів безперервного вдосконалення навчально-виховного процесу та навчально-матеріальної бази. Цей закономірний процес удосконалення підготовки військових кадрів має пряме відношення до діяльності кафедр військової підготовки і є **однією з особливостей** військово-професійної підготовки майбутніх офіцерів запасу.

Результати аналізу наукової літератури й проведеного дослідження на кафедрах військової підготовки: Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, Національного технічного університету нафти і газу (м. Івано-Франківськ) та Національного університету водного господарства та природокористування (м. Рівне) дозволяють стверджувати, що випускники ВНЗ, які успішно закінчили навчання на кафедрі військової підготовки, за своїми кваліфікаційними характеристиками суттєво не відрізняються від випускників ВВНЗ.

Громадяни, які навчаються на кафедрі військової підготовки, протягом навчання опановують такі дисципліни, як: *розділ Тактична*

*і тактико-спеціальна підготовка* – «Загальна тактика», «Воєнна топографія», «Екологічна безпека, радіаційний, хімічний, біологічний захист підрозділів», «Воєнно-інженерна підготовка», «Зв'язок та управління», «Військово-медична підготовка»; *розділ Військово-технічна і військово-спеціальна підготовка* – «Вогнева підготовка», «Будова та експлуатація озброєння і техніки» «Бойове застосування підрозділів» тощо; *розділ Загальновійськова підготовка* – «Статути ЗСУ та їх практичне застосування», «Стройова підготовка»; *розділ Організація та методика роботи з особовим складом* – «Актуальні проблеми виховної роботи у ЗСУ в сучасних умовах», «Морально-психологічне забезпечення навчально-бойової та бойової діяльності», «Методична підготовка». Крім того, громадяни отримують навички правильного застосування положень і вимог Статутів під час виконання службових обов'язків у навчальному підрозділі й вихованні особового складу, підтриманні військової дисципліни й організованості; вивчають порядок підготовки зброї до стрільби й приведення її до нормального бою, а також отримують навички проведення занять із навчальних дисциплін «Статути ЗСУ та їх практичне застосування», вогневої та стройової підготовки.

Навчальні дисципліни, у свою чергу, мають складну структуру й поділяються на окремі навчальні дисципліни (курси) в ієрархічному порядку, що є вже елементом третього рівня організації навчального процесу. Особливо яскраво це проявляється у вищій школі. Компоненти цього ієрархічного рівня організації навчального процесу також мають складну структуру, поділяючись на розділи й теми. Тобто можуть бути виокремлені, принаймні, ще на два рівні організації



Рис. 1. Завдання підготовки громадян на кафедрі військової підготовки



навчального процесу на кафедрі військової підготовки, хоча кількість рівнів градації для деяких навчальних дисциплін може бути й більшою. Це визначається специфікою змісту й обсягом навчального матеріалу, а також традиціями вищої школи.

Авторитетні наукові колективи й учені, які досліджували проблеми змісту освіти в сучасній теорії й методиці навчання й виховання, дійшли висновку, що змістом освіти повинні бути не тільки знання, а й інші елементи навчальної діяльності – способи репродуктивної та творчої діяльності, організація емоційно-ціннісного ставлення, про які пише І. Лернер у своїх роботах [5], такі як самостійність, критичність мислення, активність. Результати проведеного аналізу різних підходів до вивчення змісту освіти показують, що педагогічною наукою накопичено багатий матеріал, який широко характеризує зміст освіти, її структуру, джерела, рівні тощо. Значний інтерес представляють роботи, у яких розкриваються підходи до поняття системи підготовки офіцерських кадрів на основі проектування навчального процесу, його планування і професійної культури фахівців. У цьому переліку хочемо звернути увагу на поєднання освіти як суспільно-державного пріоритету з індивідуальними особливостями тих, хто навчається, і на необхідність застосування зазначених понять у змісті навчального матеріалу за кожною навчальною дисципліною як інтегративних категорій, що консолідують зміст навчального матеріалу навколо ідеї перетворення загального змісту освіти на єдиний освітній простір, зв'язок із яким має пряме відношення до формування особистості громадянина в процесі навчання на кафедрі військової підготовки.

З огляду на те, що в структурному відношенні зміст освіти характеризується, насамперед, складом навчальних дисциплін і їхніх взаємозв'язків, вважаємо, що рівень її організації повинен розглядатися як основний, адже викладачеві потрібно знати, які знання й уміння, яку творчу діяльність і цінності потрібно брати до уваги у плануванні навчально-виховного процесу. У навчальному процесі, як у складній системі, виникають досить різноманітні навчально-виховні відношення: педагог – студент (курсант, слухач), студент (курсант, слухач) – зміст підготовки, студент (курсант, слухач) – науково-педагогічний колектив, педагог – зміст підготовки тощо.

Зважаючи на реалії сьогодення, проаналізувавши психолого-педагогічну літературу та спираючись на результати аналітичної роботи генерального штабу ЗСУ щодо рівня військово-професійної готовності

офіцерів до ефективного виконання службових обов'язків в зоні проведення антитерористичної операції, ми дійшли висновку, що система підготовки громадян на кафедрі військової підготовки повинна зійти з екстенсивного шляху підготовки військових кадрів (фахівців) і стати на інтенсивний шлях. Тому наступною особливістю військово-професійної підготовки майбутніх офіцерів запасу ми вбачаємо спрямування основних зусиль на вирішення завдання «навчити вчитися самостійно», оскільки з перших днів військової служби військовому фахівцеві треба бути всебічно підготовленим до дій у реальних бойових умовах, знати як і вміти управляти підпорядкованим підрозділом, бути спроможним приймати рішення в умовах швидко і раптово змінюваної обстановки і впевнено командувати підлеглими військовослужбовцями, проявляючи сформовані в ході навчання і служби лідерські якості.

Підготовка фахівців у ВВНЗ та ВНП ВНЗ повинна відповідати вимогам їх перспективної, випереджальної підготовки, зумовлених постійним удосконаленням сучасного озброєння й бойової техніки, а офіцери запасу, яких готують на кафедрі військової підготовки, повинні мати глибокі теоретичні знання не лише конструкції відповідних зразків озброєння й бойової техніки, перспектив їхнього розвитку і бойового застосування, фізичних явищ і процесів, що відбуваються під час її експлуатації, але й володіти управлінськими компетенціями та сформованими командирськими навичками та лідерськими якостями. Тільки за наявності такого рівня компетенцій громадянин здатен у найкоротший час освоїти й усвідомлено виконувати усі службові обов'язки у військах.

Це досягається кропіткою роботою за узгодженням навчальних і тематичних планів проходження загальнонаукових і спеціальних навчальних дисциплін, тем і навіть окремих питань із цивільними ВНЗ, складанням структурно-логічних схем навчання громадян, у яких відображається взаємозв'язок навчальних дисциплін і, зокрема, військово-спеціальних із тактико-спеціальними та загальновійськовими спеціальними дисциплінами за змістом і термінами навчання.

Зазначений в умовах вищої школи будь-який зміст можна реалізувати, тільки використовуючи сучасні методи навчання, за допомогою яких здійснюється засвоєння й опанування тими, хто навчається, знань, умінь і навичок, розвиток їхніх пізнавальних інтересів. У педагогічній літературі питання про методи навчання є дискусій-



ним. Вони зводяться до розгляду форм за зовнішніми проявами діяльності: пояснювально-ілюстративний, інформативно-доказовий тощо. Аналізуючи різноманітні науково-методичні джерела, можна знайти понад 100 таких методів, але серед традиційних методів відсутній дослідницький, евристичної бесіди, тобто методи, що зумовлюють творчу діяльність. Як наслідок, десятиліттями у підручниках не було творчих завдань, а проблемне навчання мало практикувалося.

Успіх підготовки, як і будь-якого іншого навчально-виховного процесу, значною мірою залежить від правильного використання прийомів і методів навчальної роботи, розроблених вітчизняною педагогікою (Р. Гуревич, З. Курлянд, А. Лігоцький, Ю. Приходько, В. Сушанко, М. Фіцула, Р. Хмелюк та ін.). Вони вказують на найбільш оптимальні шляхи доведення навчального матеріалу до студентів (курсантів, слухачів), забезпечення міцності його засвоєння.

Ще однією особливістю військово-професійної підготовки майбутніх офіцерів запасу є використання у педагогічній практиці на кафедрі військової підготовки найрізноманітніших методів, найпоширенішими з них є: мовленнєві (усне викладення матеріалу, бесіди), наочні методи, практичні (вправа, самостійна робота). Вибір методу навчання визначається цілою низкою вимог до цілей навчання, змісту навчального матеріалу, форм навчання й розподілу матеріалу за часом, урахування індивідуальних особливостей тих, хто навчається, наявності навчально-матеріальної бази, професійно-особистісних якостей викладачів та ін.

Саме тому з урахуванням результатів аналізу літератури ми дійшли висновку, що кожен метод забезпечує успішне вирішення одних навчальних завдань, менш успішно – інших і може заважати вирішенню третіх. Наприклад, наочні методи корисніші для розвитку наочно-образних уявлень, ніж для логічного мислення. Для останнього ефективними є мовленнєві методи. Те ж саме можна сказати про проблемно-пошукові методи, шляхом яких по-різному вирішуються завдання формування знань, практичних умінь і навичок, розвитку самостійності мислення громадян – майбутніх офіцерів запасу.

Те ж саме можна сказати і щодо форм навчання. Форми навчання відбивають організаційну сторону проведення занять і становлять: організаційну структуру проведення занять та організаційну структуру навчального процесу на кафедрі військової підготовки. Вони цілком забезпечують найбільш ефективно виконання навчальних

планів і завдань. У своїх дослідженнях ми орієнтувалися на те, що за своїм характером форми навчання відносно рухливі, й за зміною цілей, завдань і змісту навчання вони можуть теж змінюватися, тоді на зміну старим придуть нові, якісніші форми навчальної роботи, які проходять перевірку практикою.

Крім зазначеного вище, можна з упевненістю сказати, що мотиваційну структуру особистості того, хто навчається, виражає її творча спрямованість, яка визначає динаміку продуктивного пізнавального процесу. Для громадянина, який навчається на кафедрі військової підготовки, мотив виступає як безпосередня, суб'єктивно пережита спонукальна сила, як безпосередня причина його діяльності, що є наступною особливістю військово-професійної підготовки майбутніх офіцерів запасу.

Щоб з'ясувати рівень мотивації навчання на кафедрі військової підготовки, нами було проведено опитування й визначено: ставлення громадян до служби в армії в умовах реформування ЗСУ; значущість підготовки військових фахівців у цивільних ВНЗ; вимоги до підготовки й служби фахівців; вплив матеріальних факторів і пільг на соціальну орієнтацію майбутніх офіцерів запасу – службу в Збройних силах або в інших військових формуваннях після закінчення навчання.

За період 2014–2016 рр. під час анкетування було визначено: кількість студентів, а надалі – громадян, що висловили бажання після закінчення навчання укласти контракт на службу в Збройних силах або в іншому силовому відомстві, у середньому склало 33,7%; негативно відповіли 44,7%; не змогли дати відповідь 21,3%. Якщо в 2014 р. зі 196 опитаних відсотки відповідно становили: 43,4/40,3/16,3%, то у 2015 (зі 173 опитаних) – вже 33,5/45,7/20,8%, а у 2016 (зі 171 опитаного) – 24,6/48,5/26,9%. Тобто відзначаємо тенденцію, що засвідчує зростання частки тих офіцерів запасу, хто не готовий до виконання обов'язків за посадовим призначенням у Збройних силах та інших військових формуваннях України.

Зважаючи на результати, доцільним вважаємо аналіз відповідей громадян (в т. ч. і студентів) на інші питання анкети.

Відповіді на питання анкети «Чому Ви хочете навчатися на кафедрі військової підготовки?», «Що Ви очікуєте від свого майбутнього після закінчення кафедри військової підготовки?», «Як Ви можете застосувати свої знання у сучасних складних умовах?» показали нам, що мотиви прийняття рішення щодо навчання на кафедрі військової підготовки такі: серед студентів за період



навчання у ЗВО: можливість майбутньої служби у силових відомствах – 39,6%; можливість застосувати отримані знання в майбутньому (фактично те саме, але в іншій інтерпретації) – 27,2%; розширення світогляду – 21,7%; особливий статус у цивільному ЗВО – 6,7%; інші мотиви – 4,8%. Серед громадян (починаючи з 2015 р.): можливість майбутньої служби у силових відомствах – 46,8%; можливість застосувати отримані знання в майбутньому, в т. ч. у реальних бойових умовах на сході України – 31,1%; отримання додаткових специфічних знань, умінь і навичок – 13,7%; інші мотиви – 8,4%.

Наведені результати свідчать, що майже у половини студентів, що прийшли на кафедру військової підготовки, немає чітко сформованої громадянської позиції, вони ще не орієнтуються в складній сучасній обстановці, і це втримує їх як від позитивної, так і від негативної відповіді. Дещо кращі показники – у громадян, що почали навчання за програмою офіцера запасу з 2015 р. Це видається логічним, враховуючи чітке усвідомлення більшістю з них складності ситуації в державі і своєї ролі та місця в справі захисту державного суверенітету і територіальної цілісності України. Це – ще одна особливість військово-професійної підготовки майбутніх офіцерів запасу на сучасному етапі функціонування воєнної організації держави.

Необхідною умовою організації навчально-виховного процесу на кафедрі військової підготовки є наявність і у викладача, й у тих, хто навчається, відповідних мотивів: у викладача – на підготовку й виховання на якомога вищому рівні, а у майбутнього офіцера запасу – на зміст і процес навчальної діяльності. Лише в цьому разі навчання може бути ефективним.

Розглядаючи цей аспект, за аналізу наукової літератури щодо мотивації навчання військовій справі громадян та студентів цивільних ВНЗ, вважаємо за доцільне звернути увагу на психолого-педагогічні проблеми (мотиваційно-ціннісні установки, цілі навчання, зміст підготовки, невідповідність форм, методів і засобів навчання сучасним вимогам, відсутність культурологічного компонента тощо), які виникають у викладачів ВНЗ, на ефективність і якість спеціальної підготовки майбутніх фахівців як у ВНЗ, так і на кафедрі військової підготовки.

У зазначеному аспекті цікавим і цінним є досвід підготовки фахівців-артилеристів на кафедрі військової підготовки Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича у вересні-жовтні 2014 р., у період чи не найважчого загострення си-

туації в зоні проведення антитерористичної операції на сході України. За зверненням командування добровольчого, на той час, батальйону «Азов» та підтримки Чернівецької обласної державної адміністрації на кафедрі була організована підготовка 10 громадян – бійців добробату з метою якнайшвидшого формування у них знань, навичок та умінь, необхідних для ефективної діяльності в якості командира артилерійської обслуги, а за необхідності – і командира вогневого взводу.

Це був саме той випадок, коли поєднання високого професіоналізму офіцерів-викладачів кафедри, їх педагогічна майстерність, помножені на оптимальне (для конкретної ситуації) планування занять з урахуванням наявної навчальної матеріально-технічної бази, на надзвичайну вмотивованість бійців до набуття нових, а головне – життєво (в прямому розумінні слова) необхідних військово-професійних знань, навичок та умінь дали можливо десь і неочікуваний, але дуже бажаний позитивний результат.

Всього за рік після завершення підготовки з 10 бійців, які проходили навчання, один став командиром артилерійської батареї полку «Азов», один – старшим офіцером батареї, двоє – командирами вогневих взводів, один – начальником розвідки дивізіону, решта також призначені на офіцерські посади як у своїй частині, так і в інших військових частинах Національної гвардії України, які брали і досі беруть безпосередню участь у бойових діях із захисту державного суверенітету і територіальної цілісності на сході держави.

Знаковим також є те, що на змаганнях артилерійських підрозділів Національної гвардії, які проводилися у 2016 р. на базі полігону Девички, переможцями стали артилерійська батарея та гарматна обслуга зі складу дивізіону, яким командує саме колишній боєць «Азова», який пройшов 180-годинний курс навчання на військовій кафедрі Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

Ще одна важлива особливість військово-професійної підготовки майбутніх офіцерів запасу полягає в такому. Нинішні реалії України підтверджують тезу про те, що знання сьогоденного дня можуть застаріти вже «завтра» і виявитися мало-ефективними. Знань завтрашнього дня у нас, природно, немає, але ми через зміст загальнонаукової та спеціальної підготовки можемо розвинути інтелект тих, хто навчається, з установкою на сприйняття завтрашніх знань, з урахуванням безцінного практичного застосування військ і сил в умовах проведення АТО. Тим самим ми



розвиваємо й формуємо у майбутніх офіцерів запасу інтелектуальний і професійний динамізм.

Однією з найважливіших вимог до вдосконалення системи підготовки є індивідуалізація навчання з акцентом на спеціалізацію. Ця вимога знайшла відображення в новій програмі підготовки офіцерів запасу із числа громадян України, в т. ч. студентів цивільних вищих навчальних закладів [1].

**Висновки з проведеного дослідження.** Загальні вимоги до системи підготовки майбутніх офіцерів запасу полягають у тому, що вона повинна забезпечувати підготовку висококваліфікованих фахівців військового профілю, що володіють фундаментальними знаннями та необхідними практичними навичками, здатних самостійно здобувати нові гуманітарні й військово-професійні знання.

Таким чином, результати аналізу психолого-педагогічних проблем за досліджуваним у статті напрямом показують, що для успішного вирішення завдань всебічної підготовки військових фахівців необхідно чітко визначати цілі навчання, здійснювати добір змісту підготовки фахівців; співвідносити ступінь оволодіння змістом навчального матеріалу й рівень розвитку особистості тих, хто навчається, а також взаємозв'язок кваліфікаційних характеристик із вимогами до знань, умінь і навичок (компетенцій) ви-

пускників КВП; активізувати їх пізнавальну діяльність через цілі, методи й форми навчання, самостійність, пошук і визначення ними особистісних інтересів у навчанні.

Все вищевикладене переконує в необхідності знання й обов'язкового врахування особливостей військово-професійної підготовки майбутніх офіцерів як вагомого чинника вдосконалення системи підготовки громадян за програмою офіцера запасу на військовій кафедрі вищого закладу освіти.

---

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Постанова Кабінету міністрів України від 01 лютого 2012 р. № 48 «Про затвердження Порядку проведення військової підготовки громадян України за програмою підготовки офіцерів запасу».
2. Нещадим М.І. Військова освіта України: історія, теорія, методологія, практика: монографія. К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2003. 852 с.
3. Журавський В.С. Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні. К.: Видавничий Дім «Ін Юре», 2003. 416 с.
4. Торічний О.В. Теоретико-методичні засади формування військово-спеціальної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі навчання: автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.02. Хмельницький, 2013. 36 с.
5. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. М.: Просвещение, 1988. 96 с.



UDC 378.14+373.31

## THEORETICAL ASPECTS OF THE PROFESSIONAL CULTURE IN THE MODERN SCIENCE

Iozis I.V., Teacher of the Cyclic Commission  
of Humanitarian and Science-natural Training  
*Mykolaiv College of Business and Law*  
of Higher Educational Establishment of Ukoopspilka  
"Poltava University of Economics and Trade"

У статті розглянуто проблему визначення основних особливостей професійної культури майбутнього спеціаліста. Розглянуто професійну культуру як основну складову частину загальної культури особистості та майбутнього професіонала. Указано на те, що високий рівень професійної культури є необхідною умовою розвитку особистості, її професійного самовдосконалення. Проаналізовано наукові дослідження, в яких професійна культура розглядається як система, що має чітку структуру, але в той же час потребує певних змін залежно від обраного виду професійної діяльності.

**Ключові слова:** професійна культура, культура, професія, професійна компетентність, система, структура, професійна діяльність.

В статье рассмотрена проблема определения основных особенностей профессиональной культуры будущего специалиста. Рассмотрена профессиональная культура как основная составляющая общей культуры личности и будущего профессионала. Указано на то, что высокий уровень профессиональной культуры является необходимым условием развития личности, её профессионального самосовершенствования. Проанализированы научные исследования, в которых профессиональная культура рассматривается как система, которая имеет четкую структуру, но в то же время требует постоянных изменений в зависимости от выбранного вида профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** профессиональная культура, культура, профессия, профессиональная компетентность, система, структура, профессиональная деятельность.

Iozis I.V. THEORETICAL ASPECTS OF THE PROFESSIONAL CULTURE IN THE MODERN SCIENCE

The problem of determination of a basic professional culture of a future specialist is considered in the article. A professional culture as a basic constituent of general culture of personality and future professional is considered. It is indicated that a high level of a professional culture is the necessary condition of the development of personality, her personal self perfection. Scientific researches in which a professional culture is examined as a system that has a clear structure, but at the same time requires permanent changes depending on the chosen kind of a professional activity are analyzed.

**Key words:** professional culture, culture, profession, professional competence, system, structure, professional activity.

**Raising of problem.** One of major tasks of modern education is the preparation of integral personality. By the important criterion of the developed personality in the conditions of constantly growing requirements to the competitiveness and production which develops swiftly, there is a high level of professional culture. A concept "professional culture" specifies on direct connection of the phenomenon of culture and profession. Therefore consideration of problem of professional culture means clarification of essence and intercommunication of concepts "culture" and "profession".

A concept of culture is a basis in many spheres of human knowledge, but due to the significance hardness added determination. Research of culture and process of its forming is determined the specific of going near the analysis of society. Going out from

the social structure of society, it is possible to select the culture of classes, social layers, nations, regions, professions, age-dependent groups. According to the transmitter of human relations select a public and individual culture. According to the level of display of individual human capabilities culture of senses, abilities, skills, necessities, thought, world view can be described. According to the character of preparation to the vital functions it is possible to select the culture of education and education.

According to the level of organization of vital functions culture of labor, way of life and rest is shown. For description of man as a subject of labor the concepts "professional culture" is used.

**Analysis of actual researches.** The phenomenon of professional culture was probed many leading specialists in industry of soci-



ology of labor, economic sociology and sociology of culture (N. Krilova, N. Lukasiewicz, D. Markevich, G. Falcon, and other). Scientific labors of teachers of G. Ball, M. Boyko, A. Otter, A. Vineslavskaya, N. Voloshko, E. Klimov, A. Prosfori, V. Ribalka are devoted to the question of professional culture.

A term "professional culture" was entered in the scientific appeal of V. Podmarkov, which plugged in its maintenance the special knowledge of certain kind labors which make maintenance of profession; knowledge of certain production situation, organized connections and performers.

Examining a professional culture as a system, Y. Isaev underlines that this phenomenon is a system education which unites a row structurally functional components, that has own organization, preferentially co-operating with an environment in itself, and that owns integrativity properties whole, unpander to properties of separate parts [6, p. 104].

V. Grineva examines a professional culture as certain degree of capture a profession, that by certain methods and making decision professional tasks on the basis of the formed spiritual culture of personality [4, p. 14].

E. Garmash in the research selects three groups of qualities of personality as displays of its professional culture: ethics, professionally ethics, professional, individually professional, civil [3, p. 8].

**The purpose** is to analyze the basic meaning of a concept "professional culture" in modern pedagogies; to define the constituents of professional culture as a system.

**The research methods:** an analysis of scientific and pedagogical literature is on issue of research, their comparison.

**Exposition of basic material.** There are many researches the models of culture in which research workers distinguish anthropological, gnosiological, epistemological, humanism, psychological, political science, sociological and other approaches to the description of concept of culture. Some authors tried to group positions of researchers on this question. Most considerable are works of L. Kogan, E. Bogolyubova, E. Markaryan, E. Vavilina, Y. Vishnevsko, V. Mezhev and others.

In works of E. Markarian all researchers of category "culture" are divided into three sharp-edged groups. The first group considers a culture as the aggregate of moral and spiritual values; the second group understands a culture as process of creative activity. The third group attributes a culture to the specific of human activity [8, p. 97].

In the context of our research most perspective is activity approach. This approach in

Philosophy, Psychology and pedagogies was developed by the well known psychologist and philosopher S. Rubinstein. According to his opinion, a man and his psyche is formed and show up foremost in practical activity and that is why must be probed through their displays in the basic types of activity (in labor, cognition, studies, game, etc.).

By the basic features of activity of S.L. Rubinstein counted the followings: sociality – activity is carried out only a subject (by humanity, group of people, personality); activity as co-operating of subject with an object is rich in content, subject; activity always creative and independent [10, p. 98].

In researches of such scientists as V. Davyd, Y. Zhdanov, M. Kagan, E. Markaryan, V. Ignatov, V. Belolipeckiy we find assertion that exactly activity comes forward the kernel of theory of culture. Such categories as "culture" and "activity" are historically connected. In activity it is possible to select the special cultural function, carrying out which, personality creates himself, creates terms not only for the life but also for next transformation on the whole and especially in cultural sphere.

Leaning on an activity paradigm, it is possible to choose the following determination for basis: a culture is an aggregate all morally – spiritual and financial values, accumulated society, and also aggregate of all kinds and methods of improvement of activity of man on their mastering, maintenance, creation and distribution, in society.

One of subsystems of culture which is meaningful enough in opening of essence of valuable member of modern society is a professional culture. The exposure of its essence is in a great deal determined maintenance which is represented in a concept «profession». In translation from Latin it means "employment", "work". The analysis of this category, the far of researches is devoted (I. Belkin, E. Belkin, L. Kogan, Y. Mishin, S. Batishev, A. Umanskiy and others.). By the elements of its maintenance pointed more frequent: specialization and marked off from other types of activity within the framework of section of labor; relatively.

Not because of variety of approaches to the determination of profession, it is possible to select the row of its signs, authors acknowledged majority. In opinion of foreign researcher of sociology of labor of D. Mark, the most known determinations of profession contain four descriptions.

1. A profession is relatively the brief implementation of certain activity protracted, but not a short realization of some activity.

2. A profession is an activity which requires the special education and skills.



3. Professional activity results in a certain professional conduct both within the framework, certain a profession and pose by it.

4. Implementation of professional activity leads to forming of professional interest which is often carried out through professional associations and advises the representatives of certain professions.

In relation to the representative of other profession to show aspiration of representative of one profession the special status as in organization so in general sense, which results in authentication of social individual with a profession which he belongs to.

In the research under a "profession" we understand specialized activity of social individual, which owns the complex of theoretical knowledge and practical skills, got as a result of the special preparation and experience. In this context a "profession" combines the row of base elements of "culture" which is instrumental in the increase of high-quality descriptions of profession, gives it certain integrity, strategic orientation, humanism description of activity of member of society.

A profession and culture constantly between itself co-operate and cannot exist without each other. A profession, in combination with a common to all mankind culture, generates such social phenomenon as a "professional culture" and engulfs the sphere of labor activity of man and quality of this activity.

A concept "professional culture" was got by wide distribution in pedagogies in 80th of XX century, which was related to development of cultural approach from position of which numerous pedagogical processes and phenomena were examined.

So forming of professional culture was examined as a system factor of becoming of future specialist. Later this term was probed from a position of other scientific conceptions (humanism, anthropological and other). But most modern researches of professional culture are based on the picture of culture as about the social phenomenon which has active sleep nature.

Examining a professional culture as a system, Y. Isaev underlines that this phenomenon is a system education which unites in itself a row structurally functional components, that has own organization, preferentially co-operating with an environment, and that owns integrative properties [6, p. 104].

I. Model determines a professional culture as category which characterizes the degree of capture a professional group, by its representatives by the specific type of labor activity in some sphere of public production. A professional culture serves as the quality a measure and mean of forming and realization

of social forces of subject of activity in it [9, p. 94].

I. Krilova adheres to the idea, that a professional culture is an ability to define and choose the best cultural norm not simply, but more quick aspiration to use new cultural standards. To her mind, a professional culture consists of becoming of own culture and cultural identity of education which changes constantly [7, p. 88].

G. Sokolova determines a professional culture as a degree of capture workers by achievements scientifically – technical and social progress and is the personality aspect of culture of labor. The basic elements of professional culture is the universal middle, special middle and higher education, qualification, work experience.

The role of universal and special education considerably grew under act of modern progress of society and production trends. More thorough professional knowledge are instrumental in the best understanding of conformities to law of process of production, critical comprehension of production experience [1, p. 94].

To our opinion, more progressive and actual is approach of I. Model, which selects two sides in the structure of professional culture: praxeological (professional knowledge, abilities, skills, professional consciousness, attitude) and spiritual the elements of which is a professional moral and professional aesthetics [9, p. 104].

Sure, the culture of specialist is folded in unity and co-operation of all constituents. Their section is possible only de been ease. In activity it always shows up integrally and herein it main feature.

Exactly the spiritual side of professional culture represents it specific values and norms which regulate the professional conduct of subject of professional activity, exactly it determines the system of moral requirements to the representatives of the proper professional groups.

I. Abramova selects three connected blocks in a professional culture: cognitive; praxeological; block of conduct.

Cognitive block is a block created due to professional knowledge, abilities, to skills which make basis of professionalism, and professional values. A praxeological block is professional institutes, in basis of functioning of which there are norms of professional activity, its consuetude, traditions, and rituals.

I. Batura selected more concrete elements of professional culture: universal education, special knowledge, abilities, skills, production experience, method of efficiency, initiativeness, discipline of labor, culture of





speech, intercourse, conduct, sense of responsibility, veracity, and personality qualities of worker, to which punctuality, exactness, tidiness, good organization, belong et cetera [1, p. 11].

A. Miasoedov considers that in the structure of professional culture it is possible to select the followings blocks the system:

- gnosiological (cognitive), that is based on the system of general and professional knowledge, culture of professional thought;
- organizationally – praxeological, that includes practical professional abilities and skills; communicative, that requires a high communicative culture – presence of skills and abilities for professional intercourse;
- informative which offers co-operation of all subjective of the professional system on the basis of exchange information; - normatively – regulative, norms, standards, programs of conduct, which send and put in order activity, conduct and relations of subjective of professional subculture, are included in which;
- axiological is common to all mankind and professional values, ideals, traditions, consuetude, professional qualities, characters, myths [9, p. 11].

A term “professional culture” means that a culture is examined in the relation of specific quality of activity of specialist and exposes subject maintenance of culture, which is determined the specific of profession, professional activity and professional society.

A professional culture can be examined as a base constituent of professional preparation after specialty. In fact in the professional culture of specialist the reflection not only connection and co-operation of society, personality and profession but also all his individual culture is found.

Thus, a professional culture can be defined as an aggregate of world view and special knowledge, qualities, abilities, skills, senses, valued orientations of personality, which find the reflection in its in detail, – to labor activity and provide it higher efficiency. Consequently, concept “professional culture” in pedagogical science it is necessary to study from position of activity approach.

In opinion of A. Kapska professional culture excepts for necessary abilities and skills includes for itself personality qualities, norms of attitude toward the different constituents of professional activity, are certain [11, p. 98].

The level of formed professionally meaningful qualities of man determines success of his professional activity. In the process of professional development there is a capture of a future specialist by the system professionally important qualities, the communicative enter in which motivational, characteristic, reflexive,

educational, intellectual, psychological qualities of a man.

A. Sannikova selects those qualities which have universal character: responsibility, self-control, emotional firmness, inclination, to the risk et cetera [1, p. 11]. The system of qualities which stipulate a successful capture future specialists by a select profession is sufficiently clear lighted up in research of V. Andreeva, who characterizes nine blocks of qualities: motivational creative activity and orientation of personality to activity; intellectually logical capabilities; intellectually heuristic capabilities; world view qualities; moral qualities; aesthetically beautiful qualities; communicative creative capabilities; capacities for self-government individual features which are basis of active actions [1, p.102].

In the structure of professional culture it is possible to select an ethics, economic, political, legal, informative culture, which naturally with the different degree of perfection fill maintenance of professional culture of representatives of different professions. But for the representative of certain profession each of the adopted components will play a decision role or have a second-rate value.

J. Chernova marks that today the requirement of society to the specialist is not professionalism, but professional culture, because growing dynamism of development of society requires high-quality prognostication and humanism basis of the actions from a man that high professionalism is required on the basis of humanism, and it and there is a professional culture [15, p. 17].

Consequently, a professional culture of future specialist is not only a sum of professional knowledge, abilities and skills but also a part of general spiritual culture, which shows up in a professional competence, to readiness to the analysis and estimation professionally ethics problems, acceptance of independent decisions, communicative trade, and conscious readiness, to the self-education, self-development, and permanent professional self-perfection.

#### REFERENCES:

1. Амонашвілі Ш. Роздуми про гуманну педагогіку. М., 1996.
2. Андреев В. Диалектика воспитания и самовоспитания: основы педагогики творчества. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1988. 238 с.
3. Гармаш Е. Формирование педагогической культуры будущего учителя: автореф. дис. на соиск. науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика и история педагогики». К., 1990. 16 с.
4. Гриньова В. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспект): монографія. Х.: Основа, 1998. 300 с.



5. Гуревич П. Философия культуры. М.: Аспект Прес, 1995. 288 с.
6. Исаев И. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы: учеб. пособие. М.; Белгород: [б. и.], 1993. 219 с.
7. Крылова Н. Культурология образования. М.: Народное образование, 2000. 272 с.
8. Маркарян Э. Теория культуры и современная наука: логико-методологический анализ. М.: Мысль, 1983. 284 с.
9. Модель И. Профессиональная культура (общесоциологический аспект: дис. канд. филос. наук. Свердловск, 1983. 184 с.
10. Рубинштейн С. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000. С. 98–100.
11. Рудницька О. Педагогіка: загальна і мистецька: навч. посібник. Т.: Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с.
12. Рудницька О.. Сприйняття музики і педагогічної культури вчителя. К.: КДПІ, 1992. 96 с.
13. Семиченко В. Психология общения. К.: Магистр-S, 1997. 152 с.
14. Семиченко В. Пути повышения изучения психологии. К.: Магистр S, 1997. 124 с.
15. Чернова Ю. Профессиональная культура и формирование ее составляющих в процессе обучения. Москва – Тольятти: Изд-во ТолПи, 2000. 163 с.

УДК 378

## **БЕЗПЕРЕРВНА ПРАКТИКА ЯК ВАЖЛИВИЙ КОМПОНЕНТ УДОСКОНАЛЕННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ОХОРОННОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

Кисленко Д.П., к. ю. н., доцент,  
начальник кафедри тактико-спеціальної підготовки  
Інститут управління державної охорони України  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка

У статті розкрито сутність безперервної практики як важливого компонента вдосконалення системи професійної підготовки майбутніх фахівців з охоронної діяльності до використання інформаційних технологій. На основі аналізу тенденцій розвитку освіти виділені напрями, відповідно до яких конструюються освітні системи, і які слід ураховувати під час побудови системи професійної підготовки майбутніх фахівців з охоронної діяльності в сучасних умовах.

**Ключові слова:** *безперервна практика, безперервна освіта, система професійної підготовки, фахівці з охоронної діяльності, використання інформаційних технологій.*

В статье раскрыта суть непрерывной практики как важного компонента совершенствования системы профессиональной подготовки будущих специалистов по охранной деятельности к использованию информационных технологий. На основе анализа тенденций развития образования выделены направления, по которым конструируются образовательные системы и которые следует учитывать при построении системы профессиональной подготовки будущих специалистов по охранной деятельности в современных условиях.

**Ключевые слова:** *непрерывная практика, непрерывное образование, система профессиональной подготовки, специалисты по охранной деятельности, использование информационных технологий.*

Kyslenko D.P. CONTINUOUS PRACTICE AS AN IMPORTANT COMPONENT OF IMPROVING THE SYSTEM OF TRAINING FUTURE SPECIALISTS IN SECURITY ACTIVITIES TO USE INFORMATION TECHNOLOGY

The article describes the essence of continuous practice as an important component of improving the system of training future specialists in security activities to use information technology. On the basis of the analysis of educational development trends, the directions according to which educational systems are constructed and which should be taken into account when constructing a system of professional training of future specialists in security activities in modern conditions are identified.

**Key words:** *continuous practice, continuous education, system of vocational training, specialists in security activities, use of information technologies.*

**Постановка проблеми.** Знання та навички, отримані під час теоретичних занять, найкраще закріплюються студентами під час проходження практики. Проходження майбутніми фахівцями з охоронної діяльно-

сті практики передбачає будь-яка програма підготовки таких фахівців із вищою освітою, залежно від фаху може змінюватися лише співвідношення між основними видами практики: навчальною та виробничою.



Посилення ролі практичної підготовки є сьогодні одним із основних лейтмотивів у коригуванні освітніх програм у всіх успішних університетах світу. І це не дивно, оскільки саме наявність практичного досвіду роботи в реальних умовах є однією з головних передумов успішного працевлаштування. Роботодавці часто поцінують такий досвід значно вище, ніж оцінки в додатку до диплома або й сам диплом. Присвоєння ж професійних кваліфікацій особам, які не мають практичного досвіду роботи, є абсолютно неприйнятним із погляду всіх зацікавлених сторін.

Зазначене зумовлює потребу в ґрунтовному дослідженні безперервної практики як важливого компонента вдосконалення системи професійної підготовки майбутніх фахівців з охоронної діяльності до використання інформаційних технологій.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретичні та методичні основи професійної підготовки представлені працями таких дослідників, як В. Бадер, О. Баликов, А. Велігура, В. Вербець, В. Грачов, А. Загородня, О. Зима, Т. Клебанова, А. Прокопенко, С. Серьогін, О. Смагіна, М. Степанова, Ю. Шаров, Р. Яценко й інші. Проблему практики в системі професійної підготовки досліджували С. Гончаренко, В. Гороя, Л. Кайдалова, Н. Нікітіна, В. Шелудько й інші.

**Постановка завдання.** Мета статті – розкрити сутність безперервної практики як важливого компонента вдосконалення системи професійної підготовки майбутніх фахівців з охоронної діяльності до використання інформаційних технологій.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Виробнича практика – це короткий, але складний і напружений відрізок професійно-трудової кар'єри майбутнього фахівця з охоронної діяльності. Саме під час проходження практики відбувається професійне зростання майбутніх фахівців з охоронної діяльності. Досить часто база практики стає першим місцем роботи майбутнього випускника. Тому необхідно приділяти більшу увагу практичній підготовці студентів, налагодженню зв'язків і співпраці з роботодавцями. Організація змістовних виробничих практик неможлива без налагодження плідних зв'язків з роботодавцями, зокрема й шляхом укладання з ними довготермінових угод на проведення практики та договорів про співпрацю.

Концепція («система доказів певного положення, система поглядів на те чи інше явище») [1] професійної підготовки майбутніх фахівців з охоронної діяльності до використання інформаційних технологій в умовах вищого навчального закладу харак-

теризується нами як система незаперечних вихідних положень, вимог, яким повинен відповідати цей процес. Аналіз тенденцій розвитку освіти дозволив виділити напрями, відповідно до яких конструюються освітні системи і які слід враховувати під час побудови системи професійної підготовки майбутніх фахівців з охоронної діяльності в сучасних умовах.

1. Формування системи безперервної освіти, в якій повний попередній рівень освіти є складником наступного. Цей напрям реалізується шляхом створення інтегральних освітніх установ, що поєднують різномірні елементи системи освіти (дошкільна освіта – загальна середня освіта, загальна середня освіта – професійна освіта різних рівнів тощо), зокрема й додаткової освіти.

2. Застосування інформаційних технологій в освіті, які істотно змінюють традиційне когнітивно орієнтоване навчання.

3. Чітко простежується тенденція переходу від жорстко регламентованої організації освіти до варіативної, яка передбачає високий рівень розвитку навчальної самостійності, здатності до самореалізації й самоосвіти особистості, яка навчається.

4. Змінюється характер взаємодії педагога й особистості, яка навчається, при цьому остання стає рівноправним суб'єктом освітнього процесу.

5. Перехід від наступності всіх рівнів освіти до цілісної безперервної освіти передбачає формування в тих, кого навчають, здатності до прийняття обґрунтованих самостійних рішень у динамічних соціальних, культурних, освітніх і професійних ситуаціях [2].

Зазначені тенденції визначають основні принципи модернізації системи освіти. До цих принципів відносять такі:

1) основним фактором, що визначає проектування освіти, є розвиток особистості, яка навчається;

2) метою освіти є формування компетентностей, компетенцій і соціально значущих якостей, що дозволяє формувати особистість, здатну до самовизначення, самоосвіти, саморегуляції й самоактуалізації;

3) зміст освіти й організація процесу освіти визначаються з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей особистості, її потреб у самореалізації й саморозвитку, зокрема професійному;

4) забезпечується наступність усіх рівнів освіти з орієнтацією на цілісну неперервну освіту. Ядром реалізації цього принципу є особистість, що розвивається в процесі набуття освіти;



5) забезпечення адекватності рівнів освіти й культури суспільства варіативним, особистісно орієнтованим характером змісту освіти й відповідних технологій навчання й виховання.

Провідні тенденції розвитку професійної освіти, відображаючи в собі загальні тенденції розвитку освіти (світові, національні, регіональні), включають і специфічні, характерні для розвитку саме системи професійної освіти. Потреба в розробленні нової або внесенні змін до наявної концепції виникає на підставі констатації проблем, що не можуть бути вирішені в наявних умовах, суперечностей, що існують і не вирішуються наявними шляхами. Саме тому розроблення концепції професійної підготовки майбутніх фахівців з охоронної діяльності є можливим на підставі виявлення й констатації проблем, що є в чинній професійній підготовці в умовах вищого навчального закладу. У концепцію професійної підготовки майбутніх фахівців з охоронної діяльності до використання інформаційних технологій закладені такі основні положення: професійна підготовка майбутнього фахівця з охоронної діяльності є професійно спрямованим, неперервним, інтегративним та інтенсивним процесом, спрямованим на забезпечення сформованості такої важливої характеристики, як професійна компетентність фахівця з охоронної діяльності. Так, провідною ідеєю концепції є положення про те, що неперервна професійна підготовка фахівця з охоронної діяльності повинна бути орієнтована на специфіку його професійної діяльності, зумовлену необхідністю організовувати й вступати в освітні правовідносини, на виконання функцій нормотворчості щодо складання нормативних документів у галузі освіти (стандартів, освітньо-кваліфікаційних характеристик робітничих професій), оперування правовими знаннями щодо освітньої галузі, здійснення особистого правового захисту в умовах професійної діяльності й захисту інших його учасників.

Сучасна правова підготовка майбутнього фахівця з охоронної діяльності задовольняє потреби особистості в загально-правових знаннях, проте не спрямована на забезпечення професійно орієнтованими знаннями, уміннями використовувати ці знання в умовах професійної діяльності тощо. Принцип професійної спрямованості на сучасному етапі є чи не найголовнішим у професійній освіті. Можна стверджувати, що професійна спрямованість виступає однією із центральних категорій професійної освіти. Огляд праць науковців показав, що дидактичний принцип професійної спря-

мованості вимагає не тільки орієнтації на виховання ставлення до професії, але й визнається найважливішим під час відбору змісту й побудови навчального матеріалу, вибору методів і засобів його реалізації. Саме цей принцип націлює на досягнення єдності професійної підготовки майбутнього фахівця, посилює вплив отриманих знань на професійну діяльність.

Проведений аналіз наукових досліджень [3] засвідчив, що відповідно до принципу професійної спрямованості професійна підготовка майбутніх фахівців з охоронної діяльності повинна мати такі риси:

- будуватися на нерозривному зв'язку освітнього процесу з практикою;
- формувати в майбутніх фахівців з охоронної діяльності науково обґрунтовані уявлення про взаємозв'язок основних аспектів охоронної діяльності з педагогічною діяльністю;
- забезпечувати можливість вивчення навчальних дисциплін у контексті з професійною діяльністю;
- формувати в майбутніх фахівців професійно спрямовані вміння;
- формувати професійну спрямованість особистості.

Суттєвим недоліком освіти майбутніх фахівців з охоронної діяльності є її сконцентрованість на фізичній підготовці й недостатнє розроблення питань інформаційних технологій, що, безумовно, знижує рівень компетентності майбутніх фахівців у вирішенні конкретних професійних завдань, об'єм яких останніми роками значно збільшився. Відповідно до принципу професійної спрямованості необхідно забезпечити майбутніх фахівців з охоронної діяльності знаннями, котрі вони зможуть використовувати саме в практичній професійній діяльності.

Професійна підготовка повинна виступати й забезпечуватися як неперервний процес, безперервність якого виявляється як на рівні змісту (наповненість змісту, починаючи з першого курсу навчання й закінчуючи навчанням у магістратурі), так і на рівні видів діяльності.

На сучасному етапі професійна освіта розглядається як безперервний процес, зумовлений потребами сучасного світу в постійному професійно-особистісному розвитку й удосконаленні спеціалістів, у розширенні їх можливостей в умовах якісної зміни праці як у рамках однієї професії, так і в умовах зміни сфер професійної діяльності, у зв'язку з чим науковцями відзначається така характеристика сучасних фахівців, як їхня мобільність, тобто здатність швидко адаптуватися до нових умов, нового предмета діяльності тощо.



Визначення сутності безперервної освіти трактується як така зміна способу буття людини, коли вона відкривається новому досвіду. Сенс безперервної освіти полягає переважно в тому, щоб уже в умовах загальної й основної професійної освіти сформувати систему знань, умінь і якостей особистості, що дозволяють їй самостійно продовжувати створювати й удосконалювати себе, вільно орієнтуватися в складному колі соціальних і професійних проблем, успішно адаптуватися до мінливих умов і здобувати необхідні знання й вміння.

Структура навчання протягом усього життя має бути розвинена так, щоб будь-хто міг вибирати навчальне середовище, роботу, регіон і країну для вдосконалення своїх компетентностей і їх оптимального застосування. Така тенденція знаходить своє відображення в розробленні концепції безперервної професійної освіти, системи багаторівневої професійної підготовки за допомогою створення освітніх програм, що забезпечують взаємозв'язок і наступність змісту професійної освіти на всіх її щаблях (початкова, середня, вища), спрямованих на безперервний розвиток, соціалізацію та професіоналізацію особистості фахівця.

Так, безперервність професійної освіти й наслідування освітніх програм забезпечується введенням державних освітніх стандартів початкової, середньої та вищої професійної освіти.

Метою неперервної професійної освіти є надання можливості особистості здобути компетентності, фахові знання, сформувавши вміння, навички, якості, які необхідні людині в професійній діяльності та в повсякденному житті.

Сучасна концепція підготовки фахівців передбачає участь закладу будь-якого рівня як структурного елемента неперервної професійної освіти. Освітня діяльність на кожному рівні повинна мати випереджувальний характер, який надає можливості для розвитку та відкритості, для швидкого реагування на зміни в суспільстві та в галузі, забезпечує її відмінність і особливість у сучасних умовах.

Застосування випереджувального навчання дає можливість суттєво реформувати систему неперервної професійної підготовки, запровадити ефективні й інноваційні педагогічні технології.

Безперервна система професійної освіти викликає інтерес у плані самореалізації особистості, де можливий варіант науково-методичного, інтелектуального супроводу фахівця шляхом удосконалення організації навчально-виховного процесу у вищій школі. Професійна підготовка та

підвищення її рівня є можливими тільки за умов неперервної вищої освіти й розвитку особистості. Провідними властивостями професіонала в таких умовах стає розвинуте системне мислення; володіння методологічними знаннями, що дозволяють не тільки оперувати наявною інформацією, а й здобувати нову, освоювати різноманітні види діяльності; активна життєва й професійна позиція; потреба в професійно-особистісному розвитку й удосконаленні, готовність до цього.

Систему багаторівневої освіти можна розглядати як провідну ланку в неперервній освіті людини, що вирішує завдання становлення та розвитку як професіонала, так і особистості.

Багаторівнева система розглядається В. Горовою як «система взаємозалежних елементів, що має внутрішню цілісність, виходить із моделі майбутнього фахівця, забезпечує його неперервний загальнокультурний і професійно-особистісний розвиток і є елементом більш широкої освіти» [4].

Так, В. Шелудько, аналізуючи різні джерела з неперервності освіти, наголошує на підході, відповідно до якого концепція неперервної освіти виховує в громадян постійну потребу набувати нові знання, оволодівати методологічною та рефлексивною культурою, формувати такі особистісні якості, які допомагають пересічній людині в процесі навчання самостійно будувати вектор свого розвитку впродовж усього життя [5]. Ми погоджуємося з Б. Гершунським, який стверджує, що «неперервна освіта не може зводитися лише до освіти дорослих» [6]. Це не проста механічна добудова наявної структури новими ланцюжками, покликаними посилити компенсаційні й адаптаційні функції освіти з урахуванням динамічних, соціально-технічних і виробничо-технічних зв'язків, тому науковцями відзначається така характеристика сучасних фахівців, як їхня мобільність, тобто здатність швидко адаптуватися до нових умов, нового предмета діяльності тощо.

Визначення сутності безперервної освіти трактується як така зміна способу буття людини, коли дається шлях новому досвіду. Сенс безперервної освіти полягає переважно в тому, щоб уже в умовах загальної й основної професійної освіти сформувати систему знань, умінь і якостей особистості, що дозволяють їй самостійно продовжувати створювати й удосконалювати себе, вільно орієнтуватися в складному колі соціальних і професійних проблем, успішно адаптуватися до мінливих умов і здобувати необхідні знання й вміння.



Структура навчання протягом усього життя має бути розвинена так, щоб будь-хто міг вибрати навчальне середовище, роботу, регіон і країну для вдосконалення своїх компетентностей і їх оптимального застосування.

У контексті дослідження неперервної професійної підготовки фахівців Л. Кайдалова розглядає як педагогічну систему, що являє собою єдність цілей, змісту, форм, методів і засобів професійного навчання, професійного становлення й формування компетентностей на всіх рівнях неперервної професійної підготовки й розвитку фахівця [2]

Отже, науковцями доведена необхідність принципу безперервної професійної підготовки майбутнього фахівця. Стосовно професійної підготовки майбутніх фахівців з охоронної діяльності безперервність є провідним принципом щодо її змісту, адже виховання особистості починається ледь не з народження людини, коли вона змушена дотримуватися норм того суспільства, до якого належить, а завдання із забезпечення виховання дитини покладається на її батьків.

Принцип інтеграції зумовлений необхідністю надання максимальних можливостей майбутнім фахівцям з охоронної діяльності в отриманні інтегрованої професійної освіти, що забезпечить їх вільне переміщення в мінливій галузі суспільного виробництва, успішну соціалізацію та входження в культуру. Інтеграція окремих видів професійної діяльності фахівців призвела до скорочення сфер діяльності та кількості спеціальностей, для яких характерні узагальнені види діяльності; до створення груп спеціальностей.

Освітній потенціал фахівців, підготовлених за інтегрованими спеціальностями, поповнюється більш узагальненою системою знань, що дозволяє скоротити їхній обсяг і знизити навчальне навантаження на майбутніх фахівців з охоронної діяльності за умови одночасного зростання професійної мобільності спеціалістів нового типу. Інтеграційні процеси, що особливо інтенсивно розвиваються у сферах суспільного життя, науки й виробництва, вимагають переорієнтації професійної освіти з вузької спеціалізації й розподілу галузей знань на їх розширення й об'єднання. Здійснення інтеграції дозволяє здійснити таке:

- забезпечити самовизначення й самореалізацію фахівця в різних сферах професійної й суміжної з нею діяльності;
- створити умови для формування цілісної картини світу й сфери праці;
- розвивати системне мислення професіонала, що дозволяє розуміти явища в усіх їх взаємозв'язках;

- забезпечити цілісний розвиток особистості (соціальний, фізичний, духовний, інтелектуальний);

- установити більш тісні зв'язки навчання з практичною діяльністю та з наукою;

- вирішити проблему перевантаження майбутніх фахівців з охоронної діяльності.

Науковці визначають різні способи інтеграції в умовах освітнього процесу [7]:

- міжпредметність – під час вивчення основної дисципліни залучаються знання з різних дисциплін. Так, під час навчання майбутніх фахівців з охоронної діяльності залучаються знання з філософії, культурології, знання з фахових і педагогічних дисциплін тощо;

- координація – під час вивчення курсу викладач орієнтується на інші сфери знань, вибудовуючи свій курс в єдиній логіці професійної діяльності.

Під час професійної підготовки майбутніх фахівців з охоронної діяльності необхідне чітке врегулювання послідовності викладу знань у різних дисциплінах циклу;

- комбінування декількох дисциплін в одну, яке може здійснюватися як за допомогою одночасного розгляду різних аспектів одного явища, так і за допомогою розгляду цього явища послідовно (спочатку однією дисципліною, потім іншою). Таке комбінування на сучасному етапі розвитку науки поширене у вигляді бінарних занять, коли курс або заняття ведуть 2–3 викладачі різних дисциплін;

- постановка міжпредметних навчальних і виробничих проблем і пошук їх вирішення за допомогою залучення матеріалу з різних дисциплін. Цей спосіб є особливо актуальним під час підготовки майбутніх фахівців з охоронної діяльності до використання інформаційних технологій, оскільки майбутні фахівці з охоронної діяльності повинні забезпечуватися знаннями, що є професійно значущими для їх галузі.

Інтеграція є найважливішою умовою здійснення багаторівневої професійної освіти. Тому ця тенденція притаманна всій системі професійної освіти й припускає створення інтегрованих програм безперервної професійної освіти на основі координації та наслідуваності змісту всіх етапів професійної підготовки. Неперервна професійна підготовка відповідно до концепції є інтенсивним процесом. Принцип інтенсифікації в професійній освіті пов'язаний зі зростаючим ускладненням характеру професійної діяльності та соціального життя, соціально-економічними та виробничими умовами, що стрімко змінюються, інтенсивним розвитком науки й сучасних технологій, що вимагає максимального розвитку



тих, хто навчається, формування їхньої готовності до напруженої інтелектуальної та практичної діяльності. Інтенсифікацію можна розглядати як досягнення максимальної ефективності професійної підготовки на основі системного вдосконалення процесу професійної освіти. Ця тенденція відображає не тільки соціально-економічні потреби суспільства й особистості, а й психолого-педагогічні та медико-фізіологічні передумови її розвитку. В основі її лежать уявлення вітчизняних психологів про умови інтенсивного розвитку особистості, сформульовані в принципах розвивального навчання (Л. Виготський, Л. Занков, Д. Ельконін, В. Давидов). Як визначають дослідники професійної освіти [7], принцип інтенсифікації має такі прояви:

- соціальна насиченість життя майбутніх фахівців з охоронної діяльності;
- інтенсифікація навчальної праці, навчання на досить високому рівні труднощів, у напруженому темпі, що стимулює активну творчу діяльність майбутніх фахівців з охоронної діяльності (це завдання покладається насамперед на викладача, що організує навчальну діяльність);
- підвищення теоретичного рівня навчального матеріалу, включення до нього узагальнених знань про предмети, засоби, зміст, продукти праці;
- подальша уніфікація змісту освіти в умовах інтеграції професій, що забезпечує розширення й мобільність виробничого профілю фахівця;
- упровадження нових технологій освіти, що створюють умови для розвитку системного та продуктивного мислення студентів;
- підготовка студентів до роботи із сучасними комп'ютерними засобами, автоматизованими системами;
- оптимальне поєднання форм і методів навчання, технічних засобів, що підвищують працездатність студентів і інтерес до навчання. Реалізація принципу інтенсифікації в професійній підготовці майбутніх фахівців з охоронної діяльності вимагає пошуку інноваційних технологій для забезпечення засвоєння змісту дисциплін, використання можливостей самостійної роботи, пошуку оптимальних шляхів залучення до профе-

сійної підготовки можливостей практики майбутніх фахівців з охоронної діяльності, системи виховної роботи вищого навчального закладу тощо.

**Висновки з проведеного дослідження.** Отже, основними положеннями розробленої концепції професійної підготовки майбутніх фахівців з охоронної діяльності є положення про професійну спрямованість, неперервність, інтегративність і інтенсифікацію цього процесу в умовах вищого закладу. Неперервна професійна підготовка майбутніх фахівців з охоронної діяльності може бути представлена у вигляді моделі, що являє собою єдність цілей, змісту, технологій з урахуванням організаційно-педагогічних умов із метою формування професійної компетентності фахівця.

Потребує теоретичного обґрунтування система безперервної професійної підготовки майбутніх фахівців з охоронної діяльності з урахуванням методологічних засад і положень розробленої концепції та впровадження нових інформаційних технологій.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Толковый словарь современной компьютерной лексики / сост. В. Дрот, Ф. Новиков. П.: БХВ-Петербург, 2004. 604 с.
2. Кайдалова Л. Теоретичні та методичні засади неперервної професійної підготовки майбутніх фахівців фармацевтичного профілю: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Х., 2011. 500 с.
3. Комендантов В. Інноваційні напрями інформаційних технологій. Рідна школа. 2006. № 8. С. 29–30.
4. Горовая В. Теоретические основы подготовки специалиста в условиях многоуровневого высшего педагогического образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования». Ставрополь, 1995. 44 с.
5. Шелудько В. Система неперервної освіти як чинник сучасного розвитку суспільства. Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Сер. 13. зб. наук. праць. К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. Вип. 6. С. 180–188.
6. Гершунский Б. Философия образования для XXI века. В поисках практико-ориентированных образовательных концепций. М.: Совершенство, 1998. 608 с.
7. Никитина Н., Железнякова О., Петухов М. Основы профессионально-педагогической деятельности: учеб. пособие. М.: Мастерство, 2002. 288 с.



UDC 378

## THE USE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE TRANSPORTATION INDUSTRY MANAGERS' TRAINING

Копыткова Т.Н., Ph.D. in Pedagogics,  
Associate Professor at the Department of Language Training  
*Kharkiv National Automobile and Highway University*

Копытков D.M., Ph.D. in Pedagogics,  
Associate Professor Department at the of Transport Technologies  
*Kharkiv National Automobile and Highway University*

Розглянуто можливість підвищення якості підготовки фахівців у галузі автомобільних перевезень за рахунок застосування інноваційних технологій навчання. Проаналізована можливість спільного використання особистісно орієнтованого навчання й спеціальних програмних продуктів. Таке поєднання підвищує не тільки ефективність процесу навчання, але й готовність випускника до здійснення майбутньої професійної діяльності.

**Ключові слова:** інноваційне навчання, професійне навчання, випускник вищого навчального закладу, програмне забезпечення.

Рассмотрена возможность повышения качества подготовки специалистов в области автомобильных перевозок за счет применения инновационных технологий обучения. Показана возможность совместного использования личностно ориентированного обучения и специальных программных продуктов. Такое сочетание повышает не только эффективность процесса обучения, но и готовность выпускника к осуществлению будущей профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** инновационное обучение, профессиональное обучение, выпускник высшего учебного заведения, программное обеспечение.

Копыткова Т.Н., Копытков D.M. THE USE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE TRANSPORTATION INDUSTRY MANAGERS' TRAINING

The possibility of improving the quality of training specialists in motor transport through the application of innovative training technologies has been considered. The possibility of sharing personal-oriented learning and special software products has been shown. This combination increases not only teaching efficiency but raises the graduate's willingness to carry out the future professional activities.

**Key words:** innovative education, vocational training, graduate of higher education institution, software.

**Problem statement.** Training of specialists that are able to effectively carry out their professional activities is a national priority of Ukraine. In this area one of the main problems is to form and to select the adequate educational models. Current global changes in the world show that this sphere of education is considered by many countries as a priority in the training of competitive specialists. At the same time, the level of development and use of present-day technologies is determined by the development of the material base, the level of society intellectualization, the ability to produce, assimilate and apply the new knowledge. In the process of creating the students' competences, the main tasks should be not only the transfer of knowledge to future specialists, but also the development of practical skills for applying this knowledge gaining such characteristics as responsibility, ability to take risks, initiative, and decision-making courage.

When training specialists of the motor transport industry among the most important problems of students' preparation, it is possible

to emphasize: complexity of practical training organization; limited access to complex technical equipment and technologies; impossibility of making the experiments in full-scale conditions; lack of teaching aids that meet the current level of technology; lack of proper theoretical and practical competence for the future specialists from the employer's point of view; need to retrain the graduates of higher education institutions in time of employing.

**Analysis of recent researches and publications.** Vocational training is a managed pedagogical process of cognition of a certain professional and labor area, an organized way of vocational education training system. This process of vocational training includes two interrelated components: the professional pedagogical activity of teachers and the professional and cognitive activity of students [1].

Professional and pedagogical activity is done according to the algorithm, which includes: analysis of the initial situation, definition of training goals; planning of educational and professional activities, selection of





content and means of presentation (in various ways) of educational material fragments; implementation of operations that organize the professional and cognitive activities of students; organization of feedback, control and correction of activity on mastering the material content.

Professional and pedagogical activity is the determining factor for the success of professional training. However, this success also depends on the activity of the students. The learning process cannot be effective without the use of present-day methods and didactic means. In turn, the methods, forms and means of education are determined by the content of education and the level of personal and professional development of students.

Thus, the process of professional training is a whole pedagogical phenomenon. All its components are closely interrelated: the aims of education are embodied into the content of education, which will determine its methods, forms and means. In real pedagogical activity the process of vocational training is cyclical. Each of its didactic cycle is a functional system based on the joint activity of all subjects of the learning process [2].

At the university the traditional educational process gives the students an academic knowledge but the associating of this knowledge to specific professional activities occurs occasionally, for example, during the course, pre-diploma or industrial practice. It is clear that it is quite difficult to equip a student with the real professional knowledge and qualities in these conditions.

Innovative education is focused on the formation of professional knowledge and qualities in the process of mastering knowledge, for example, through electronic textbooks, where typical innovations to demonstrate the development of this professional field of activity are presented, and the professional tasks and situations are collected [3].

Thus, considering the above difficulties to graduate a transportation manager (insufficient practical training, inability to conduct the experiments on field facilities, retraining of graduates etc.), the only solution is to create innovative educational technologies in the universities taking into account the employers' requirements for the rapid specialist's adaptation to a professional environment and developing some advanced forms of education within an university.

**The object of the research** is to demonstrate the possibility of combining progressive educational methods within the innovative approach.

**Study material presentation.** Analysis of the teaching activities for the students under

the specialty 275 "Transportation technologies" and a piloting experiment in the form of questionnaires and interviewing students, employers and teachers of the graduating departments at the Faculty of Transportation Systems (Kharkiv National Automobile and Highway University) made it possible to identify the main innovative educational technologies that are necessary to create the successful motor transportation managers, namely [4]: implementation of the personal-oriented training technologies taking through the special features of transportation management specialists, and the development of virtual models of the working environment, i.e. use of software to simulate the future professional activity.

The use of innovative teaching methods is most appropriate for a person-oriented approach, since it assumes a "co-education", that is collective learning in cooperation where both students and the teacher are subjects of the learning process. Here the teacher often acts as the organizer of the learning process, the creator of the conditions to demonstrate the students' initiative. At the heart of interactive learning is the students' own experience, their direct interaction with the field of mastered professional skills. In addition, the use of interactive educational technologies suggests a slightly different logic of the educational process: not from theory to practice, but from the practical experience to its theoretical comprehension [5].

It is possible to reveal the following aspects of the use of interactive technologies in teaching determining its feasibility, necessity and importance: intensification of the process of understanding, assimilation and creative application of knowledge in solving some practical problems; increase in the level of motivation and involvement of participants in solving the problems under discussion, which gives an emotional impetus to the subsequent search activity of participants, encourages them to take concrete actions due to this the learning process becomes more meaningful; formation of the ability to think extraordinarily, in his own way, see the problem situation and its solving ways; carrying the transfer of methods of organizing activities, obtaining new experience of activity, its organization, communication; increase in knowledge, skills, disclosure of new opportunities for students; control over the level of mastering knowledge and the ability to apply the knowledge, skills obtained in various situations, etc.

The availability of a variety of forms and types of interactive technologies, the possibility of their use both in the process of conducting lecture and practical (seminar)



classes only confirms the need for their implementation. Thus, interactive methods of teaching can be playful (business game, role play, psychological training, etc.) and non-game (case study, group discussions, brainstorming, etc.). It is important to use in the learning process not one of the methods but their totality [6].

The innovative nature of educational technologies used in the teaching process in higher education is becoming one of the most important tools in the competitive struggle of higher education institutions in the present conditions. Introduction of innovations in educational activities, ultimately, will lead to an improvement in the quality of training of the future masters and bachelors. In turn, improving the quality, accessibility, effectiveness of education, its continuous and innovative character, the growth of social mobility and youth activity, its involvement in various educational environments make the education system an important factor in ensuring national security of the country and the welfare of its citizens.

Thus, the concept of professionalism becomes an integral quality of the graduate, which he synthesized himself in the process of his education. The student's awareness of himself as a professional influences the result of the educational process, as it activates the motivation for self-development, which, in turn, makes the learning process a source of meeting the needs of the developing personality.

Innovative education builds the training process as a movement from the social and general cultural knowledge and skills of the profession (from profession to culture) to technological ones that give it an understanding of the ways and methods of solving professional problems that allow monitoring the dynamics of changes in the quality of their professional activities (from technology to innovative thinking).

Innovative thinking is formed, if the student, firstly, is actively motivated in training, realizes the requirements of self-management, individual self-government to achieve ambitious (in a good sense of the word) life goals; secondly, if the educational process reflects the full life cycle of professional activity with its innovations and contradictions [7].

All of the above allows us to conclude that the leading functions of innovative education can be considered: intensive development of the personality of the student and teacher; democratization of their joint activities and communication; humanization of the educational process; focus on creative teaching and active teaching and the initiative of the student in shaping himself as a future pro-

fessional; modernization of means, methods, technologies and material resources.

An example of training technology that contributes to the formation of innovative thinking of the future professional is the use of virtual models of the professional environment. The virtual environment makes it possible to feel the student in the role of an official directly in practice in the very process of learning with self-evaluation of actions and testing the level of theoretical knowledge. The virtual environment allows moving from simple assessments of the impact of the production environment to manage and minimize these impacts, to eliminate the consequences with estimates of economic damage. In this we see the main positive qualities of learning with immersion in a virtual professional environment.

The role of independent preparation of students increases significantly with the inclusion of computers in the learning process for obtaining and experimental verification of knowledge. The most important advantage of computer technology is the possibility of constructing an educational process in the form of interactive work of students with dynamic images of the studied objects.

At the Department of Transport Technologies at the KhNADU, the interactive forms are being introduced into the process of special disciplines teaching such as "Introduction to the specialty", "Transportation commercial activity", "Forwarding activities", "Freight transportation", "Passenger transportation" and "Motor transportation management". The peculiarity of the teaching is that, with minimal classroom time, students should be provided with educational material in the most convenient form.

For example, when considering a number of topics within the discipline "Freight transportation", students are faced with the tasks that require thorough study of the material. An interactive approach allows providing a representation of the real professional activity conditions through the training models. One of the elements of the conditions is communication in a quasi-professional environment, which can be created within the laboratory studies using the "Imit" software. This software product is an information space that provides the rolling stock scheduling per a working day. With it, in the car releasing, the time to perform the various transportation process operations, speed, time of departure and return to the enterprise can be simulated. With its help it is possible to develop the different "in-process" situations. The program interface allows selecting a configuration that matches the solution of a specific task. Varying the initial data, it is possible to simulate



the various situations that arise in the truck operation and analyze them in view of making some managerial decisions. Moreover, this software is a configurable product that is open to various changes and additions. In the laboratory classes, the typical tasks with a detailed decision algorithm are considered, when students gradually learn how to work with the interface and understand the logic of the program.

After passing this stage, the knowledge obtained is checked via the fulfilling an independent task with the report writing. This is a kind of research conducted by each student individually within the classroom laboratory. If the student has done all the typical tasks for the finished algorithm, it is considered that he developed the performing abilities at a satisfactory level, and the student is ready to solve more complex problems.

Thus, the interactive methods to conduct the classes rely on motivating students to professional skills, developing abilities for professional and computer activities. Motivation depends on the value orientation, general culture, ability to critically comprehend the situation, personal volitional qualities. During the classes with the "Imit" program, participants use the practical tools necessary for good management, creating a trusting atmosphere for communication and developing managerial solutions to improve the motor transport efficiency.

**Conclusions.** Thus, the innovative training is one of the most important directions in the search for new forms of creating conditions for self-realization and development of the students. Self-realization of students in the process of studying special disciplines is possible through various methods. The use of

interactive technologies such as personal-oriented education and creation a virtual workspace promotes the better "teacher-student" interaction in the information field, joint activity and active development of trainees. Therefore, presently, the innovative teaching technologies are the most effective form of mutual understanding between the teacher and the students to prepare a competitive and competent specialist in response of the current labor market demand.

#### REFERENCES:

1. Дашко М.В. Инновационные технологии подготовки специалиста автотранспортной отрасли. URL: [http://conference.osu.ru/assets/files/conf\\_info/conf8/s5.pdf](http://conference.osu.ru/assets/files/conf_info/conf8/s5.pdf) (cited 14.04.2018).
2. Бистрова Ю.В. Інноваційні методи навчання у вищій школі України. Право та інноваційне суспільство. 2015. № 1 (4). С. 27–31.
3. Key Trends for 2017: Innovation in Educational Technology (2016). URL: <https://trainingindustry.com/magazine/nov-dec-2016/key-trends-for-2017-innovation-in-educational-technology/> (cited 12.04.2018).
4. Копитков Д.М. Педагогічні умови формування професійної компетентності фахівців з організації перевезень і управління на автомобільному транспорті: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2014. 22 с.
5. Khairnar С.М. Advance Pedagogy: Innovative Methods of Teaching and Learning. International Journal of Information and Education Technology. 2015. Vol. 5. No. 11. P. 869–872.
6. Levinson D., Gillen D., Iacono M. Transportation Economics: electronic textbook. URL: [http://www.lincoste.com/ebooks/english/pdf/economics/Transportation\\_Economics.pdf](http://www.lincoste.com/ebooks/english/pdf/economics/Transportation_Economics.pdf) (cited 18.04.2018).
7. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. Москва: Магистр, 2007. 456 с.



УДК 371.13

## СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Котова О.В., к. пед. н., доцент,  
доцент кафедри теорії і методики  
фізичного виховання і спортивних дисциплін  
*Мелітопольський державний педагогічний університет  
імені Богдана Хмельницького*

Непша О.В., асистент кафедри  
теорії і методики фізичного виховання і спортивних дисциплін  
*Мелітопольський державний педагогічний університет  
імені Богдана Хмельницького*

У статті на основі теоретичного аналізу науково-педагогічної літератури обґрунтовані проблеми підготовки майбутніх учителів фізичної культури; окреслено сучасний стан професійної підготовки студентів у вищих навчальних закладах України; з'ясовано зміст та основні принципи підготовки майбутнього вчителя фізичної культури.

**Ключові слова:** вищі навчальні заклади, вчитель фізичної культури, фізичне виховання, професійна діяльність вчителя, система професійної підготовки.

В статье на основе теоретического анализа научно-педагогической литературы обоснованы проблемы подготовки будущих учителей физической культуры; очерчено современное состояние профессиональной подготовки студентов в высших учебных заведениях Украины; выяснено содержание и основные принципы подготовки будущего учителя физической культуры.

**Ключевые слова:** высшие учебные заведения, учитель физической культуры, физическое воспитание, профессиональная деятельность учителя, система профессиональной подготовки.

Kotova O.V., Nepsha O.V. THE STRUCTURAL COMPONENTS OF THE PREPARATION OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The problems of training future physical education teachers based on the theoretical analysis of scientific and pedagogical literature grounded in the article; the current state of professional training of students in higher educational institutions of Ukraine outlined; the content and basic principles of the preparation of future physical education teachers clarified.

**Key words:** higher educational institutions, physical culture teacher, physical education, professional activity of the teacher, vocational training system.

**Постановка проблеми.** Впровадження у навчально-виховний процес педагогічних технологій сприяє професійно-методичній підготовці, наповнює її новим змістом, формами, методами та прийомами навчання, створюючи нові засоби навчання. Отже, серед основних завдань, що стоять перед системою вищої педагогічної освіти, важливе місце займає підготовка фахівця широкого профілю, посилення фундаментальної освіти і наближення навчального процесу до дослідницької та практичної професійної діяльності. Мета навчання має передбачати оптимальне поєднання теоретичних знань і творчих здібностей майбутніх учителів, що дозволило б їм після закінчення вузу самостійно підвищувати рівень своєї освіченості й професійної підготовки.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми оптимізації діяльності вищих навчальних закладів набули досить

широкого висвітлення у науковій літературі. М. Євтух, І. Зязюн, О. Леонт'єв, В. Пехота, С. Сисоева, Л. Хоружа та ін. у своїй науковій діяльності звертаються до обґрунтування шляхів удосконалення навчального процесу у вищій школі, впровадження у його зміст інноваційних педагогічних технологій.

Проблема професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури постійно перебуває в полі зору спеціальних науково-дослідних установ, наукових колективів та окремих дослідників. Проблеми професійної підготовки вчителів фізичної культури у вищій освіті розробляли М. Віленський, М. Воробйов, Ю. Драгнев, Л. Матвеев, О. Котова, Н. Степапченко, О. Тимошенко, О. Шабалина, Б. Шиян та ін. Основну увагу дослідники акцентують на професійній підготовці майбутніх фахівців фізичного виховання у процесі навчання та виховання. Сучасні науковці стверджують: майбутні



педагоги ще в стінах вищого навчального закладу мають формувати свою професійну майстерність та здійснювати роботу щодо самовдосконалення; сучасний етап професійної підготовки вчителів фізичної культури характеризується освітніми інноваціями, спрямованими на збереження досягнень минулого і водночас на модернізацію системи освіти відповідно до вимог часу, новітніх надбань науки, культури і соціальної практики.

**Постановка завдання.** У межах статті передбачається проаналізувати сучасний стан дослідження цієї проблеми у педагогічній теорії вищих педагогічних навчальних закладів України; розкрити особливості процесу підготовки студентів факультетів фізичного виховання до їхньої майбутньої професійної діяльності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У сучасних умовах українського суспільства актуалізується проблема модернізації вищої освіти, основна мета якої полягає не лише у підготовці висококваліфікованих фахівців для різних галузей (цільові установки традиційної педагогіки), а й у формуванні молодого покоління, здатного до активної життєдіяльності в нових соціально-економічних та соціально-культурних умовах.

Один із головних напрямів досягнення результату освіти вбачається у конструюванні освітнього процесу, складники якого були б спроможні допомогти молоді успішно інтегруватися в сучасному суспільстві.

Незважаючи на кризу соціальної ситуації, в освіті все яскравіше виявляються тенденції, що дозволяють стверджувати наявність переходу цієї системи до якісно нового стану. Тобто мета освіти полягає нині у всебічному розвитку як особистості та найвищої цінності суспільства, розвитку її талантів, розумових і фізичних здібностей, вихованні високих моральних якостей, здатних до свідомого суспільного вибору [4, 13].

Ці тенденції стверджуються у Національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття), Національній доктрині розвитку освіти в Україні, розвиваються та конкретизуються у чинному законодавстві в галузі освіти. Закладені в ньому положення актуалізують питання підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності у тісному зв'язку з їхнім особистісним розвитком, вихованням певних якостей.

У підготовці вчителя варто враховувати, що обставини, в яких він працюватиме, мають тенденцію до постійного ускладнення, набуття нових характеристик. Ефективність реформування системи освіти і професійної підготовки майбутніх учителів значною мірою

залежить від того, наскільки вища школа зможе звільнитися від шаблонів старих ідей і повернеться обличчям до майбутнього. Одна з помилок у цьому плані полягає в тому, що цей процес не орієнтований на врахування індивідуальних особливостей студента; вважається, що професійна діяльність не має реального зв'язку з індивідуальною природою людини.

Вважаємо, «фахівець» характеризується такими показниками: знання педагогічної теорії, володіння педагогічною майстерністю, знання психології, володіння технологіями навчання і виховання, володіння методами, формами і засобами навчання і виховання, вміння раціонально організувати пізнавальну діяльність учнів [6, 7].

Професійна освіта – це процес і результат «оволодіння певним рівнем знань, умінь і навичок, норм і цінностей з конкретної професії з одночасним формуванням загальної культури особистості» [3, с. 10].

До проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців звертається Р. Гуревич, який розглядає зміст професійної освіти як систему знань, умінь, навичок, рис творчої діяльності, світоглядних і поведінкових якостей особистості, які «зумовлені вимогами суспільства до працівників відповідної кваліфікації та профілю» [1, с. 6].

Уміння теоретично мислити передбачає наявність у майбутнього вчителя аналітичних, прогностичних, проєктивних, а також рефлексивних умінь.

Аналітичні вміння необхідні для вилучення знань із практики. Ці узагальнені вміння включають низку часткових, а саме:

- усвідомлювати кожну частину у зв'язку з цілим та у взаємодії з провідними аспектами;
- знаходити в теорії навчання і виховання ідеї, висновки;
- правильно діагностувати педагогічне явище;
- знаходити основну педагогічну задачу і способи її оптимального розв'язання.

Проєктивні вміння включають:

- відбір видів діяльності, адекватних поставленим завданням;
- відбір змісту, форм, методів і засобів педагогічного процесу в їх оптимальному поєднанні;
- планування системи прийомів стимулювання активності школярів і стримування негативних проявів у їхній поведінці;
- планування розвитку виховного середовища і зв'язків з батьками та громадськістю.

Мобілізаційні вміння передбачають:

- привернення уваги учнів і розвиток у них стійких інтересів до навчання та інших видів діяльності;



– стимулювання активізації знань і життєвого досвіду вихованців з метою формування у них активного, самостійного і творчого ставлення до явищ навколишньої дійсності;

– створення спеціальних ситуацій для прояву моральних вчинків; помірковане використання методів заохочення.

Група інформаційних умінь включає:

– уміння та навички роботи з друкованими джерелами;

– уміння чітко і зрозуміло викладати навчальний матеріал, враховуючи специфіку предмета, рівень підготовленості учнів.

Орієнтаційні вміння – це вміння формувати морально-ціннісні установки учнів, прищеплювати їм стійкий інтерес до навчальної діяльності, спрямованої на розвиток соціально значущих якостей особистості.

Перцептивні вміння:

– встановлювати індивідуальну своєрідність людини;

– знаходити у діях інших людей ознаки, що відрізняють її від інших і самого себе;

– правильно визначати ставлення людини до соціальних цінностей;

– уміння педагогічного спілкування [9, с. 43–45].

Л. Карпова обґрунтовує підхід, згідно з яким структурними компонентами професійної компетентності виступають три сфери: мотиваційна, предметно-практична (операційно-технологічна) і саморегуляції. Розвиненість мотиваційної сфери (мотиви, настанови, орієнтації, спрямованість) забезпечує сформованість *загальнокультурної компетентності* вчителя, що передбачає знання культури України та світової культури, володіння іноземними мовами і комп'ютером, розвинену культуру мови та поведінки, вміння жити в соціумі та встановлювати контакти з людьми; *особистісно-мотиваційної компетентності* – сформованість ціннісних орієнтацій учителя, настанова на особистість учня, гуманістична спрямованість діяльності; *соціальної компетентності*, пов'язаної зі здатністю нести відповідальність за свої дії та дії учнів, брати участь у спільному прийнятті рішень з колегами, учнями та їхніми батьками, регулювати конфлікти ненасильницьким шляхом на основі відповідних норм і правил, жити у злагоді з людьми інших культур, мов і релігій, виявляючи толерантність та ін. [5].

Таким чином, проблема підготовки майбутнього вчителя, визначення основних умінь, необхідних йому для ефективного реалізації професійно-педагогічної діяльності, набула досить різнобічного висвітлення в науковій літературі. Незважаючи на різні підходи щодо тлумачення сутності цих умінь,

їхнього змісту, автори [1, 2, 3, 5, 13, 16], які звертаються до вивчення цих питань, одностайні в тому, що їх формування є необхідною умовою реалізації завдань, які стоять нині перед вищою педагогічною школою в плані реформування національної системи освіти й належної підготовки студентів до професійної діяльності.

Фізичне виховання – це процес вирішення певних освітніх та виховних завдань, якому властиві всі ознаки педагогічного процесу. Особливістю є те, що фізичне виховання забезпечує «системне формування рухових умінь і навичок і спрямоване на розвиток фізичних якостей людини, сукупність яких більшою мірою визначає її фізичну підготовку» [10, с. 20]. У процесі фізичного виховання отримується широке коло фізкультурних і спортивних знань соціологічного, гігієнічного, медико-біологічного й методичного змісту, розв'язуються завдання інтелектуального, етичного, естетичного та інших видів виховання; підвищується самооцінка, формується світогляд, ідейна переконаність [12, с. 21].

Метою фізичного виховання нині виступає формування в молодого покоління основ фізичної та духовної культури особистості, підвищення ресурсів здоров'я як системи цінностей, що активно і терміново реалізуються в здоровому стилі життя [8, с. 3].

Л. Сущенко до завдань фізичного виховання відносить: забезпечення раціонального формування індивідуального фонду рухових умінь і навичок, зміцнення, збереження і відновлення здоров'я людини, формування її мотиваційних установок на фізичне і духовне самовдосконалення; формування усвідомленої потреби в освоєнні цінностей здоров'я, фізичної культури та спорту; забезпечення фізичного вдосконалення як умови досягнення високого рівня професіоналізму в значущих видах діяльності [14, с. 87].

Фізкультурна освіта розглядається як виховний процес, спрямований на формування в індивіда фізичної підготовленості, умінь і навичок, інтересів, переконань, позитивних основ особистості, передачу знань. Тобто під фізкультурною освітою розуміється «процес активної дії не тільки на фізичні здібності людини, але перш за все на її відчуття і свідомість, психіку й інтелект, що забезпечує формування стійких соціально-психологічних проявів: позитивної мотивації, ціннісних орієнтацій, інтересів і потреб у сфері фізичної активності та здоровому способі життя» [12, с. 23].

На основі проведених досліджень Б. Шиян виокремлює основні принципи, на яких має базуватися підготовка майбутнього



фахівця фізичного виховання. До таких він відносить: принцип свідомості й активності, принцип доступності та індивідуалізації, принцип сходження від окремого до загального, суб'єкт-суб'єктний підхід, співробітництво, принцип розвивального навчання. «Незнання цих принципів, – вважає дослідник, – або ігнорування вчителем ускладнює процес фізичного виховання, утруднює шлях від визначеної мети, постановлених завдань до досягнення бажаного результату, може зашкодити розвитку і здоров'ю дітей» [16, с. 21–23]. У посібнику «Методика фізичного виховання школярів» Б. Шиян аналізує стан і перспективи впровадження зазначених принципів у навчальний процес вищої школи як провідних чинників визначення сутності підготовки майбутнього вчителя до професійно-педагогічної діяльності, подає авторську концепцію такої підготовки.

До вивчення аналогічних проблем звертається М. Данилко. Для поєднання теоретичних знань із практикою професійної діяльності вчителя фізичного виховання він пропонує дотримуватися таких умов:

- соціальних (соціальне спрямування діяльності вчителя, чітке усвідомлення ним своїх функцій щодо фізичного виховання учнів);

- морально-психологічних (формування потреби в освоєнні нового, розвиток творчої ініціативи, розумне поєднання вимогливості та заохочення);

- науково-теоретичних (поєднання теоретичних ідей із конкретними рекомендаціями вчителів-практиків);

- науково-методичних (забезпечення матеріалами інструктивно-методичного характеру);

- правових (дотримання положень нормативних документів, які регулюють діяльність навчально-виховних закладів та їх співробітників) [2].

Розроблена модель професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту, яка включає три основні компоненти: когнітивний, функціональний і діяльнісний (концепція Л. Сущенко) [14].

До видів професійних знань, якими має опанувати майбутній фахівець, дослідник відносить філософські, методологічні, теоретичні, технологічні, валеологічні.

Другим компонентом моделі виступають види професійних функцій, виконувати які має навчитися майбутній фахівець фізичного виховання.

Третій компонент запропонованої моделі – види професійної діяльності: діагностична, реабілітаційна, репродуктивна, спортивна, освітянська, профілактична, організаційна.

Крім того, до знань і вмінь у галузі фізичної культури дослідниця відносить: знання основ фізичної культури, знання про засоби і методи, знання соціальних функцій фізичної культури, володіння технікою фізичних вправ, знання щодо навантажень та їх варіювання в процесі навчання фізичних вправ, уміння усвідомлювати та контролювати навантаження у навчанні фізичних вправ, знання про координацію дихання з рухами навчання фізичних вправ, уміння планувати і будувати заняття фізичною культурою, вміння проводити спортивні змагання, володіння поняттями про засоби і методи занять фізичною культурою [15, с.13–14].

Нині вища фізкультурна освіта включає три рівні.

Перший рівень передбачає надання студентам фундаментальної, загальнонаукової освіти класичного типу. Тут здійснюється їх ознайомлення з усіма основними напрямками знань про людину, залучення до науково-дослідної роботи та практичної діяльності. Після завершення навчання на цьому рівні студент може одержати диплом про неповну вищу фізкультурну освіту або продовжити навчання на наступному рівні.

На другому рівні вищої фізкультурної освіти акцент робиться на поглибленій загальній освіті, фундаментальних та професійно-орієнтованих знаннях і вміннях, необхідних для вирішення типових професійних завдань.

Третій рівень вищої фізкультурної освіти передбачає розподіл студентів (за бажанням) за кваліфікацією: «Магістр фізичної культури». Навчання магістрів має підготувати студентів до наукової та викладацької діяльності у вищих фізкультурних навчальних закладах. Після складання іспитів і захисту дипломної роботи магістра їм присвоюється кваліфікація «Магістр фізичної культури».

Особливості реалізації багатоступеневої системи професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання в Україні сприяють їхній підготовці за такими напрямками: вчитель фізичної культури, фахівець з фізкультурно-оздоровчої роботи.

**Висновки з проведеного дослідження.** З наведеного вище можна зробити висновки, що проблема підготовки майбутнього фахівця фізичної культури розглядається як комплексна, інтегративна діяльність, що тісно поєднує теоретичний і практичний аспекти. Це цілісна система формування загально-педагогічних та соціальних знань, умінь і навичок, що спирається на психолого-педагогічні закономірності формування функціональних систем діяльності людини, результатом якої є доцільна



поведінка, спрямована на задоволення потреб у педагогічній діяльності.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Гуревич Р.С. Теоретичні і методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. К., 1999. 42 с.
2. Данилко М.Т. Формування готовності до професійної діяльності майбутніх учителів фізичної культури: дис. ... канд. наук з фіз. виховання і спорту: 24.00.02. Переяслав-Хмельницький державний педагогічний інститут ім. Г.С. Сковороди. Луцьк, 2000. 170 с.
3. Десятов Т.А. Сучасне наукове бачення неперервної професійної освіти: стратегія розвитку в масштабах геополітичних регіонів. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. 2002. № 2. С.9–23.
4. Іваненко В., Купресенко М., Непша О. Педагогічні умови формування професійної спрямованості майбутніх фахівців з фізичної культури. Сучасні тенденції розвитку освіти і науки в інтердисциплінарному контексті: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції, 29–30 березня 2018 року / редактори-упорядники: І. Зимомря, В. Ільницький, Г. Бурунова, Д. Романюк, А. Сохал. Ченстохова–Ужгород–Дрогобич: Посвіт, 2018. С.19–21.
5. Карпова Л.Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Харків, 2004. 20 с.
6. Котова Е.В. К вопросу о современном состоянии профессиональной подготовки учителя физической культуры. Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. № 6. 2007. С.160–165.
7. Котова О.В., Сем'янов О.В. Професійна підготовка фахівців з фізичної культури із використанням інформаційних технологій. Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку: матеріали I Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (20–21 квітня 2017 року): збірник тез. Бердянськ: БДПУ, 2017. С. 297–299.
8. Кузин В.В. Научные приоритеты в физическом воспитании и спортивной подготовке детей и юношества (первые итоги работы Проблемного научного совета по физической культуре РАО). Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 1998. № 2. С. 2–5.
9. Педагогика: Учебное пособие для студентов пед. учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. 3-е изд. М.: Школа-Пресс, 2000. 512 с.
10. Плетнева З.П. Формирование профессионально-педагогической направленности личности студентов ИФК: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Малаховка, 1988. 24 с.
11. Попова Н.В. Управленческая деятельность преподавателя физического воспитания вуза и формирование готовности у студентов ИФК: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Л., 1989. 20 с.
12. Путров С.Ю., Соловйова Л.Г. Фізична культура в освітньому просторі вищого технічного навчального закладу: навч. посібник. Запоріжжя: ЗНТУ, 2005. 116 с.
13. Суханова Г.П. Технологічна модель професійних здібностей майбутнього фахівця з фізичного виховання. Актуальні проблеми фізичного виховання, реабілітації, спорту і туризму: тези доповідей VI Міжнародної науково-практичної конференції 20–21 жовтня 2016 р. / за ред. В.М. Огаренка та ін. Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2016. С.116–117.
14. Сущенко Л.П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект). Запоріжжя: ЗДУ, 2003. 442 с.
15. Федулina И.Р. Подготовка будущих учителей к руководству физкультурно-оздоровительной деятельностью школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Уфа, 2001. 21 с.
16. Шиян Б.М. Теоретико-методичні основи підготовки вчителів фізичного виховання в педагогічних навчальних закладах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. К., 1997. 50 с.





УДК [378.016:37]:796.071.4

## ПЕДАГОГІЧНА СИТУАЦІЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ АКТИВІЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ОСОБИСТОГО ЖИТТЯ

Крутогорська Н.Ю., к. пед. н.,  
доцент кафедри педагогіки

*Донбаський державний педагогічний університет*

У статті розглядається пошук шляхів активізації підготовки майбутнього вчителя фізичної культури до роботи в школі й особистого життя. Автор доводить значущість аналізу педагогічних ситуацій як інструменту активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення дисципліни «Педагогіка» щодо майбутньої професійної діяльності з виховання школярів та набуття досвіду міжособистісних взаємин у складних умовах сучасного життя. Проаналізована методика відбору педагогічних ситуацій.

**Ключові слова:** педагогічна ситуація, вирішення проблеми, студенти, майбутні вчителі фізичної культури, особисті взаємини, життєвий досвід, педагогіка, професіоналізм.

В статье рассматривается поиск путей активизации подготовки будущего учителя физической культуры к работе в школе и личной жизни. Автор доказывает значимость анализа педагогических ситуаций как инструмента активизации учебно-познавательной деятельности студентов в процессе изучения дисциплины «Педагогика» относительно их будущей профессиональной деятельности по воспитанию школьников и приобретения опыта межличностных взаимоотношений в сложных условиях современной жизни. Проанализирована методика отбора педагогических ситуаций.

**Ключевые слова:** педагогическая ситуация, решение проблемы, студенты, будущие учителя физической культуры, личные взаимоотношения, жизненный опыт, педагогика, профессионализм.

Krutohorska N.Yu. PEDAGOGICAL SITUATION AS AN INSTRUMENT FOR INTENSIFICATION OF TRAINING THE FUTURE TEACHER OF PHYSICAL CULTURE FOR PROFESSIONAL WORK AND PERSONAL LIFE

The article is devoted to the problem of finding the ways to intensify the preparation the future teacher of physical culture for work at school and to the private life. The author proves the importance of the analysis of pedagogical situations as an instrument for activating the educational and cognitive activity of students in the process of studying the discipline "Pedagogy" concerning their future professional activities in the education of schoolchildren and the acquisition experience of interpersonal relationships in the complex conditions of modern life. The method of selection the pedagogical situations is analyzed.

**Key words:** pedagogical situation, solution of the problem, students, future teachers of physical culture, personal relationships, life experience, pedagogy, professionalism.

**Постановка проблеми у загальному виді та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями.** Реалії сьогодення потребують докорінних змін у навчально-виховному процесі педагогічних вишів, а саме: у визначенні обов'язкових стандартних дисциплін щодо певних спеціальностей, їх структурі й змісту; у виборі інваріантних дисциплін, визначенні їх пріоритетності й значущості для майбутніх фахівців; якісно нових формах і технологіях виховання й навчання студентів як традиційних, так і дистанційних; у пошуку й активному використанні інноваційних підходів до різних видів навчально-пізнавальної діяльності тощо.

Надзвичайно складні завдання постають перед сучасним учителем фізичної культури, який після введення 12-річної освіти в школі має добре розумітися не тільки на своєму предметі, але й на суміжних дис-

циплінах, а сформовані певні педагогічні компетенції допомагали б йому на якісно новому рівні здійснювати освітньо-виховний процес. Крім цього, сучасний учитель – це не тільки «носіє» нової науково-пізнавальної інформації, а ще й вихователь, наставник, старший друг, взірець для наслідування молодшому поколінню, яке зобов'язаний перед суспільством вести за собою. Нині у суспільстві йдеться про вчителя фізичної культури не тільки як радника дитини і його сім'ї з питань здоров'я, а ще і як парамедика.

Багато сучасних педагогів, вчорашніх студентів вишів, у їх числі й вчителі фізичної культури, тренери, відчувають розпач і розчарування від отриманої професії, коли розпочинають самостійну педагогічну діяльність з дітьми, бо не тільки складність у працевлаштуванні і маленька заробітна платня, брак коштів на життя спонукають



їх міняти роботу вчителя на іншу, але і недостатність простих педагогічних знань, вмінь, життєвого досвіду, спілкування з дітьми і дорослими лякають їх і примушують шукати іншу справу, де б вони почувалися більш комфортно й компетентно.

Звичайно, необхідно враховувати і сучасний вплив соціально-політичного й економічного становища у державі, який вносить значні корективи у професійне самовизначення молоді людини.

Військові дії на Донбасі, жорстока конкуренція на ринку праці, євроінтеграційні процеси, безвізовий режим до країн світу, зубожіння й нестабільність, загрозливо скрутне становище у сім'ях, невпевненість у завтрашньому дні неоднозначно впливають на формування світогляду й життєвих компетенцій майбутніх учителів.

Варто бути готовими, що в таких жорстоких умовах соціуму не всі випускники підуть на роботу до школи або будуть зайняті своєю фаховою справою, викладати тільки «свій предмет» і взагалі мати постійну оплачувану роботу протягом свого життя, пов'язану з однією й тією ж професією. Багато хто з молоді мріє виїхати працювати за кордон, дехто розчарувався й «перегорів» професією вчителя, загубив інтерес до роботи з дітьми тощо.

У зв'язку з вищезазначеними чинниками кожному студенту необхідно не тільки постійно вдосконалюватись у своїй фаховій справі, але й бути готовим до змін виду професійної діяльності, вміти самореалізуватись в іншій площині суспільного життя, успішно використовуючи набуті у педагогічному виші корисні знання.

Дуже добре, якщо ця робота буде тісно пов'язана з фаховою діяльністю вчителя фізичної культури або тренера, тоді отримані педагогічні знання, вміння, навички будуть успішно впроваджуватися у практику.

А якщо доведеться їх адаптувати до іншої професії? Чи буде здатна до цього молода людина? Чи будуть вони потрібні? А якщо звернути увагу на те, що одне з головних призначень людини на Землі – «бути матір'ю та батьком» і застереження видатного педагога В. Сухомлинського «... яка б у вас відповідальна складна творча робота не була на виробництві, знайте, що вдома на вас чекає ще більш відповідальна, більш складна, більш тонка робота – виховання людини», то, звичайно, стане цілком зрозуміло, що педагогічні знання конче потрібні всім, бо у кінцевому варіанті це означає вміти виховувати прийдешні покоління [1, 402].

Життєва позиція особистості формується сукупністю всіх соціальних впливів на

людину і перш за все системою суспільного виховання, а педагогічна позиція базується на теоретико-практичній основі – базових знаннях, вміннях, навичках психолого-педагогічних наук, а також різних видах практики, зокрема й суспільно-педагогічної.

Життєва діяльність людини завжди несе на собі відбиток рівня розвитку як особистості у всій її різнобічності.

Творче використання навчальних проблемних задач і ситуацій у практиці викладання педагогічних дисциплін суттєво дасть змогу підвищити не тільки рівень фахової підготовки вчителя фізичного виховання, але й підготувати його до власного життя, набути досвід міжособистісних взаємин у непростому соціумі сьогодення.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема використання педагогічних ситуацій у навчанні завжди привертала до себе увагу як вітчизняних, так і зарубіжних науковців. Кожен етап розвитку суспільства й вищої школи має свої певні особливості, специфіку, нюанси, які суттєво впливають на процес підготовки майбутніх учителів до самостійної фахової діяльності. Зміна технологій навчання веде до оновлення шляхів використання навчальних задач і ситуацій, переосмислення їх значущості в освітньо-виховному процесі у виші, потребує інноваційності у підходах.

Розв'язуванню різноманітних педагогічних задач, аналізу педагогічних ситуацій присвячені праці відомого вченого Н.В. Кузьміної, яка вважає, що майстром педагогічної справи є той учитель, який володіє професійними знаннями, вміннями і навичками, які дозволяють йому успішно досліджувати педагогічну ситуацію, формулювати професійні задачі та успішно їх розв'язувати відповідно до цілей. Ці вміння є важливим складником професійної майстерності вчителя [2].

У дослідженнях Л.О. Мільто наводяться приклади тестів, що допомагають майбутньому вчителю поглибити свої знання й уміння ефективно вирішувати педагогічні задачі й дають відносну оцінку його готовності до їх розв'язання. На його думку, на основі вирішення проблемної ситуації можна визначити перспективи розвитку студентів, їхніх педагогічних здібностей [3, с. 132].

Сучасні дослідження О.Й. Ємця містять визначення функцій та можливостей професійних ситуацій щодо підготовки до навчально-виховної діяльності вчителя фізичної культури і дають розуміння ефективного педагогічного впливу технології їх використання на рівень підготовки майбутнього фахівця [4, с.11].



Автори наукової праці О.М. Печко, Ю.М. Богдан, О.А. Роскін звертаються до використання педагогічної ситуації в процесі фахової підготовки майбутніх учителів фізичної культури як засобу формування їх професійного мислення, встановлюють доцільність, ефективність і доводять значущість сприйняття навчального матеріалу студентами через використання мультимедійних засобів навчання у цьому процесі [5, с. 47].

Особливий інтерес являють роботи зарубіжних дослідників J. Bailey, Allen, A.Gordon, D.Taylor, P.Smits, в яких висвітлюються шляхи використання педагогічних ситуацій щодо професіоналізму й розвитку пізнавального інтересу.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Мета статті – розкрити значущість використання педагогічних ситуацій як дієвого інструменту активізації підготовки майбутнього вчителя фізичної культури до професійної виховної роботи в школі й особистого життя в сучасному соціумі.

З мети випливає завдання – довести, що творчий неординарний підхід до побудови лекційних, практичних занять з педагогіки, насиченість його різноманітністю педагогічних задач і ситуацій з реалій сьогодення зможуть забезпечити підвищення інтересу до професії, розвиток пізнавальної активності студентів, сформулюють мотивацію до самостійності у прийнятті рішень, самовдосконалення в педагогічній теорії й практиці.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Готовність сучасного вчителя фізичної культури до виконання професійних обов'язків визначається, насамперед, станом його професійно-педагогічної підготовки, складовою частиною якої є психолого-педагогічна.

Як свідчить практика сьогодення, скорочені курси й недостатній перелік педагогічних дисциплін, використання традиційних методів навчання у системі університетської освіти не повною мірою задовольняють потреби школи, яка виступає головним освітньо-виховним центром дітей. Неузгодженість освітньо-професійних програм з нагальними проблемами виховання гальмує процес формування професійної готовності майбутнього вчителя до вирішення виховних завдань у суспільстві.

Збільшення обсягу педагогічних курсів само по собі не вирішує проблеми, їх треба підкріпити новою методикою викладання і, насамперед, активними методами самостійної роботи з педагогіки, такими як ділові ігри, квести, аналіз конкретних ситуацій з проектуванням можливих способів їх вирішення, проведення конкретних педаго-

гічних досліджень, мультимедійні технології тощо.

Особистісні можливості студентів, які дозволяють у майбутньому самостійно й ефективно реалізовувати цілі педагогічного процесу, розкриваються через знання педагогічної теорії, вміння й навички застосовувати їх у практичній діяльності.

З огляду на ці ствердження звернемо увагу на освітньо-виховну значущість використання проблемних ситуацій у практиці викладання педагогічних дисциплін, у сутність яких закладено не тільки єдність теоретичної і практичної підготовки майбутнього вчителя фізичного виховання до здійснення професійної діяльності, а і до особистого життя.

Викладачу вишу важливо усвідомити, що у навчально-виховній роботі з майбутніми педагогами вміння аналізувати, проектувати, прогнозувати, моделювати педагогічний процес, явище, ситуацію та знаходити вихід з будь-якої проблемної ситуації – найважливіші показники професійної підготовленості вчителя до роботи, які важливо формувати не тільки на заняттях з дисциплін педагогічного циклу, але й з будь-якого предмета.

Педагогічна діяльність складається з багатьох педагогічних ситуацій, які створюються постійно як між учнями, їх батьками, так і вчителями. Вчителю необхідно розуміти педагогічну ситуацію і для себе виокремити необхідні задачі – ситуативні, тактичні, стратегічні, тобто першочергові й подальшої дії. Професіоналізм учителя розкривається в його майстерності перетворення проблемної ситуації на педагогічні задачі, які він має успішно розв'язувати.

На жаль, доводиться констатувати, що стан уміння у цьому виді педагогічної діяльності у більшості студентів недостатній, бо практична підготовка залишається надзвичайно слабкою.

За проведеним нами дослідженням у групі із 20 студентів 2-го курсу, які вперше проходили педагогічну навчальну практику, більшість відповіла, що мають недостатнє уявлення про правильність вирішення педагогічних ситуацій, ймовірність виникнення яких була очевидна. Студентам було запропоновано описати ці складні для них ситуації і у подальшому навчальному процесі під керівництвом педагога їх проаналізувати. За вибіркою типових педагогічних ситуацій у рейтингу проблемних для студентів виявилися такі.

Початок уроку фізичної культури. До спортивного залу вбігає учень, який запізнівся, через декілька хвилин приходять ще двоє, – виникла ситуація. Троє дівчат прийшли без спортивної форми і пояснюють,



що урок фізичної культури їх не цікавить, – проблема? Під час виконання фізичних вправ – сміх і зайві розмови, – знову ситуація. М'ячем навмисно когось сильно вдарили. Як вчинити вчителю, яку обрати лінію поведінки?

Педагогічні ситуації, які виникли і з якими зіткнулися студенти, це лише фрагменти короточасної педагогічної взаємодії вчителя з учнями на основі протилежних норм і правил поведінки, цінностей та прагнень. Завданням вчителя буде – спрямувати свої зусилля на перебудову стосунків на краще, а щоб мати успіх, потрібно спроектувати, як це найкраще зробити.

Отже, конкретна ситуація – це навчальний матеріал з педагогічних буднів, який не тільки вчить студентів професійної діяльності, а й мудрості життя, формує вміння на гуманній основі вийти з будь-якої складної, здавалося б, тупикової ситуації, не принижуючи гідність людини і свою власну; сприяє накопиченню досвіду міжособистісних взаємин; виховує морально; а в цілому дає поки ще віртуальний життєвий досвід.

Звичайно, однакових педагогічних шаблонів, дій і порад не може бути. Кожна особистість індивідуальна і кожна педагогічна ситуація, задача потребує неординарного підходу до розв'язання, бо «...це неповторний процес педагогічної дії, вона своєрідна й унікальна, тому що має індивідуальний стиль фахівця і не зводиться до окремих знань і умінь учителя, а є продуктом синтезу теоретичних знань і основою практичних дій та досвіду особистості і формується в контексті індивідуальності майбутнього вчителя» [3, с.10].

Сучасна людина у своєму житті постійно вирішує величезну кількість різноманітних проблем, які складаються з простих чи складних задач, тому навчання аналітики педагогічних ситуацій можна розглядати не тільки як навчання професійної майстерності, а як навчання мистецтва жити й працювати. Трансформувати професійні педагогічні знання зі школи в інші сфери діяльності – запорука успішності людини у соціумі.

Отже, з цієї позиції намагаємося під час вивчення педагогічних дисциплін всіляко сприяти зацікавленості студента у вивченні й осмисленні матеріалу, доводимо значущість знань для особистого життя, всебічного розвитку.

З початком занять з «Педагогіки» одразу ж занурюємо студента в атмосферу життя дитячого колективу, наприклад, атмосферу першого знайомства з дітьми. Виходячи з нашого досвіду, стверджуємо, що для багатьох студентів це складно і якось страшно, бо вони не відчувають впевненості у собі і

не зовсім розуміють, яким чином це зробити найкраще. Даємо завдання – підготувати власну презентацію, яка дає можливість самостійно повно та яскраво представити себе дітям, з якими вони будуть працювати.

Ситуація-презентація дуже поширена у викладацькій діяльності, від неї залежить сприйняття майбутнього фахівця як учителя, тренера дітьми та дорослими, а також має певний сенс і у формуванні реноме людини.

У повсякденному житті кожен має стикатися з такою типовою ситуацією: як себе представити незнайомим людям, особливо якщо це нове місце роботи; як розповісти про свої здобутки, успіхи, поділитися планами; як написати резюме про себе тощо. Презентація формує певну думку про людину, яка підтверджується чи ні її подальшою діяльністю. Важливо, щоб реноме майбутнього фахівця було відповідним уявленню інших людей.

Перевагою такого навчання є те, що поруч завжди – викладач, який допомагає якісно впоратись із завданням і здобутки власного досвіду покласти в свою педагогічну «скарбничку».

Самопрезентацію включаємо до факультетської й загальноуніверситетської олімпіади з педагогіки, а використання Інтернету, мультимедійних засобів, креативність підходу студентів роблять її цікавим і неординарним засобом набуття життєвого досвіду.

Отже, педагогічну ситуацію вважаємо важливим інструментом доторкнення до особистості, її внутрішнього світу та розглядаємо як один з інструментів активізації підготовки студентів не тільки до самостійної професійної діяльності, а й до власних дій у вирішенні певних життєвих проблем.

Технологія навчання студентів передбачає включення проблемних ситуацій в лекцію, практичне чи лабораторне заняття, інструктаж-практикум, педагогічну практику, тобто у кожен момент освітньо-виховного процесу у виші: проблемна ситуація може передувати поясненню нового матеріалу, входити в нього, укладати його, бути частиною опитування, закріплення, завдання, контролю, результату, може входити в організацію й проведення виховного заходу тощо.

Доречним для студентів щодо їх прояву самостійності у прийнятті рішення й розвитку пізнавального інтересу будуть завдання з підбору ситуацій до тем навчального матеріалу, що вивчаються аудиторно чи дистанційно. Цей процес потребує креативності підходу до вибору, свого сприймання й розуміння проблеми, яка є центром педагогічної ситуації; певних теоретичних знань з педагогіки, життєвих умінь та навичок.



Добірка педагогічних ситуацій, спроба їх аналізувати мають свою внутрішню логіку і споріднені з дослідницькою діяльністю, до якої залучаються студенти. Як і кожне науково-педагогічне дослідження, аналіз педагогічних ситуацій спирається на фундаментальні (базові) поняття педагогіки і психології: виховання, навчання, розвиток, особистість, колектив, емоції, почуття та інші, потім на більш вузькі поняття – методи, принципи навчання та виховання тощо; а далі на специфічні характеристики й особливості, які впливають з цих понять і піддаються спостереженню та ретельному аналізу.

Важливим для нас є питання – на якому навчальному матеріалі найкраще формувати педагогічні вміння й навички, відпрацювати педагогічну техніку, розвивати творчі здібності, нахили майбутніх педагогів. Звичайно, можна використовувати матеріал з педагогічної і художньої літератури, науково-педагогічних й інших сучасних журналів, інтернет-ресурсів, мультимедійних засобів тощо, але вважаємо, що найбільш корисним буде матеріал професійного спрямування, а саме: інформація, яка буде типовою для шкільного життя, діяльності вчителя, тренера; події, які можна зустріти у повсякденному сімейному житті чи житті колективу звичайних людей. Добре, якщо цей навчальний матеріал буде представлений у вигляді відеосюжетів, відеофільмів тощо, а ще більш цінним і корисним буде він, якщо це перша режисерська спроба студента, а матеріал взято з педагогічної практики, спортивних змагань чи реалій сучасного життя. Змінювана анімація, графіка, звуковий супровід, але фундаментальна педагогічна основа, закладена в сутність, мають бути базовими для всіх наступних відеопоказів та інших комп'ютерних ресурсів.

Для студентів це виглядає сучасно і привабливо, жваво й цікаво на відміну від традиційного навчання, а результати пробуджує зацікавленість не тільки до професійної діяльності, а й до розв'язання різного роду життєвих задач. Застосування мультимедійної технології дає можливість підвищити міру активності студентів, привернути їхню увагу до засвоєння навчального теоретичного матеріалу.

Опитування студентів після вивчення курсу з педагогіки й проходження вдруге педагогічної практики свідчить, що студенти були вже більш впевнені у своїх силах щодо вирішення різноманітних ситуацій і морально готові до самостійного розв'язання педагогічних задач як у школі, так і у повсякденному житті.

Отже, на нашу думку, цілеспрямоване використання педагогічної ситуації, виокремленої нами як один з інструментів активізації підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури, сприяє підвищенню рівня готовності студентів вирішувати проблеми шкільного і власного життя.

На основі засвоєння теорії і практики, свого емпіричного життєвого досвіду щодо виховання дітей, міжособистісних взаємин відбувається процес трансформації або перетворення студентського певного невеликого досвіду з професійно-педагогічного (від конкретної дії вчителя або тренера) до суспільного, тобто йде процес осмислення і передбачення ймовірності своєї поведінки у суспільстві, пристосування себе до подальшого життя.

**Висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі.** В основі формування професійної майстерності вчителя фізичної культури, тренера, а взагалі будь-якого вчителя, лежить фундаментальна психолого-педагогічна підготовка, яка дає можливість вчителю не тільки самостійно будувати свій специфічний педагогічний стиль виховної діяльності з дітьми, а й стиль життя й взаємин між людьми. Важлива роль у цьому процесі надається педагогічній ситуації, яка є ефективним інструментом педагогічного впливу на особистість майбутнього вчителя й громадянина.

Пошук досконаліших форм, методів, засобів з активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, формування особистої життєвої позиції є важливим і актуальним для підготовки не тільки вчителів фізичної культури, але й вчителів будь-якої спеціальності.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Сухомлинский В.А. Родительская педагогика. Избранные пед. соч.: в 3-х т. / Сост. О.С. Богданова, В.З. Смаль. М.: Педагогика, 1981. Т. 3. С. 395–420.
2. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высшая школа, 1990. 117 с.
3. Мильто Л.О. Теорія і технологія розв'язання педагогічних задач: навч. посіб. Кіровоград: Імекс ЛТД, 2013. 156 с.
4. Ємець О.Й. Професійні ситуації вчителя фізичної культури: навч. пос./ О.Й. Ємець, В.І. Скрипка. Чернівці, 2008. 80 с.
5. Печко О.М. Використання мультимедійних засобів навчання в процесі формування професійного мислення майбутніх учителів фізичної культури. / О. Печко, Ю. Богдан, О. Роскін. Науковий вісник ЧНПУ. Чернівці. Сер. «Педагогічні науки». № 137. 2016. С. 47–49.



УДК 378.011.3-51:37.015.311:178172.15

## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ КРАЄЗНАВСТВА

Курчатова А.В., к. пед. н.,  
доцент кафедри дошкільної освіти

*Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського*

У статті порушено проблему підготовки майбутніх вихователів до патріотичного виховання дітей дошкільного віку. Доведено, що краєзнавчий матеріал може залучатись в освітній процес як засіб патріотичного виховання дітей. Наводяться приклади форм і методів роботи зі студентами, які спрямовані на підготовку їх до використання краєзнавства в патріотичному вихованні старших дошкільників.

**Ключові слова:** професійна підготовка майбутніх вихователів, патріотичне виховання, діти старшого дошкільного віку, засоби виховання, краєзнавство, форми і методи роботи.

В статтю затронута проблема підготовки майбутніх вихователів до патріотичного виховання дітей дошкільного віку. Доказано, що краєзнавчий матеріал може залучатись в освітній процес як засіб патріотичного виховання дітей. Наводяться приклади форм і методів роботи зі студентами, які спрямовані на підготовку їх до використання краєзнавства в патріотичному вихованні старших дошкільників.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка будущих воспитателей, патриотическое воспитание, дети старшего дошкольного возраста, средства воспитания, краеведение, формы и методы работы.

Kurchatova A.V. PREPARATION OF FUTURE EDUCATORS FOR PATRIOTIC EDUCATION OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE MEANS OF LOCAL HISTORY

The article deals with the problem of future educators training to one of the aspects of the moral education of the younger generation such as preschool children patriotic education. Proved that local lore material can be involved in the educational process of kindergarten as a means of patriotic education of preschool children. Examples of forms and methods of working with students, aimed at preparing them for the use of local lore studies in the patriotic education of senior preschool children are given.

**Key words:** future educators training, patriotic education, preschool children, education facilities, local lore studies, forms and methods of work.

**Постановка проблеми.** Процеси реформування, які зараз відбуваються в системі вищої педагогічної освіти, об'єктивно спрямовані на її подальший прогресивний розвиток, забезпечення потреб суспільства та держави у кваліфікованих фахівцях, що передбачає відповідні зміни у професійній підготовці майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку. Нині Україні потрібні фахівці дошкільного профілю нової формації із конкурентоспроможним рівнем кваліфікації для досягнення єдиної мети – формування гармонійно розвиненої особистості. Тому в сучасній вищій школі підвищена увага до професійної підготовки майбутніх вихователів цілком закономірна, адже саме від вихователя як головного організатора педагогічного процесу в закладі дошкільної освіти залежить гармонійний і всебічний розвиток особистості дитини. Пріоритетним напрямом навчально-виховної роботи в закладі дошкільної освіти є виховання особистості, яка має почуття гордості за свою країну, сумлінно виконує громадські обов'язки, усвідомлює соціаль-

ні проблеми Батьківщини та українського народу, шанує традиції, любить рідних та близьких. Краєзнавство є ефективним засобом патріотичного виховання, що сприяє формуванню знань дітей дошкільного віку, заснованих на сприйнятті навколишнього світу, розвитку та зміцненню у дітей почуття любові до рідного краю; формування моральної особистості громадянина і патріота України. Актуальною проблемою вищого навчального закладу залишається підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до патріотичного виховання дітей дошкільного віку засобами краєзнавства, формування їх професійно-педагогічної майстерності, набуття якої сприяло б успішній реалізації освітніх завдань та задовольняло високі потреби суспільства у вихованні патріота-громадянина своєї держави.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз досліджень останніх років засвідчив, що підготовці дошкільних педагогів на сучасному етапі розвитку освіти присвячені роботи Л. Артемової, Г. Беленької, Е. Белкіної, А. Богущ, Т. Величко, Н. Гав-



риш, Т. Жаровцева, А. Залізник, О. Кононко, К. Крутій, Н. Кічук, Н. Лисенко, Н. Манжелій, Т. Науменко, І. Підлипняк, О. Поліщук, Н. Рогальської, Т. Танько, Х. Шапаренко та інших науковців. Для започаткованого дослідження важливим є звернення до досліджень, в яких вирішується проблема підготовки майбутніх вихователів до патріотичного виховання дітей дошкільного віку: Л. Савченко (підготовка майбутнього вихователя до патріотичного виховання дошкільників крізь призму поглядів В.О. Сухомлинського); Н. Притулик (підготовка майбутніх вихователів до роботи з патріотичного виховання дітей дошкільного віку у процесі опанування етнопедагогіки); А. Залізник, В. Постовий, Т. Алексеєнко (підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з батьками з морального виховання дітей старшого дошкільного віку); Т. Величко (підготовка майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників); Н. Рогальська (професійне та особистісне становлення майбутніх фахівців дошкільної освіти в аспекті їхнього патріотичного виховання); Т. Степанова (музично-педагогічне краєзнавство у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики).

Л. Савченко підготовку студентів до патріотичного виховання дітей дошкільного віку визначає як процес формування відповідної готовності, заснований на спеціально організованій педагогічній діяльності, який припускає стимулювання активної діяльності студентів в опануванні суспільно-педагогічного досвіду, необхідного для здійснення освітньо-виховної роботи [9, с. 229]. Особливістю підготовки студентів є те, що вона є системою, що складається з двох взаємопов'язаних аспектів, – особистісного і професійного. Перший передбачає власне патріотичне виховання студентів як громадян України, виховання істинних патріотів своєї малої Батьківщини, а другий – підготовку майбутніх фахівців дошкільного профілю до патріотичного виховання дітей дошкільного віку, яка не лише готує їх до ефективної самостійної педагогічної діяльності з цього напрямку виховної роботи, але й додатково впливає на їхній особистісний розвиток.

Найчастіше підготовку майбутніх фахівців дошкільного профілю до педагогічної діяльності дослідники пов'язують з її кінцевим результатом – формуванням готовності до певного виду педагогічної діяльності. Відтак потребує ґрунтовного дослідження проблема підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів освіти до патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку засобами краєзнавства, спрямована

на розроблення системи роботи з вихованцями, яка дала б можливість всебічного розвитку особистості майбутнього громадянина-патріота шляхом ознайомлення дітей з культурою, традиціями та звичаями рідного краю.

**Формулювання мети статті.** Метою статті є вивчення проблеми підготовки майбутніх вихователів до патріотичного виховання дітей дошкільного віку засобами краєзнавства відповідно до сучасних запитів соціально-педагогічної діяльності в Україні.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Краєзнавство як необхідний та доцільний елемент освітнього процесу привернув до себе увагу низки дослідників. За визначенням науковців (О. Гончаров, С. Куделко, О. Павлова) краєзнавство – збір, накопичення і популяризація відомостей про певну територію з різних точок зору: географії, геології, метеорології, рослинного і тваринного світу, населення, господарства, історії, культури тощо [3, с.16]. Дослідження О. Тімець [10] стосуються і значення краєзнавства у відродженні духовності культури українського народу. Велика роль у вивченні сутності краєзнавства, його завдань належить відомому науковцю-краєзнавцю П. Троньку [11]. О. Реєнт визначає традиційні напрями (галузі) краєзнавства: історичне; географічне; етнографічне; культурно-мистецьке; освітянське; пам'яткознавче; музезнавче; бібліотечне; екологічне і туристичне краєзнавство [6]. А. Богуш і Н. Лисенко розглядають краєзнавство як організовану і керовану педагогом багатогранну пізнавальну, пошуково-дослідницьку, суспільно корисну працю дітей, спрямовану на комплексне вивчення рідного краю (природа, побут, господарство, культура). Краєзнавчий підхід в освітній діяльності дошкільнят дає змогу ознайомитись вихованцям з рідним містом, його визначними місцями, навчитися усвідомлювати себе особистістю, яка живе в певний проміжок часу, в певних етнокультурних умовах і водночас долучатися до багатств національної та світової культури.

Сучасні вчені, спираючись на дослідження в галузі національної системи виховання, постійно уточнюють поняття «патріотичне виховання». Так, Н. Гавриш, К. Крутій також визначають, що патріотизм – одне з найглибших почуттів, гордість за матеріальні й духовні досягнення свого народу, своєї Батьківщини, бажання зберегти її характерні особливості, культурні надбання. Готовність захищати інтереси свого народу [2, с. 2]. На думку І. Беха та К. Чорної, патріотизм – це стійка характеристика людини, яка проявляється в її свідомості,



моральних ідеалах та цінностях, у реальній поведінці та вчинках. Отже, основою для сучасного патріотичного виховання виступають ціннісні орієнтації, які з віком дітей змінюються, стають стійкими, вмотивованими, спонукають діяти у світі з позиції патріота [1, с. 192–193].

Н. Рогальська вважає, що результатом патріотичного виховання майбутніх фахівців дошкільної освіти є високий рівень сформованої патріотичної свідомості, переконань, світобачення, якого студенти набувають у результаті сформованої соціальної зрілості, громадянської активності, здатності гідно та відповідально виявити себе в обраній професійній галузі та соціальних значущих громадянських вчинках [7, с. 85].

Краєзнавство органічно має входити у процес професійної підготовки студентів у вищому навчальному закладі, бути частиною його цілісної педагогічної системи, функціонування якої передбачає створення педагогічних умов для розвитку особистості майбутнього вихователя на підставі оволодіння необхідними для професійно-педагогічної діяльності знаннями, уміннями й навичками.

Підготовку майбутніх вихователів до патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку засобами краєзнавства визначаємо як частину цілісного педагогічного процесу у вищому педагогічному закладі, який спрямований на розвиток мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку засобами краєзнавства, використання досягнень сучасної психолого-педагогічної науки і практики для підвищення ефективності процесу патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку засобами краєзнавства з метою відродження духовності, національної свідомості, формування шанобливого ставлення до історії рідного краю, звичаїв та традицій, дбайливого ставлення до культурних цінностей, усвідомлення їх неповторності й індивідуальності.

Педагогічними умовами використання краєзнавчого матеріалу у процесі професійної підготовки майбутніх вихователів до патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку визначено такі: створення краєзнавчого середовища у вищому закладі; включення майбутніх вихователів у пошукову, науково-дослідницьку і практико-зорієнтовану діяльність у сфері краєзнавства; організація наукового гуртка з вивчення краєзнавства південного регіону України; створення електронного освітнього ресурсу «Краєзнавство» для підготовки майбутніх вихователів».

Розроблена модель навчання студентів охоплює три етапи: діагностико-прогностичний, оптимально-діяльнісний, експертно-рефлексивний.

Діагностико-прогностичний етап дозволяє виявити рівні мотивації до патріотичного виховання засобами краєзнавства та рівень краєзнавчих знань майбутніх вихователів, сформувані первинне уявлення про патріотичне виховання дитини, розвинути вміння набувати знання історико-культурного розвитку рідного краю.

На оптимально-діяльнісному етапі використовують краєзнавчий матеріал в освітньому процесі вищого закладу та під час педагогічної практики в закладі дошкільної освіти, включають майбутніх вихователів у навчально-дослідницьку і краєзнавчу діяльність. Розроблені краєзнавчі матеріали використовують на лекціях, практичних та тематичних семінарських заняттях. Організована різнопланова діяльність формує у студентів відношення до малої Батьківщини, яке спирається на систему різноманітних педагогічних і краєзнавчих знань, різноманітну колективну та індивідуальну творчу діяльність.

Третій етап, експертно-рефлексивний, дозволяє оцінити результат реалізації моделі і всієї виконаної роботи суб'єктами освітнього процесу вищого закладу.

У підготовці майбутніх вихователів до патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку засобами краєзнавства доцільно використовувати такі форми і методи роботи: тематичні міні-лекції, практичні і семінарські заняття, творчу самостійну роботу, тренінги, екскурсії, віртуальні подорожі, рольові ігри, проектну діяльність.

В освітньому процесі вищого закладу активно використовуються краєзнавчі матеріали на лекціях, практичних і семінарських заняттях з фахових дисциплін: «Теорія і методика розвитку мовлення дітей», «Теорія і методика художньо-мовленнєвої діяльності», «Теорія і методика образотворчої діяльності», «Теорія і методика фізичного виховання», «Методика ознайомлення з довідками» та ін. З метою реалізації технології використання краєзнавства практикуються такі індивідуальні форми роботи: робота з літературними джерелами, з архівними матеріалами, інтерв'ювання, спостереження, пошукова краєзнавча діяльність, підготовка звітного матеріалу.

Кожний студент обирає завдання за можливостями і за бажанням: зібрати наукову і методичну літературу з теми, скласти конспект, підібрати фольклорні твори, розробити сценарій проведення українського народного свята з дітьми дошкільного віку.





Така робота зі студентами дає можливість їм набути необхідний обсяг знань з патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку засобами краєзнавства. А практичні заняття, індивідуальна робота – можливість набути практичних умінь і навичок та реалізовувати їх під час педагогічної практики в дошкільному навчальному закладі.

Завдання для самостійної роботи студентів:

1. Скласти розповідь з ознайомлення дітей старшого дошкільного віку з визначними місцями рідного міста. Доберіть наочні матеріали: фотографії, репродукції, слайди, схеми, малюнки, що супроводжують розповідь.

2. Розробити тематичні блоки роботи з дітьми старшого дошкільного віку з ознайомлення з рідним містом. Наприклад:

– Історія міста. Назва. Чому тут виникло поселення людей?

– Найбільший парк, площа. Моя вулиця. На якій вулиці розташований мій дитячий садок? Вулиці нашого міста.

– Визначні місця нашого міста. Пам'ятники, будівлі, музеї, театри.

– Праця дорослих. Підприємства нашого міста. Чим прославлене місто?

– Герб міста. Які символи на ньому зображені? Як вони пов'язані з історією та працею людей в нашому місті?

– Видатні люди рідного міста. Чиїми іменами названі вулиці, школи, підприємства. Чому? Які люди прославили наш край?

– Природа рідного міста. Які дерева, квіти прикрашають вулиці міста. Яких рослин найбільше. Як називаються річки, між якими розташоване рідне місто. Які корисні копалини є в нашому краї?

– Культура рідного міста. Які музеї, театри, бібліотеки є в місті. Навчальні заклади, школи, дитячі садки.

– Культура поведінки в рідному місті. Як поводитися на вулиці, в транспорті, музеї, театрі, на прогулянці, на загальноміських святах.

– Відпочинок у нашому місті. Де люблять відпочивати жителі рідного міста? Які є традиції, свята. День міста.

– Захисники нашого міста. Хто слідкує за спокоєм, добробутом людей у місті. Хто допомагає людям у надзвичайних ситуаціях. Хто такі ветерани. Як у нашому місті святкують День Перемоги.

3. Скласти консультацію для батьків з ознайомлення дітей з рідним краєм (містом).

4. Розробити дидактичні ігри на запам'ятовування назв міст, сіл Николаївської області, вулиць, визначних місць Николаєва «Перлини з Николаївської торбини».

5. Провести інтерв'ю з видатними людьми (художники, композитори, письменники, винахідники, вчені, мандрівники, філософи, лікарі), які прославили рідне місто.

6. Розробити конспект заняття, зазначивши в ньому методи і прийоми ознайомлення дітей старшого дошкільного віку з історико-культурними пам'ятками рідного міста (тема за вибором).

Орієнтованими на дослідницький пошук і творчу самореалізацію особистості майбутнього вихователя стали творчі проекти з патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку засобами краєзнавства, присвячені ювілейним датам історії і культури рідного міста, області, країни. Так, проект «Люблю тебе, мій Николаїв» було запропоновано розробити студентам за підгрупами тривалістю чотири тижні (I тиждень – «Рідне місто я вивчаю – вже багато вулиць знаю»; II тиждень – «Природа – окраса рідного краю»; III тиждень – «Серед людей мені зростати і я їх вчуся поважати»; IV – «Про сиву давнину нашого міста»).

Організовано науковий гурток «Давні традиції та сучасність Північного Причорномор'я». Завдання студентського гуртка: розвиток та зміцнення інтересу студентів до патріотичного виховання дошкільників засобами краєзнавства; формування мотивації до виховання в дітей любові до рідного краю (причетності до рідного дому, сім'ї, дитячого садка, міста); виховання патріотичних почуттів у студентів; активізація їх пізнавальної діяльності. Робота гуртка була спрямована на вивчення грецьких поселень на прикладі Ольвії, історії вулиць, архітектурних споруд, пам'ятників та визначних місць рідного міста, діяльності видатних діячів Николаївщини, сучасного культурно-економічного розвитку рідного міста та Південного регіону, відвідування місць, пов'язаних з історико-патріотичними подіями міста.

Під час педагогічної практики студенти отримують завдання розпочати створення розвивального середовища у групі, яке б сприяло патріотичному вихованню дітей на основі народної культури з опорою на краєзнавчий матеріал (міні-музей народного побуту, предмети ужиткового мистецтва, зразки фольклору, музики, образотворчого мистецтва рідного міста); взяти участь у підготовці та проведенні українських народних свят з дітьми дошкільного віку.

Результатом освітнього процесу у вищому педагогічному закладі є професійна підготовленість майбутніх вихователів до патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку засобами краєзнавства, під якою розуміємо інтегральну якість, у



якій поєднуються мотиваційний, інформаційний і практичний компоненти. Така підготовленість ґрунтується, передусім, на усвідомленні важливості патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку засобами краєзнавчого матеріалу, системі знань щодо сутності патріотичного виховання та методики здійснення зазначеного виду діяльності, практичних умінь та навичок, що забезпечують високі результати у розв'язанні професійних завдань щодо патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку засобами краєзнавства.

#### **Висновки з проведеного дослідження.**

З наведеного вище можна зробити такі висновки. Підготовка майбутніх вихователів до патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку засобами краєзнавства має бути адекватною світосприйняттю, світорозумінню, духовним та виховним традиціям українського народу, відповідати стратегічним завданням нашої країни, сприяти розвитку національної свідомості молодого покоління та проникати в усі аспекти виховання. Виявлено, що за використання краєзнавчого матеріалу в освітньому середовищі вищого педагогічного закладу успішно формується мотивація до вивчення краєзнавства, емоційно-ціннісного ставлення до природи, історії, традицій і культури малої Батьківщини; поглиблення знань студентів про культурно-історичні особливості рідного краю; вдосконалення умінь здійснювати планування, організацію, контроль діяльності з включення краєзнавчого матеріалу в зміст освіти дітей старшого дошкільного віку. Потрібне подальше вивчення навчально-виховних можливостей краєзнавства в освітньому процесі вищого педагогічного закладу, пошук інноваційних форм і методів патріотичного виховання на матеріалах краєзнавства.

Подальші розвідки вбачаємо в необхідності розроблення спецкурсу «Краєзнавство» для студентів, які навчаються за спеціальністю «Дошкільна освіта», метою якого є підготовка висококваліфікованих фахівців у галузі дошкільної освіти, провідників знань з історії, культури малої Батьківщини, здатних до патріотичного виховання дітей дошкільного віку засобами краєзнавства.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Бех І.Д. Виховання особистості: Сходження до духовності. К.: Либідь, 2006. 272 с.
2. Гавриш Н. Національно-патріотичне виховання у ситуації соціального неспокою: змінюємо підходи / Н. Гавриш, К. Крутій. Дошкільне виховання. 2015. № 5. С. 2–7.
3. Основи краєзнавства: підруч. для студ. вищ. навч. закл. / кол. авт.; за заг. ред. чл.-кор. НАНУ О.П. Реєнта. Х.: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2016. 276 с.
4. Національно-патріотичне виховання дітей та молоді у сучасному освітньому просторі України на заходах етнопедagogіки: матеріали Всеукраїн. наук.-прак. Інтер.-конф., 20 жовт.–20 листоп. 2015 р. / упорядн.: Л. Шелемей, Л. Келембет, О. Фляк, О. Риндич. Івано-Франківськ: Місто НВ, 2016. 284 с.
5. Притулик Н.В. Підготовка майбутнього вихователя ДНЗ до роботи з патріотичного виховання дошкільників у процесі опанування етнопедagogіки. Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки: Науковий журнал. Міністерство освіти і науки України, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2015. № 4. С. 220–226
6. Реєнт О.П. Краєзнавство – невід'ємна складова сучасності. Слово Просвіти. Ч. 27 (716) 11–17 липня 2013 р. С. 5.
7. Рогальська Н. Професійне та особистісне становлення майбутніх фахівців дошкільної освіти в аспекті їхнього патріотичного виховання. Вісник Черкаського університету: Серія: «Педагогічні науки» № 23 (276): Черкаси, 2013. С. 83–87.
8. Савченко Л.Л. Суспільно-політичні, соціально-економічні та культурні умови підготовки майбутніх вихователів до патріотичного виховання дошкільників (1985–2012 рр.). Вісник № 140. Серія: «Педагогічні науки». С. 386–391.
9. Савченко Л.Л. Підготовка майбутнього вихователя до патріотичного виховання дошкільників крізь призму поглядів В.О. Сухомлинського. Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки: Науковий журнал. Міністерство освіти і науки України, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2015. № 4. С. 227–231.
10. Тімець О. Значення краєзнавства на різних етапах розвитку суспільства. Рідна школа. 2002. № 8–9. С. 27–33.
11. Тронько П. Історичне краєзнавство: крок у нове тисячоліття (досвід, проблеми, перспективи). К., 2000. 270 с.



УДК 378.041:373.3.091.12.011.3-051

## ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ САМОВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Лимар Ю.М., к. пед. н., доцент,  
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти  
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

Непоп Ю.М., студентка магістратури  
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

У статті описано експериментальне дослідження стану самовиховання майбутніх учителів початкової школи. Проаналізовано результати анкетування та бесід зі студентами щодо виявлення їхніх уявлень про самовиховання; визначення рівня самопізнання, готовності до самовдосконалення й самовиховання. Обґрунтовано необхідність здійснення педагогічного керівництва процесом самовиховання майбутніх учителів початкової школи у процесі фахової підготовки.

**Ключові слова:** самовиховання, програма самовиховання, самопізнання, самоосвіта, професійно важливі якості, самооцінка.

В статье описано экспериментальное исследование состояния самовоспитания будущих учителей начальной школы. Проанализированы результаты анкетирования и бесед со студентами относительно их представлений о самовоспитании, определения уровня самопознания, готовности к самосовершенствованию и самовоспитанию. Обоснована необходимость осуществления педагогического руководства процессом самовоспитания будущих учителей начальной школы.

**Ключевые слова:** самовоспитание, программа самовоспитания, самопознание, самообразование, профессионально важные качества, самооценка.

Lymar Yu.M., Nepop Yu.M. THE EXPERIMENTAL STUDY OF THE STATE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' SELF-EDUCATION

The article deals with the experimental study of the state of primary school teachers' self-education. The results of the questionnaires and conversations with the students about revealing their ideas about self-education, the determination of the level of their self-knowledge, readiness for self-improvement and self-education have been analyzed. The necessity of pedagogical leadership implementation in the process of future primary school teachers' self-education during their professional training has been grounded.

**Key words:** self-education, self-education program, self-knowledge, professionally important qualities of a teacher, self-esteem.

### Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.

Реформування системи освіти в Україні передбачено надання більшої свободи вчителям. Нова українська школа потребує вчителя творчого, ініціативного, демократичного, здатного до організації освітнього процесу на основі педагогіки партнерства, оволодіння новими педагогічними та інформаційними технологіями. Крім того, вчитель Нової української школи має реалізувати особистісно зорієнтовану модель освіти, засновану на ідеології дитиноцентризму («максимального наближення навчання і виховання конкретної дитини до її сутності, здібностей і життєвих планів») [2, с. 18]. Формування цих якостей значною мірою залежить від готовності вчителя до самовдосконалення та самовиховання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій,** в яких започатковано розв'язання цієї

проблеми і на які спирається автор. Загальні основи теорії самовиховання розкрито в працях А.Я. Арета, Д.М. Гришина, О.Г. Ковальова, О.І. Кочетова, А.С. Макаренка, В.М. Оржеховської, Л.І. Рувинського, В.І. Селіванова, В.О. Сухомлинського, М.Г. Тайчинова, Т.В. Хілько та ін. Сутність і рушійні сили професійного самовиховання майбутніх учителів досліджував С.Б. Єлканов. Проблему професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи висвітлено у працях В.І. Бондаря, О.А. Комар, С.М. Мартиненко, О.Я. Савченко, М.С. Севастюк, Г.С. Тарасенко, О.П. Хижної, Л.О. Хомич, Л.Л. Хоружої, І.М. Шапошнікової та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується зазначена стаття. Аналіз наукових праць і педагогічного досвіду свідчить про необхідність здійснення досліджень, спрямованих на виявлення знань майбутніх учителів початкової школи про самовиховання, ви-



значення рівня їхнього самопізнання, а також їхні прагнення та готовність до самовдосконалення й самовиховання.

Подальшого розроблення також потребує теоретичне, методичне та технологічне забезпечення професійного самовиховання майбутнього вчителя початкової школи, що відіграє надзвичайно важливу роль у процесі освіти та розвитку дитини, «закладає фундамент» її подальшої загальноосвітньої підготовки.

#### **Формулювання цілей статті (постановка завдання).**

Цілі статті:

- проаналізувати результати експериментального дослідження стану самовиховання майбутніх учителів початкової школи;
- обґрунтувати необхідність педагогічного керівництва процесом самовиховання майбутніх учителів початкової школи в процесі фахової підготовки.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** В умовах швидкоплинності сучасного життя постала потреба в особистості, яка здатна свідомо приймати рішення, нести відповідальність за наслідки цих рішень, бути здатною навчатися протягом життя, розвиватись і вдосконалюватись. Надзвичайно важливим при цьому є усвідомлення людиною необхідності самопізнання й самовиховання.

С.В. Грищенко дає таке визначення самовиховання: «самовиховання – свідомо діяльність людини, спрямована на вироблення, вдосконалення або зміну нею своїх якостей відповідно до соціальних та індивідуальних цінностей, орієнтацій, інтересів, що формуються під впливом умов життя і виховання» [1, с. 68]. Самовиховання забезпечує свідоме сприйняття людиною зовнішніх факторів, вона активно починає працювати над зміною власних якостей.

Самовиховання якнайповніше відображає індивідуальні особливості людини: її задатки, нахили, інтереси й потреби. Саме робота з самовиховання дозволяє людині шляхом самопізнання виявити власний потенціал, задатки, можливості, які у подальшому можуть забезпечити ефективний розвиток її інтелектуальних, моральних та інших якостей.

В.О. Сухомлинський був переконаний у тому, що дітей необхідно не лише виховувати педагогу й батькам, а також залучати до самовиховання [3].

Видатний педагог стверджував, що самовиховання – це не щось допоміжне у вихованні, а міцний його фундамент, ніхто не зможе виховати людину, якщо вона сама себе не виховає [3]. «Підліток стає справж-

ньою людиною лише тоді, коли він уміє пильно вдивлятись не тільки в навколишній світ, а й у самого себе, коли він прагне пізнати не тільки речі та явища навколо себе, а й свій внутрішній світ, коли сили його душі спрямовані на те, щоб зробити самого себе кращим, досконалішим» [3, с. 412]. Він зазначав, що виховання є ефективним, якщо воно спонукає до самовиховання. Разом з тим, В.О. Сухомлинський визнавав: «Учити самовихованню незмірно важче, ніж організувати недільні розваги; незмірно важче і складніше, ніж схопити підлітка за руку і не випускати його доти, поки він не вийшов зі стін школи, поки його не сп'янило повітря, вільне від заборон і регламентацій. Тільки виховання, яке спонукає до самовиховання, може розв'язати цю важку проблему» [3, с. 414].

Раніше вважалося, що виховання особистості майбутнього вчителя в процесі його фахової підготовки реалізується шляхом засвоєння ним певного обов'язкового обсягу педагогічних знань. Чим більшим обсягом навчальної інформації оволодівав студент, тим ефективнішою вважалася його підготовка. З часом парадигма знань втратила свою актуальність, оскільки в педагогічній діяльності часто виникають такі ситуації, в яких необхідні практичні вміння й навички, а не тільки теоретичні знання. Молодий учитель усвідомлює, що його особистість є важливим складником організації педагогічної взаємодії з учнями. Це зумовлює виникнення в нього потреби у вивченні та вдосконаленні власних особистісних і професійних якостей.

Саме тому в процесі навчання у закладі вищої освіти майбутні вчителі початкової школи мають усвідомити необхідність постійної роботи над собою, вдосконалення власних професійних та особистісних якостей, які дадуть змогу у подальшому організувати ефективну взаємодію з учнями.

З метою виявлення стану самовиховання майбутніх учителів початкової школи на базі Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка було проведено анкетування та бесіди зі студентами. До експериментального дослідження було залучено 30 студентів випускного курсу (освітній ступінь «бакалавр») спеціальності «Початкова освіта» денної форми навчання.

Мета анкетування полягала у виявленні рівня знань студентів щодо самовиховання, рівня їхнього самопізнання, а також прагнення та готовності до самовдосконалення й самовиховання.

Анкета складалася з восьми запитань відкритого та закритого типів. Крім того,



було проведено бесіди зі студентами, метою яких було уточнення, розширення відповідей студентів на запитання анкети. Проаналізуємо детальніше відповіді студентів.

На перше запитання анкети «Як Ви розумієте термін «самовиховання»?» відповіли всі опитані студенти. Переважна більшість студентів висловили власне розуміння цього поняття. Наведемо найбільш ґрунтовні з них:

– «самовиховання – це діяльність особистості, яка спрямована на виховання поглядів, ідеалів, свідомості у самого себе» (Марина С.);

– «самовиховання – це цілеспрямований процес самовдосконалення особистості» (Марія С.);

– «самовиховання – це свідомо планомірна робота над собою, спрямована на формування таких якостей особистості, які відповідають вимогам суспільства та особистій програмі розвитку» (Марія К.);

– «самовиховання – формування людиною своєї особистості, відповідно до свідомо поставленої мети» (Віталіна К.).

Аналіз відповідей студентів на друге запитання анкети «Як на Вашу думку, чи добре Ви себе знаєте, свої власні переваги та недоліки?» дав змогу зробити такі висновки: 40% опитаних студентів знають себе добре, відкривають у собі нові якості, прагнуть займатися самоосвітою, вдосконалювати свої професійні якості; 50% студентів не дуже добре себе знають, інколи відкривають у собі нові якості; 10% студентів не можуть об'єктивно оцінити свої можливості, мають завищену самооцінку, недостатньо добре знають самих себе, свої якості й можливості, не можуть визначитися щодо власних життєвих намірів і планів.

Наступне запитання анкети дало змогу з'ясувати, які якості особистості студенти вважають найважливішими у професії вчителя. Так, переважна більшість студентів виділили такі: досконале володіння змістом навчальних дисциплін, які викладає вчитель; педагогічна майстерність; любов до дітей; комунікабельність; ерудиція; здатність проявляти творчий підхід до справи; високі моральні якості; оптимізм у вирішенні певних завдань; педагогічний такт; гарний зовнішній вигляд; толерантність; об'єктивність; вихованість та стриманість.

Відповіді на запитання «Чи володієте Ви всіма необхідними особистісними якостями для ефективної роботи вчителем початкової школи?» свідчать, що 7% студентів вважають, що вони володіють усіма необхідними якостями, незважаючи на незначний життєвий та практичний досвід; 86%

студентів об'єктивно оцінили свої можливості, зазначивши, що деякі якості потрібно розвивати та вдосконалювати, продовжувати працювати над собою; 7% опитаних студентів вважають, що вони взагалі не зможуть ефективно працювати вчителем початкової школи.

Значні можливості щодо самопізнання студентів, усвідомлення ними власних професійно важливих особистісних якостей має проходження ними педагогічної практики. Так, навчальним планом підготовки бакалаврів спеціальності «Початкова освіта» в Національному університеті «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка у VIII семестрі передбачено проходження студентами виробничо-педагогічної практики у початковій школі загальною тривалістю 4 тижні. Як зазначають студенти, здебільшого під час підготовки й проведення ними уроків у початковій школі вони усвідомили наявність (недостатню сформованість або відсутність) власних особистісних якостей, необхідних для ефективної роботи в школі. Варто також відзначити, що переважна більшість студентів (з їхніх слів та зі слів учителів початкових класів, у яких вони проходили педагогічну практику) планують у майбутньому працювати за одержаною спеціальністю. Саме цим, на нашу думку, пояснюється наступна позитивна тенденція у відповідях студентів на запитання анкети щодо володіння ними всіма необхідними особистісними якостями для ефективної роботи вчителем початкової школи: маючи певні знання з педагогіки та методик навчання в початковій школі, володіючи певними вміннями, здобутими під час проходження педагогічної практики, вони прагнуть до вдосконалення власних особистісних та професійних якостей.

Однак на запитання анкети «Чи замислювались Ви будь-коли над тим, щоб займатися вихованням і освітою самого себе як майбутнього фахівця високого професійного рівня?» 47% опитаних студентів відповіли, що замислюються над самоосвітою, намагаються виховувати в собі найкращі професійні якості; 47% – не думають про вдосконалення своїх професійних якостей, пояснюючи це браком часу для ефективної роботи над собою, своїм самовихованням; 6% – взагалі ніколи не замислювались про самоосвіту.

Серед найважливіших професійних якостей учителя початкової школи, які студенти хотіли б розвинути в собі, вони відзначили такі: впевненість у собі як у вчителів, у своїх знаннях і вміннях; інтелектуальні здібності, загальну ерудицію, багатий словниковий запас; працелюбність, відповідаль-



ність, організованість, наполегливість, завзятість; терплячість, стриманість, толерантність, уважність; комунікативні вміння.

Щодо наявності особистої програми самовиховання всього 24% опитаних студентів повідомили, що вони мають конкретний план виховної роботи над собою; 63% – інколи замислюються над цим, проте не чітко уявляють мету самовиховання; 13% – ніколи не думали про можливість планування виховної роботи над собою.

Під час бесід зі студентами вдалося з'ясувати, що такий стан зумовлений невизначеністю подальшої долі випускників («браком вакантних посад учителя початкових класів», «складністю працевлаштування у місті» (на жаль, більшість студентів не бажають працювати в сільських школах), «страхом перед роботою вчителя»).

Проте, незважаючи на відсутність конкретної програми самовиховання, більшість студентів, охоплених дослідженням, працюють над собою. Однак ця робота здійснюється безсистемно.

У бесідах майбутні вчителі початкової школи повідомили, що використовують такі методи самовиховання: самоаналіз, самокритика, самонавіювання, самоконтроль, самонаказ, самопримус, самозобов'язання, тренування, вправляння. Так, близько третини студентів випускного курсу зареєструвались та проходять онлайн-курс для вчителів початкової школи на платформі EdEra, який дасть змогу студентам сформулювати загальне уявлення про основні тенденції реформування та особливості організації освітнього процесу в Новій українській школі. Оскільки саме вчителі перших класів з 1 вересня 2018 року почнуть працювати за новим Державним стандартом початкової освіти.

Таким чином, аналіз результатів анкетування та бесід зі студентами випускного курсу спеціальності «Початкова освіта» дав змогу виявити уявлення студентів щодо самовиховання, рівень самопізнання, готовність до самовдосконалення й самовиховання.

**Висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі.** З проведеного експериментального дослідження можна зробити висновок, що без систематичного керівництва самовихованням студентів у багатьох із них навіть не виникає усвідомлення необхідності й потреби постійної роботи з самовдосконалення, значна частина студентів ніколи не замислювались над цим, не здатні перебороти інертність і лінощі, вийти із зони комфорту, спонукати себе до позитивних самозмін. Це зумовлює необхідність здійснення педагогічного керівництва процесом самовиховання майбутніх учителів початкової школи в процесі фахової підготовки.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці педагогічних умов організації самовиховання майбутніх учителів початкової школи в процесі фахової підготовки.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Грищенко С.В. Історичний аспект самовиховання. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Чернігів: Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка, 2011. Вип. 85. С. 67–71.
2. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / Під заг. ред. Н.М. Бібік. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
3. Сухомлинський В.О. Методика виховання колективу. Вибрані твори: в 5 т. К.: Радянська школа, 1977. Т. 1. С. 403–614.



UDC 378.147

## ANALYSIS OF THE OUTCOMES OF THE EXPERIMENT ON PREPARATION OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO CARRYING OUT INNOVATIVE PEDAGOGICAL ACTIVITY

Mammadova Irana Ogtay, Teacher  
at the Department of Methodology and Pedagogics of Primary Education  
*Azerbaijan State Pedagogical University*

Мета статті – проаналізувати особливості підготовки вчителів початкової школи до інноваційної діяльності в середніх школах. У статті досліджено характер і спрямованість у викладанні педагогічних дисциплін у справі вдосконалення творчої та інноваційної діяльності вчителя початкової школи в майбутньому.

**Ключові слова:** інтерв'ю, експеримент, учитель початкової школи, педагогічно-психологічні дисципліни, інноваційне навчання, інноваційні поліпшення освітніх показників.

Цель статьи – проанализировать особенности подготовки учителей начальной школы к инновационной деятельности в средних школах. В статье исследован характер и направленность в преподавании педагогических дисциплин в деле совершенствования творческой и инновационной деятельности учителя начальной школы в будущем.

**Ключевые слова:** интервью, эксперимент, учитель начальной школы, педагогико-психологические дисциплины, инновационное обучение, инновационные улучшения образовательных показателей.

Mammadova I.O. ANALYSIS OF THE OUTCOMES OF THE EXPERIMENT ON PREPARATION OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO CARRYING OUT INNOVATIVE PEDAGOGICAL ACTIVITY

The aim of the dissertation is to prepare elementary school teachers to carry out innovative activity in secondary schools. Teaching of the pedagogical subjects for the improvement of the primary school teacher's creative, innovative activity in the future has been investigated in the article.

**Key words:** interview, experiment, primary school teacher, pedagogical-psychological disciplines, innovative teaching, innovative educational performance improvements.

**Formulation of the problem.** Current dissertation work takes as its purpose preparation of future elementary school teachers to apply innovative pedagogical ideas as a part of their professional activity as well as to implement new innovative directions in the creative activity of elementary school teachers.

**Task setting.** The aim of the dissertation is to prepare elementary school teachers to carry out innovative activity in secondary schools. In the current research innovations and innovative technologies are elucidated.

**Basic material presentation.** A preparation of a future elementary school teacher at the higher education institutions for carrying out innovative activity evolves their pedagogical thinking and their skills to develop innovative pedagogical technologies by themselves.

The main tasks of this dissertation are to equip students with knowledge in the realm of innovative activity and by the same token to create conditions, where the essence and the content of elementary school teachers' innovative activity in the current circumstances can advance.

The essential purpose of the research is to assist students in forming the main indicators of professional readiness to innovative activity.

While conducting experimental work on preparation of elementary school teachers to innovative activity at the general education schools, it is necessary to develop students' skills for individual and group works. This, in its turn, is essential for obtaining by future elementary school teachers criteria of innovative activity, which will be used for estimation their own creative work.

The research work reflects modern times achievements in the sphere of innovative work in foreign and local schools. In general, the research contributes to enhancing the level of competence and professionalism of future elementary school teachers. Innovations and innovative technologies are considered in the current research. Preparing future primary school teachers at the pedagogical universities to innovative activity provides development of pedagogical thinking and skills to design innovative pedagogical technologies. This, in its turn, can be achieved by applying during educational process efficient pedagogical approaches and methods, which are directed to lower labor intensity of searching acceptable solutions and to increase intellectual creative efficiency of students.



Innovative pedagogical activity of primary school teachers in the modern system of education is one of the essential components. As examples to support previous statement one can mention conducted researches on pedagogical activity of future elementary school teachers and questionnaire based survey conducted among students, who are qualified as elementary school teachers. Preliminary elaborated questions on preparation of future elementary school teachers to innovative researches were introduced to the students and teachers.

A questionnaire main survey conducted at the Azerbaijan State Pedagogical University as well as at its Ganja and Sumgait branches. By the same time, Baku Slavic University, the Azerbaijan State Pedagogical College along with the secondary schools № 225 and № 36 took part in the above-mentioned survey.

The survey was conducted in the above-mentioned educational institutions in both Azerbaijani and Russian languages. Students from Bachelor's degree (1–4 academic years) as well as Master's degree programs (1–2 academic years) participated in the survey. The questionnaire main survey consists the following questions:

1. What is innovative pedagogical activity?
2. Please, list the main indicators of innovative pedagogical activity.
3. What conditions of modern educational system predetermine development of innovative pedagogical activity of future elementary school teachers?
4. What can identify innovative pedagogical activity of future elementary school teachers?
5. Is there any need for innovations, if it does not further qualitative education of students as a future elementary school teachers?
6. Do innovative pedagogical activities of a teacher encourage students to participate actively during classes? What contributes to intensive learning process of future elementary school teachers?
7. Is there any need for development of innovative pedagogical activity, taking into consideration the fact, that previous generation of students obtained deep knowledge in the traditional system of education?
8. If one compares traditional education with innovations, which positive factors can one define?
9. What are the ways of conducting monitoring of innovative pedagogical activity of elementary school teachers?
10. Do the classrooms in your educational institutions meet the modern standards?
11. Please, evaluate innovative pedagogical activity of your teachers:

a) S/he has no understanding of Information and Communication Technologies; s/he applies traditional way of teaching;

b) S/he has no understanding of Information and Communication Technologies; s/he uses methods of interactive teaching;

c) If there is an "opportunity", s/he uses Information and Communication Technologies during teaching process.

d) Technology equipped classrooms are one of the essential conditions for providing qualitative education.

e) A teacher uses his or her creativity during every lesson, regardless of educational environment.

12. Please, list all subjects taught and highlight those, which differ from other subjects by the innovative approach towards their teaching process.

13. Are your needs in ICT that appear during educational process met?

14. Is it obligatory to use ICT during all lessons?

15. Please, list the most important subjects for your qualification.

All primary school teachers of the educational institutions № 225 and № 36 passed successfully the diagnostic assessment and showed good results. As the result of the research, that was conducted in the above-mentioned schools, it became evident that primary school teachers had knowledge on innovations and applied innovative technologies during their activity. All primary school teachers took part in courses on innovations and received relevant certificates. During the survey, all primary school teachers emphasized the significance of the classrooms to meet all modern standards and requirements. Thus, the quality of education depends on such kind of factors.

There are three main objectives of the research:

1. There are chances that students are going to feel uncomfortable about introduced innovations. Every student, who participated in the survey (future elementary school teacher), should determine the concept, peculiarities and causes of innovative pedagogical activity for himself/herself.

2. The research analyzes every student's experience in this sphere and determines demands for education in this sphere. Bearing in mind requirements of modern education system and innovative activity, it defines the level of innovative pedagogical activity of students (future elementary school teachers).

3. To identify questions about interests of the students (future elementary school teachers). The questions should be directed to clarifying some aspects of the innovative activity.





The objectives of the research have been fulfilled. The discussion and the survey were comprehended by everyone. Almost all students choose two essential components of the concept: novelty and focusing of innovation on improving the quality of education. Overall, one can state that the essence of the concept is elaborated correctly. Innovations in modern times are progressive elements of something new or of something that already exists. As a primary school teacher is the founder of the future, our high education institutions that educate those teachers, in their turn, are significant component in organization of education and represent their position in the system of education and teaching. Multi-faceted activity of future elementary school teachers in the field of improvement of education is evident from the implemented innovations.

As the result of the survey, it became clear, that solving the issue depends on strategies, that are developed in the sphere of education of the Republic of Azerbaijan. In that case, the pedagogical innovations predetermine conceptual framework approach to the issue. By defining theoretical basis of pedagogical innovations, one can determine relevant qualifications of primary school teacher.

Following outcomes can be explained by the fact, that pedagogical innovations influence on future pedagogical activity of primary school teachers:

1. Taking into consideration the ongoing process of globalization in the world, the system of education is currently on a new stage of its development. Developing competitive system of education is one of the essential requirements. In order to benefit from international experience in the sphere of education and to study experience of developing countries as well as to apply existing innovative methods and techniques for developing competitive system of education, innovative pedagogical mechanism of action is in the process of its development.

National education system meets modern standards on preparation of future primary school teachers and well-educated and highly competent pedagogical staff, that applies innovations and technologies and has skills and knowledge in this realm from the perspective of the modern approach to the issue. The competence of every future primary school teacher to apply innovations presents by itself significant part of his or her innovative pedagogy from the perspective of personnel policy.

**Conclusions.** Innovative pedagogical activity at the educational entities, pedagogical theories and the subject matter of education itself are among other things, the innovations in the system of education. The policy of implementation of innovations in the system of education has already accomplished such a result as, by changing teacher's approach to the issue, in-

roducing ICT as means of pedagogical innovative activity.

Every future primary school teacher should obtain skills and be provided with opportunity to apply ICT. The skill of applying ICT effectively brings to the practice the "learning studying", that is realizing with the trainees' educational process on every stage of their training process. To sum up, one should mention following recommendations regarding the significance of pedagogical innovations in preparation of future primary school teacher as highly professional pedagogical staff:

1. Extension of the period of pedagogical internship during training of future primary school teachers at the higher educational institutions.

2. It is essential for future primary school teachers to gain skills in the field of ICT as well as to be open to receiving "intellectual advice", because of the fact that although classrooms in the secondary schools are well-equipped with necessary modern technologies, there is a lack of proper technological equipment in the lecture rooms.

I consider that all subjects, mentioned in "smart advices", should be conducted with application of ICT. Namely, from the first days of their education students should acquire certain knowledge and skills in the realm of ICT. It is significant, that all lecture rooms in the Azerbaijan State Pedagogical University as well as in its Ganja and Sumgait branches, Baku Slavic University and in the Azerbaijan State Pedagogical College should be equipped with all relevant and proper technologies. All provided conditions in the classrooms facilitate proper application of ICT during the process of teaching.

---

#### REFERENCES:

1. Mahmudov M. Curriculum on training of teachers: problems and future perspectives. "Curriculum" journal. 2015 № 4, pp. 15–22.
2. Klarin M.B. Open Learning. Big Russian Encyclopedia. Moscow, 2016
3. Kurdyumova I.M. "Innovative activity in education". Educational Materials of the Third International scientific-practical conference. Moscow, 2009
4. Nikandrov N.D., Gavrov S.N. Education in the process of socialization of personality. Vestnik URAO, 2008, № 5.
5. New pedagogical and informational technologies in the system of education. Moscow, 2000, p. 272.
6. Pedagogical theory of innovations: problems of strategy and tactics: Treatise. / Zaqvayzinskiy V.I, Strokova T.A; 2011; publishing house TriomFY.
7. Podimova L.S. Innovative role of a teacher in the socialization process of students. Socialization of students in educational institutions: Elaboration of theoretical approaches, designing patterns and development strategies, studying current challenges: Treatise. Scientific publication. Moscow. MSPU, 2013



UDK 378

## MARKET CONDITIONS AND THEIR INFLUENCE ON THE ACTIVITY OF A MANAGER IN THE AGRARIAN SPHERE

Martseniuk N.A., Teacher at the Department  
of Ukrainian and Foreign Languages  
Vinnytsia National Agrarian University

Економічний розвиток України великою мірою залежить від розвитку аграрної галузі, оскільки вона є важливою сферою української економіки. Сільське господарство України може гідно конкурувати із розвинутими країнами світу завдяки кліматичним умовам, родючим ґрунтам та наявним трудовим ресурсам. Хоча висока продуктивність виробництва та конкурентоздатність аграрної галузі головним чином залежить від якості управління. Діяльність сучасних менеджерів аграрної галузі відбувається в умовах ринкових перетворень національної економіки, які відбуваються паралельно із процесами глобалізації. Тому актуальною стає проблема підготовки менеджерів аграрної галузі, які здатні здійснювати управління у сучасних умовах.

**Ключові слова:** менеджери, менеджери аграрної галузі, управління, аграрна галузь, конкурентоспроможність, ринок праці.

Экономическое развитие Украины в большей степени зависит от развития аграрной отрасли, поскольку она является важной сферой украинской экономики. Сельское хозяйство Украины может достойно конкурировать с развитыми странами мира благодаря климатическим условиям, плодородным почвам и имеющимся трудовым ресурсам. Хотя высокая производительность производства и конкурентоспособность аграрной отрасли главным образом зависит от качества управления. Деятельность современных менеджеров аграрной отрасли происходит в условиях рыночных превращений национальной экономики, которые происходят параллельно с процессами глобализации. Поэтому актуальной становится проблема подготовки менеджеров аграрной отрасли, которые способны осуществлять управление в современных условиях.

**Ключевые слова:** менеджеры, менеджеры аграрной отрасли, управление, аграрная отрасль, конкурентоспособность, рынок труда.

Martseniuk N.A. MARKET CONDITIONS AND THEIR INFLUENCE ON THE ACTIVITY OF MANAGERS IN THE AGRARIAN SPHERE

Economic development of Ukraine depends largely on the agrarian sphere. So far as the agrarian sphere is an important branch of Ukraine's economy. Agriculture of Ukraine can compete with developed countries worldwide due to its climatic conditions, rich soils and work force. However highly efficient production and competitiveness of the agrarian sphere depends greatly on the management quality. The activity of modern manager in agrarian sphere is taking place in the conditions of market transformations of national economy, which are going on the background of globalization processes. Thereby the problem of training of managers capable to administer in the agrarian sphere in modern conditions becomes urgent.

**Key words:** managers, managers of agrarian sphere, management, agrarian sphere, competitiveness, labor market.

**The aim of the article** is to study the conditions, in which modern managers of the agrarian sphere act and to distinguish main characteristic features, which will help managers to perform their necessary functions and to administer in modern economic conditions.

**Brief Literature Review.** Prospects of the agrarian sphere development and modern activities of manager in the agrarian sphere must be taken into account in professional training of future managers. Accordingly, scientific works of not only scientists in pedagogics, but specialists in agrarian sphere and economists were analyzed.

The problems of training of specialists in agrarian sphere investigated by scientists-pedagogues, such as L. Baranovska,

H. Berehova, N. Borodina, L. Viktorova, I. Herasimova, I. Svistun, S. Zaskalieta, O. Klochko and others. Scientists A. Haydutskyi, V. Esaulov, D. Lukyanenko, M. Martyniuk, A. Oliinyk, T. Ratoshniuk, L. Sishchuk, S. Skrypyk, I. Soloviov studied questions of the development of the agrarian sphere production. The questions of managers teaching and training studied by such scientists, as I. Herasimova, L. Vlodarska-Zola, Z. Homeniuk, E. Sheiko, V. Ponomarenko and others.

**The main results of the investigation.** The activity of modern manager in agrarian sphere is taking place in the conditions of market transformations of national economy, which are going on the background of globalization processes. After the Ukrainians' entering



into the World Trade Organization (WTO) we can observe competitive relations increasing. Which cause rising of responsibility of managers for the decision, making concerning both production and realization of agriculture products.

The Ukrainian economy began actively integrate into the world one in the 90th of XX century, since that time many barriers in the free capital flow were removed. Since then the process of bringing in and use of money from abroad and defense of foreign investments has begun, that naturally results into the increase of degree of convergence between national and international financial markets.

Such scientists, as L. Sishchuk, A. Oliinyk, D. Lukianenko notice, that market transformation processes in the economy of Ukraine and globalization of financial markets caused the substantial changes of the essence and mechanism of agro-industrial complex functioning of [9; 6; 12]. The objective process of globalization of modern world economy requires the new level of development of national markets, which become more computer-integrated. Realization of entrepreneurship, making profit, expansion of competitiveness on the market, need increase of investment attractiveness for foreign investors and permanent inflowing of foreign investments into the economy of Ukraine.

The essence of globalization composes the process of influence on public life, which appears in deepening of interdependence both in production and in investment and financial spheres and also in internationalization of production and turnover of capitals, liberalization of trade, growth of expansion of multinational corporations, creation of international financial institutes and distribution of their influence on the global market. Globalization of world financial market or financial globalization is one of staples of economic globalization. This process needs to be examined as integration of the national financial systems with an international financial market and institutions.

Professional activity of managers will take place in the conditions, when globalization processes in financial sphere characterized as strengthening of interdependence and interference of countries in the field of financial relations, growth of the role of international credit relations, international movements of capitals and sources of profits and allocation of assets in other countries. In the basis of financial globalization is free movement of capitals and currency, their crossing of national boundaries, which leads to forming of global financial markets and world financial environ-

ment. Globalization of financial market means, that capital passes national boundaries, which leads to forming of world financial market.

An investor from any country can invest his free money in financial assets in other countries. Moreover, due to computerization and development of modern facilities of communications and use of Internet-technologies, a financial market receives a new impulse for the development. In conditions of globalization it must be taken into account also strengthening of international competition and its influence on the efficiency of financial market of the concrete country. It is also important to determine and take into account the degree of his openness for a foreign capital.

We must also take into consideration, that globalization make the newest stipulations to the quality of commodities and services of the agro-industrial sector of the economy and requires to take into consideration modern progress of world markets trends. The population of the Earth can be provided with high-quality food-stuffs due to the use of new alternative intensive models of agricultural activity, which gather the high-quality harvest without doing damage to the environment due to the studying and taking into account natural processes. Organic farming, bio intensive mini-farming, biodynamic agriculture, ecological agriculture, effective microorganism technologies, low input sustainable agriculture – LISA, precision farming, regenerative agriculture are the alternative methods of agricultural production today. Globalization in an agrarian sphere combined with the dynamic processes of volumes increase of inter-industrial and intra-branch exchange, deepening of interdependence of agricultural markets and technologies, strengthening of influence of world macroeconomic factors, which gives the possibility to competitive enterprises of agro-industrial complex and separate countries to attain substantial economic advantages [7].

Globalization processes follow the development of market economy and give specific character to manager activity. Among characteristic feature of which scientists [4; 5] name a competition and competitiveness and underline the relation between them. So long as competitiveness is possible to talk about only in the presence of competition, the level of which can substantially differ both on separate markets (prepared products and capital goods, internal and external) and in different periods on the same market.

Foreign investments play an extraordinarily important role in the development of national economy. Having analyzed papers of scientists such as M. Bakanova, T. Ratoshniuk, we



will notice that money of foreign investors facilitate the activation of investment process, introduction of new technologies, use of the foremost foreign experience, development of small and middle business, growth of investment potential of territories and others [1; 8]. Therefore, in conditions of market transformation of Ukraine's economy a requirement in considerable foreign investments is very sharp. Besides an agrarian sphere is perspective enough for foreign investors as potentially high attractiveness of food and processing industry; stable market of sale; rapid recoupage of investments; local authorities are interested in the development of AIC. Thus new technologies of equipment, know-how, freely converted foreign currency have the greatest value. Production base upgradability, new workplaces, development of important industries of economy are possible due to the foreign investments.

Competitiveness on the international labor market is a collection of characteristics, which determines comparative positions of a certain worker on this market and allows him to pretend a certain vacancy. Accordingly, a competitiveness of workers on the labor market is the accordance of quality of labor force to market necessities, a possibility to win in a competition on the labor market, that is to satisfy the requirements of employers according to the level of knowledge, abilities, skills, better than other workers do.

An extraordinarily development of information technologies are actively used in agriculture today. Research workers A. Gaidutskiy, S. Skripnik notice, that information technologies provide the requirements of users and bring characteristics of the supply in accordance with the parameters of consumers' demand [2; 10]. We will paraphrase the author's opinion as to the peculiarities of manager's activity in agrarian sphere. That its basis, in particular of marketing strategies of subjects of management in agrarian markets system there must be exhaustive information about quality, nourishing value, provisions security and following an enterprise requirements.

Information technologies provide co-ordination of enterprise efforts in the food supply chain. Which gives possibilities of competitive advantages. Though intercommunications in enterprise system are determined by a present market structure and by technological and information providing. Modern technologies of collection of information and data processing are necessary for the achievement of strategic enterprise aims. Complete awareness of subjects of economic relations about the terms of competition is one of pre-conditions of market mechanism efficiency. Modern information

technologies application is an important condition of agrarian markets functioning. Management of food supply channels requires careful collection and analysis of data, on the base of which strategic decisions are possible to be made. A low level of information market development in Ukraine is an obstacle to the global economic intercommunications strengthening. Information technologies improvement closely related to the organizational changes of enterprise structures and problems of economic connections improvement in the conditions of market transformation of economy. The development of global food markets is closely related to the modern communication systems, which allow to pass information about price and high-quality descriptions of food of separate special purpose marketing niches. In conditions of globalization an important direction of management of agro-industrial complex competitiveness is an assistance of access of producers to the marketing niches of domestic and world markets.

One of the aspects of contemporary information technologies development is the phenomenon of the Internet-trading. The Internet-trading is the possibility to effect transactions of all the classes of assets and currencies over the Internet. The Internet-trading gives the possibility to buy and sell the actions of the Ukrainian enterprises from any point of the Earth, if there is a computer and Internet, using direct access of the stock exchange.

All mentioned above give grounds to accent attention on the growth of requirements to the intellectual and creative capabilities of managers in an agrarian sphere, which provides their competitiveness on labor market.

Extraordinarily important aspects of modern manager activity in agrarian sphere are features of agriculture. Having analyzed scientific works of such scientists, as I. Gerasimova and I. Soloviova, we will distinguish the following, which on our opinion will be represented on professional activity of manager of AIC. In particular: close co-operating of man and nature, less influence of economic laws predetermined by specific character of agriculture production; high diversity of climatic conditions and plots of land location; natural conditions of production, productivity and intensity of use of agricultural lands; significance of gross output, which make special demands to its production, storage and transportation; time divergence of production of goods and their consumption; seasonal prevalence of production, which results into partial employment of workers during a year and instability of wages; diversified character of agriculture; variety of forms of ownership in the system of agro-industrial complex, which



make special demands to the methods of marketing researches; presence of different organizational forms of management [3; 11].

Therefore, agriculture is developing in conditions of not only market economy, but also globalization. Such terms predetermine special requirements to the activity of specialists in the field of management, which must be ready to work in competitive environment, providing the competitiveness of agricultural production. Interdependence of production, which connected to the process of globalization, is favorable to the growth of international credit relations and international capital movement. Which in its turn predetermines attraction of foreign investors to the markets of agrarian production in order to provide harvests of high quality without damage to the environment. Just foreign investments are able to provide introduction of new technologies, use of foreign experience, modernization of production base, development of inter-industrial economy and so on.

Such terms anticipate the competitiveness of manager and availability of such characteristics, which will satisfy the requirements of employers in knowledge, abilities, skills and personal wealth.

So, far as the activity of modern manager of agrarian industry is taking place in the conditions of rapid development of information technologies, it becomes an obliging requirement for the specialist on labor market to possess such features of character.

The specific activity in the field of agriculture underlines multidimensionality of necessary professional training of manager in agrarian industry, necessity of flexible reaction in suddenness circumstances, possibility to switch over from one aspect of activity to another.

Consequently, professional activity of manager of agrarian sphere expects training of future managers, who will be capable and ready to show professional mobility with proper foreign language knowledge, which will provide possibility not only to co-operate with foreign partners, but also to master significant volumes of professional foreign language infor-

mation. Modern conditions of professional activity anticipate proper mastering of modern computer technologies by a specialist. All the mentioned above will promote the competitiveness of manager in agrarian sphere and the competitiveness of the agrarian sphere in its entirety.

#### REFERENCES:

1. Bakanov M.I. Theory of economic analysis: Study guide / M.I. Bakanov, A.D. Sheremet. M.: Finansy y statystyka, 2008. 288 p.
2. Gaidutskyi A.P. The Investment competitiveness of agrarian sector of Ukraine. K.: Nora-Druk, 2004. 247 p.
3. Gerasimova I.H. Theory-methodological principles of professional mobility formation of future specialists in agrarian sphere: dys. d. ped. sciences: 13.00.04. Kyiv, 2016. 509 p.
4. Grishnova O. Competitiveness highly skilled workers on the international labour market: problems and challenges. / O. Grishnova, V. Synenko. Ukraine: aspects of labour. 2015. № 1. P. 3–7.
5. Esaulov V.Ya. Competitiveness of agricultural enterprises on the plant-grower market: dys. c. econ. sciences. 08.00.04. K., 2016. 287 p.
6. Oliynyk A.V. Role and place of the mortgage crediting in the system of finance and credit mechanism of AIC functioning. Naukovi zapysky. Seriya «Economy». Finance system of Ukraine. Part 3. Issue. 10. P.163–173.
7. Pylypenko K.A. Models of food safety countries members of EU. Science and economy. 2015. № 3 (9). P. 50–55.
8. Ratoszniuk T.M., Martyniuk M.A. The Investment attractiveness of agrarian sphere. Visnyk Sumskogo natsionalnoho agrarnoho universytetu. Series «Finances and credit». 2013. № 1. P. 88–93.
9. Sishchuk L.V. Theory-methodological approaches to the understanding of the concept of reorganization. Aktualni problemy vdoskonalennia chynnoho zakonodavstva Ukrainy. 2013. Issue. 33. P. 148–161.
10. Skrypnyk S.V. Application of effective informative systems in agrarian sphere. Science and economy. 2015. Issue. 3. P. 68–72.
11. Soloviov I.O. Agromarketing: system methodology, realization of conception: monograph. Kherson: Oldi-plus, 2008. 384 p.
12. Management of an international competition in conditions of globalization of economic development: Monograph in 2 T. T. 1. / Edited by D.H. Lukianenko, A.M. Poruchnyk. K.: KNEU, 2008. 420 p.



УДК 373.211.24/378.147

## ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Миськова Н.М., викладач кафедри дошкільної педагогіки,  
психології та фахових методик

*Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія*

Стаття присвячена актуальній проблемі пошуку шляхів підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх педагогів – використання методів інтерактивного навчання. Розкрито сутність та ознаки інтерактивного навчання; представлено методичні правила підготовки навчально-методичного комплексу із використанням інтерактивних технологій; види інтерактивних технологій; класифікацію прийомів, методів та технологій інтерактивного навчання згідно зі структурними компонентами інтерактивного уроку. Здійснено спробу проаналізувати та довести доцільність використання методів інтерактивного навчання в освітньому процесі закладу вищої освіти.

**Ключові слова:** *інтерактивне навчання, інтерактивні методи, інтерактивні технології, інтерактивні прийоми, підготовка майбутніх вихователів, освітній процес.*

Статья посвящена актуальной проблеме поиска путей повышения эффективности профессиональной подготовки будущих педагогов – использованию методов интерактивного обучения. Раскрыты сущность и признаки интерактивного обучения; представлены методические правила подготовки учебно-методического комплекса с использованием интерактивных технологий; виды интерактивных технологий; классификация приемов, методов и технологий интерактивного обучения согласно структурным компонентам интерактивного урока. Предпринята попытка проанализировать и доказать целесообразность использования методов интерактивного обучения в образовательном процессе учреждения высшего образования.

**Ключевые слова:** *интерактивное обучение, интерактивные методы, интерактивные технологии, интерактивные приемы, подготовка будущих воспитателей, образовательный процесс.*

Myškova N.M. THE USE OF METHODS OF INTERACTIVE LEARNING IN PREPARATION OF THE FUTURE EDUCATORS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY

The article deals with the actual problem of finding the ways to increase the effectiveness of future teachers' professional training – the use of interactive learning methods. The essence and the features of interactive learning have been revealed; the methodological rules of preparation of the educational-methodical complex with the use of interactive technologies; the types of interactive technologies; the classification of ways, methods and technologies of interactive education according to the structural components of the interactive lesson have been offered. The attempt has been made to analyze and prove the expediency of using interactive teaching methods in the educational process of a higher education institution.

**Key words:** *interactive education, interactive methods, interactive technologies, interactive ways, training of the future educators, educational process.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.** У час реформування системи освіти зростають вимоги до підготовки майбутніх педагогів, спрямовані на формування професійної компетентності, готовності до вирішення фахових завдань, ініціативності, критичного мислення, активної життєвої позиції, навичок самовдосконалення та саморозвитку. У контексті окресленого актуальності набуває використання інтерактивних методів у підготовці майбутніх педагогів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій,** в яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор. Використання методів інтерактивного навчання було предметом низки наукових досліджень, спрямованих на вдосконалення

системи освіти. У працях Л. Пироженко, О. Пометун, Т. Ремех, М. Виноградової, М. Скрипник, О. Комар, Л. Мельник, Н. Павленко та інших висвітлено питання застосування та визначення ефективності інтерактивних технологій в освітньому процесі закладу вищої освіти. Дослідження Н. Суворової, В. Лозової, М. Сметанського та інших доводять, що таку взаємодію можна організувати за допомогою введення до освітнього процесу методів інтерактивного навчання. Особливості впровадження інтерактивних технологій навчання розглядаються у працях Л. Коваль, О. Пехоти, Л. Пироженко, О. Пометун, С. Сисоевої та інших. Визначення сутності інтерактивного навчання розглянуто у працях О. Пометун, Л. Пироженко. Різні класифікації інтерактивних методів навчання запропоновані



Л. Вавиловою, Т. Добриніною, Е. Голант, О. Пометун та іншими. Інтерактивні технології навчання дорослих у дистанційному навчанні досліджувалися С. Сисоєвою, проблема підготовки майбутніх вихователів до використання технологій інтерактивного навчання відображена у дослідженні Н. Гончар, використання кейс-методу, методу інсценування, рольової гри у контексті системного підходу досліджувалися Л. Пісоцькою.

**Виділення невиділених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується зазначена стаття.** Вважаємо за необхідне проаналізувати використання методів інтерактивного навчання у процесі підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Мета статті – визначення сутності та видів методів інтерактивного навчання, аналіз їх використання у підготовці майбутніх вихователів дітей дошкільного віку.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Уперше поняття «інтеракція» (від англ. interaction – взаємодія) з'явилося у США, ввів його в соціологію та соціальну психологію американський філософ Дж. Мід. Соціальна педагогіка визначає це поняття як комунікацію в групі, під час якої індивіди «своєю поведінкою впливають на інших індивідів, викликаючи відповідні реакції».

На думку О. Пометун, інтерактивні технології – це посиленна педагогічна взаємодія, взаємовплив учасників педагогічного процесу через призму власної індивідуальності [6, с. 8–9]. Інтерактивне навчання О. Пометун трактує як організацію педагогом за допомогою певної системи способів, прийомів, методів освітнього процесу, заснованого на: суб'єкт-суб'єктних стосунках педагога й учня (паритетності); багаторонній комунікації; конструюванні знань учнем; використанні самооцінки та зворотного зв'язку; постійній активності учня [6, с. 10]. Інтерактивне навчання, як вважає М. Радченко, – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен студент відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність [8, с. 299].

Аналіз науково-педагогічної літератури дає змогу виокремити ознаки інтерактивного навчання, як-от: наявність спільної мети діяльності; спланований очікуваний результат навчання; опора на суб'єктний досвід кожного студента; навчання на ос-

нові діалогу; співпраця в навчанні; досягнення успіху всіма учасниками освітнього процесу для відчуття особистого успіху кожного студента; активність усіх студентів в освітньому процесі; надання студентам відчуття інтелектуальної спроможності; наявність проблемного завдання, обмін знаннями, ідеями, способами діяльності тощо, вироблення та відстоювання (або зміна піддією аргументів) власної позиції в атмосфері взаємної підтримки й доброзичливості; поєднання індивідуальної, парної, групової, колективної роботи [3; 4].

Н. Гончар виокремила методичні правила підготовки навчально-методичного комплексу із використання інтерактивних технологій: підготовка необхідного обладнання та обстановки; підготовка суб'єктів навчання до інтерактивних технологій відповідно до вікових та індивідуальних особливостей учасників навчально-виховного процесу; використання інтерактивних технологій від «простих» до «складних»; оволодіння навичками створення дружньої, позитивної атмосфери співробітництва, порозуміння та доброзичливості, спрямованих на досягнення поставлених цілей інтеракції [2, с. 32–33].

О. Пометун, Л. Пироженко визначають види інтерактивних технологій: інтерактивні технології кооперативного навчання, інтерактивні технології колективно-групового навчання, інтерактивні технології ситуативного моделювання та інтерактивні технології відпрацювання дискусійних питань [7, с. 33].

У процесі інтерактивного навчання ефективно використовуються інтерактивні прийоми (невеличкі процедури організації інтерактивної взаємодії), методи (способи діяльності педагога та студентів з організації ефективного інтерактивного процесу навчання) та складні технології (поєднують у собі кілька методів і різні форми навчання), які О. Пометун об'єднує у групи відповідно до структурних компонентів інтерактивного уроку (навчального заняття), а саме: прийоми і методи створення позитивної атмосфери навчання й організації комунікації; прийоми і методи мотивації навчальної діяльності й актуалізації опорних знань, уявлень; прийоми і методи засвоєння нових знань, формування вмінь, навичок, емоційно-ціннісних орієнтацій і ставлень; прийоми і методи узагальнення, систематизації знань, організації рефлексії пізнавальної діяльності [6, с. 31, 41, 48, 74]. Так, до групи прийомів і методів створення позитивної атмосфери навчання й організації комунікації віднесено: «Активне слухання», «Бажано. Обов'язково. Не можна», «Вітер дме», «Герб», «Градусник», «Спільна



угода», «Знайомство», «Комплімент», «Очікування», «Поговори зі мною», «Подаруй квітку», «Прийняття правил», «Приховані скарби» тощо. До прийомів і методів мотивації навчальної діяльності й актуалізації опорних знань, уявлень належать: «Два – чотири – всі разом», «Мікрофон», «Мозковий штурм», «Мультиголосування», «Незакінчені речення», «Обговорення проблеми в загальному колі», «Рольова гра», «Робота в парах», «Ходимо навколо – говоримо навколо» тощо. Група прийомів і методів засвоєння нових знань, формування вмінь, навичок, емоційно-ціннісних орієнтацій і ставлень включає: «Ажурна пилка», «Взаємне навчання», «Громадські слухання», «Діалог», «Керована лекція», «Коло ідей», «Лекція з паузами», «Навчаючи – вчуся», «Один залишається/три йдуть», «Ролі в груповому навчанні», «Ротаційні трійки», «Спрощене судове слухання» тощо. Прийоми і методи узагальнення, систематизації знань, організації рефлексії пізнавальної діяльності: «Акваріум», «Відгадай», «Дебати», «Дебати у форматі Карла Поппера», «Дерево рішень», «Займи позицію», «Карусель», «Безперервна шкала думок», «Одна хвилина», «Павутинка дискусії» та інші [6].

О. Комлінченко, О. Цветкова зауважують, що «основними перевагами інтерактивного навчання є забезпечення глибини вивчення матеріалу; диференційований підхід викладачів до студентів; розвиток комунікативних вмінь та навичок, організаторських здібностей; поява інтересу до навчання, потреби в знаннях; підвищення авторитету викладача як лідера та організатора» [5, с. 178].

Як стверджує Г. Беленька, підготовка майбутніх вихователів дітей дошкільного віку на основі застосування інтерактивних форм і методів навчання є дієвим засобом повторення теоретичних джерел, осмислення власної діяльності, виокремлення найбільш важливих напрямів майбутньої професійної діяльності, визначення здобутків. Інтерактивна взаємодія виключає домінування одного учасника навчального процесу над іншими або однієї думки над рештою тверджень. Під час такого навчання студенти навчаються спілкуватися, критично мислити, приймати обґрунтовані рішення [1, с. 27].

Аналіз освітнього процесу Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії дає змогу зробити висновок щодо активного використання прийомів, методів та технологій інтерактивного навчання у підготовці майбутніх вихователів дітей дошкільного віку.

Ефективність навчальних занять залежить від атмосфери, що панує на занятті, та особливостей спілкування викладача зі

студентами, від уміння викладача володіти увагою студентів, підбирати ефективні прийоми активізації пізнавальної діяльності студентів, налагодження взаємодії між викладачем та студентами, а також між студентами в процесі виконання групових занять, обговорення певних проблем тощо.

Для створення позитивної атмосфери навчання й організації комунікації науково-педагогічними працівниками, які забезпечують освітній процес спеціальності «Дошкільна освіта», здебільшого використовуються: «Знайомство», «Комплімент», «Очікування», «Подаруй квітку», «Прийняття правил» та інші. Наприклад, вправа «Комплімент» сприяє не лише створенню сприятливої атмосфери, організації комунікації між студентами, а й оперативному їх включенню у діяльність. Виконання цієї вправи полягає у висловленні компліменту тому, хто сидить праворуч (або ліворуч – така умова визначається спільною для всіх присутніх). Викладач розпочинає коло, зробивши комплімент студенту праворуч від себе. Потім усі присутні по черзі роблять комплімент сусідові. Коло замикається компліментом для викладача. Після завершення перед групою ставляться запитання: Навіщо ми цього навчалися? Чого ви особисто навчилися? Де ви можете використовувати це у своєму житті? Позитивні сторони використання вправи: не потребує додаткового обладнання, затрат великої кількості часу, дозволяє швидко усунути бар'єри у спілкуванні та налаштувати всіх на взаємодію.

Серед інтерактивних методів, прийомів та технологій засвоєння нових знань, формування вмінь, навичок, емоційно-ціннісних орієнтацій і ставлень здебільшого використовуються: «Ажурна пилка», «Коло ідей», «Лекція з паузами», «Навчаючи – вчуся», «Спрощене судове слухання» тощо.

Під час лекцій для активізації пізнавальної діяльності студентів ефективно використовується інтерактивна технологія «Ажурна пилка». Наприклад, розкриємо особливості використання «Ажурної пилки» під час лекції з навчальної дисципліни «Дошкільна педагогіка» за темою «Методи морального виховання». Лектор з допомогою короткої лічилки об'єднує студентів у три підгрупи (за кількістю груп методів). Кожна підгрупа обирає спікера та тайм-менеджера (який стежить за дотриманням регламенту часу) – у часовому відношенні на це витрачається до 30 секунд. Кожна підгрупа отримує заздалегідь підготовлений матеріал, що стосується лише їх групи методів морального виховання. Протягом 5 хвилин використовується вправа «Читання з по-





значками» (студенти відмічають, що зрозуміло, а що викликає додаткові запитання). Далі відбувається обговорення опрацьованого матеріалу всередині малої групи. Завдання лектора – почергово включатися до обговорення кожної підгрупи, уточнюючи за потреби матеріал теми. Після цього спікери переходять до наступної групи і розповідають опрацьований матеріал. По завершенні тема обговорюється у загальному колі для уточнення інформації.

З метою узагальнення, систематизації знань, організації рефлексії пізнавальної діяльності використовуються: «Акваріум», «Дебати», «Дебати у форматі Карла Поппера», «Займи позицію», «Карусель» та інші. Так, під час семінарських занять з професійно-орієнтованих дисциплін ефективно використовується вправа «Акваріум», адже вона не лише дозволяє зрозуміти рівень засвоєння інформації студентами, а й побачити ставлення студента та почути його думку з кожного питання. Інтерактивна вправа «Хокей» дозволяє перевірити не лише рівень засвоєння студентами певного матеріалу, а й можливості швидкого пригадування та відтворення засвоєних теоретичних знань. На практичних заняттях, метою яких є допомога майбутнім вихователям у систематизації та уточненні знань теоретичного характеру, формування вміння транспортування теоретичних знань у практичну площину тощо. Під час практичних занять з професійно-орієнтованих дисциплін є можливість проаналізувати вміння майбутніх вихователів продукувати нові ідеї. Саме з цією метою досить ефективними та поширеними є вправи «Два – чотири – всі разом», «Карусель», «Коло ідей» та інші.

**Висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі.** Виходячи з вищезазначеного, можемо стверджувати, що у підготовці майбутніх вихователів дітей дошкільного віку використовуються прийоми, методи та технології інтерактивного навчання для створення позитивної атмосфери навчання, мотивації навчальної діяльності й актуалізації опорних знань, для засвоєння нових знань

та їх систематизації. Саме інтерактивне навчання сприяє активізації діяльності студентів, формуванню вміння транспортувати теоретичні знання у практичну площину, обирати власну позицію у вирішенні проблемних завдань та обґрунтовувати її, що, своєю чергою, ефективно впливає на професійне становлення особистості майбутнього вихователя дітей дошкільного віку.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Вважаємо, що подальшого вивчення потребує дослідження особливостей упровадження технологій інтерактивного навчання у контексті підготовки майбутніх вихователів до реалізації ідей сталого розвитку.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Беленька Г.В. Особливості формування професійної компетентності у студентів дошкільного фаху в умовах ступеневої освіти. Наука і сучасність: зб. наук. праць НПУ ім. М. П. Драгоманова. К.: Логос, 2001. Т. 29. С. 26–33.
2. Гончар Н.П. Формування готовності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до використання інтерактивних технологій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2014. 307 с.
3. Задоя Є.С. Використання можливостей нетрадиційних технологій у підготовці майбутнього вчителя. Технології неперервної освіти: проблеми, досвід, перспективи розвитку. Миколаїв: МФ НаУКМА, 2002. С. 92–95.
4. Кларин М.В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта. Педагогика. 2000. № 7. С. 12–18.
5. Комліченко О.О., Цветкова О.М. Використання інтерактивних методів в навчальному процесі та підсумковому контролі знань студентів. Інформаційні технології в освіті, науці та виробництві: збірник наукових праць. Одеса: «Наука і техніка». 2013. Вип. 3 (4). 179 с.
6. Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання. К., 2007. 144 с.
7. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб. К.: А.С.К., 2004. 192 с.
8. Радченко М.А. Інтерактивні технології навчання в професійному становленні майбутніх спеціалістів Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2014. Вип. 34 (87). URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto\\_2014\\_34\\_45](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2014_34_45) (дата звернення: 20.04.2018).



УДК 37.014.623

## ВПЛИВ ХАРЧУВАННЯ НА ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Олійник Н.А., к. пед. н., доцент,  
доцент кафедри історії України та філософії  
Вінницький національний аграрний університет

Вінник Ю.В., викладач  
кафедри фізичного виховання  
Вінницький національний аграрний університет

У статті порушено проблему впливу харчування на здоров'я молоді. Особливу увагу приділено необхідності збалансованого та раціонального харчування як основного фізіологічного чинника зміцнення здоров'я молоді людини. Проведене соціологічне опитування зі студентами, яке охоплює основні показники раціонального харчування.

**Ключові слова:** студенти, молодь, раціональне харчування, здоровий спосіб життя, їжа.

В статье затронута проблема влияния питания на здоровье молодежи. Особое внимание уделено необходимости сбалансированного и рационального питания как основного физиологического фактора укрепления здоровья молодого человека. Проведен социологический опрос со студентами, который охватывает основные показатели рационального питания.

**Ключевые слова:** студенты, молодежь, рациональное питание, здоровый образ жизни, еда.

Oliinyk N.A., Vinnik Yu.V. INFLUENCE OF NUTRITION ON THE HEALTH OF STUDENT YOUTH

The article raises the problem of the impact of nutrition on the health of young people. The special attention is paid to the necessity of well-balanced and healthy nutrition as the main physiological factor of the young person's health strengthening. A sociological poll has been conducted among the students covering the main rational nutrition indicators.

**Key words:** students, young people, rational nutrition, healthy lifestyle, food.

**Постановка проблеми.** Достатнє та збалансоване харчування є невіддільною складовою здорового способу життя, визначальним чинником формування і розвитку фізично, морально, духовно повноцінної особистості. Згідно з інформацією ВООЗ, близько 2/3 передчасних смертей і 1/3 всього тягаря хвороб у дорослих зумовлені станом здоров'я та способом життя, які формуються ще у дитячому віці [2, с. 24].

Нездорове харчування, низький рівень фізичної активності, споживання алкоголю й тютюнопаління, стрес, розумове перенавантаження є безумовними чинниками ризику виникнення небезпечних хвороб як у молодому віці, так і у подальшому дорослому житті. Сучасна студентська молодь, на жаль, не усвідомлює, що якраз достатнє здорове харчування, високий рівень фізичної активності є абсолютно необхідними передумовами якості й належної тривалості життя у майбутньому. Саме через це кожен студент повинен володіти необхідними відомостями про харчування, складові їжі, про їх роль у життєдіяльності здорового та хворого організму. Задоволення собою, гармонія зі своїм тілом, уміння прислухатися до свого організму та його потреб, чудове самопочуття – ось ті цінності, які немож-

ливо мати без здорового харчування, на що слід постійно орієнтувати молодь. У таких умовах актуальною є проблема харчування студентської молоді у сучасних умовах.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Огляд науково-методичної літератури засвідчив зростання інтересу багатьох науковців до проблеми шкідливого харчування. Розвідка базується на наукових доробках українських і зарубіжних учених: І. Должанського, Т. Говорушко, Т. Кривенко, Я. Юрика, О. Яцунь та ін. Цінними у дослідженні проблематики здорового харчування молоді стали роботи: А. Дороніна, А. Жаринова, Л. Капрельянц, А. Кльонова, А. Покровського, В. Смоляр, А. Угольова, О. Філіпп'єва та ін.

На жаль, проблема шкідливого харчування ніколи не розглядалась так часто, як сьогодні. Адже саме у наше століття продукти почали повільно, але впевнено вбивати все живе. Провина насамперед за виробниками зі своїми маркетинговими прийомами, а також проста людська довірливість, проста лінь у виборі якісного і корисного харчування. Шкідливе харчування є проблемою для здоров'я як дорослих, так і підростаючого покоління, адже воно сприяє погіршенню фізичного та розумового



розвитку, знижує здатність опиратися впливу негативних чинників навколишнього середовища. Дієтологи стверджують, що тривалість і якість життя людини насамперед залежить від того, як він харчується. Шкідливе харчування стає причиною різних захворювань [7].

Саме тому, **метою** нашої статті є вивчення та узагальнення впливу шкідливого харчування на здоров'я студентської молоді Вінницького національного аграрного університету.

**Виклад основного матеріалу.** Для нормального та повноцінного функціонування людського організму людина повинна їсти. Однак далеко не всі продукти харчування корисні для здоров'я людини, а деякі можуть просто бути небезпечними. Досліджуючи вплив тих чи інших продуктів на організм, учені умовно розділили на надто корисні продукти нашого щоденного раціону на шкідливі і небезпечні. Так шкідливими продуктами вважаються ті, що здатні завдати здоров'ю шкоду при регулярному їх вживанні в їжу. Потенційно небезпечні – це продукти, здатні викликати харчове отруєння [<http://ladytoyear.ru/harchuvannja/harchuvannja-i-zdorov-ja/342-shkidlivi-i-nebezpechni-dlja-zdorov-ja-produkti.html>]. Власне шкода таких продуктів полягає у тому, що у результаті їх постійного споживання страждає самопочуття людини, відбувається погіршення фізичного і розумового розвитку, а також знижується здатність організму чинити опір шкідливим впливам зовнішнього середовища. Досвідчені дієтологи переконані, що саме раціон встановлює якість і тривалість життя людини, а самі шкідливі продукти харчування сприяють розвитку ряду захворювань.

Британський Фонд психічного здоров'я (Mental Health Foundation) повідомляє про те, що проведене наукове дослідження встановило зв'язок між розладом уваги, депресією, хворобою Альцгеймера та шизофренією, з одного боку, і фаст-фудом і відсутністю у раціоні жителів великих міст ряду необхідних жирів, вітамінів і мінеральних речовин – з іншого [4, с. 182].

Більшість дослідників у своїх працях наголошують на тому, що з'являється все більше доказів взаємозв'язку між поганим раціоном і проблемами у поведінці і психічному стані людини. Наприклад, встановлено, що у жителів тих країн, де риба складає меншу частину раціону, частіше зустрічається депресія. Вважається, що у розвиток депресії великий внесок вносить брак фолієвої кислоти, жирних кислот Омега-3, селену і амінокислоти триптофан. Також вважається, що брак жирів і вітамінів-анти-

оксидантів грають роль у розвитку такого захворювання, як шизофренія.

Значна частина студентської молоді мають проблеми зі здоров'ям саме через вживання шкідливих і разом з тим малопоживних продуктів та напоїв («фаст-фуд», «джанк-фуд»), що призводить до розвитку, так званого, «прихованого голоду», дефіциту, насамперед мінеральних речовин та вітамінів [4, с. 184]. Саме через це причиною більшості проблем зі здоров'ям у студентів є неправильне та неякісне харчування. Якщо характеризувати режим прийому їжі сучасного студента, то ранок проходить без сніданку, замість обіду – «фаст-фуд», а справжнє свято починається ввечері, саме тоді за весь день він винагороджує себе кількома порціями відразу. Таким чином, перевантажується шлунок, порушується його робота. За даними дослідників, 60% студентів, які навчаються задовільно, харчуються лише два рази на день, у той час ті, які навчаються на «добре», у 80% випадків дотримуються триразового харчування [6, с. 239].

Проводячи соціологічне опитування серед студентів ВНАУ, слід зауважити, що значна частина молоді – 89% на запитання «Чи снідаєте ви?», відповідають, що немає часу, або часто говорять: «Не можу снідати, мене нудить», кожен має виправдання, чому він не снідає одразу після пробудження. Однак слід зазначити, що користь сніданку впродовж першої години після пробудження дуже велика, адже сніданок:

- запускає роботу мозку, насичує його енергією і підтримує ефективну працездатність протягом усього дня. Ранкове харчування поліпшить концентрацію уваги і здатність до запам'ятовування;
- людина, яка звикла снідати вранці, менше схильна до стресів і є більш стійкою до різних захворювань, ніж ті, хто відмовляється від ранкового перекусу;
- запас енергії підвищить працездатність на 30%;
- покращує настрій та покращує процеси метаболізму. Тобто, продукти, які їмо протягом дня, засвоюються організмом швидше [6, с. 247].

Зауважимо, що для розвитку та оптимального функціонування організму молоді людини віком від 17 до 22 років необхідне раціональне та збалансоване харчування, яке повинне складатися з:

- різноманіття їжі, збалансованої за основними групами продуктів;
- достатньої кількості їжі для того, щоб задовольняти потреби організму молоді людини.

За характером діяльності студенти відносяться до осіб розумової праці середньої



інтенсивності, тому молоді люди повинні дотримуватись певних правил харчування, а саме: багато вживати фруктів і овочів, достатню кількість злакових культур, молочних та білкових.

Великий вплив на організм студентів молодших курсів має зміна звичного способу життя. Збільшення обсягу інформації, яка надходить, незвична порівняно зі школою форма її подачі, необхідність самостійно розподіляти свій час та організовувати побут підвищують навантаження на психоемоційну сферу.

Засвоєння навчального матеріалу, викладеного на лекціях, лабораторно-практичних заняттях, участь у семінарах, колоквиумах, вирішення різних завдань, екзамені – все це потребує значного нервово-емоційного напруження; хвилювання перед складанням іспитів та під час них призводить до підвищення кров'яного тиску, збільшення частоти пульсу та дихання.

В організмі молодих людей ще не завершене формування низки фізіологічних систем, насамперед нейрогуморальної, тому вони дуже чутливі до порушення збалансованості харчових раціонів. Визначну роль відіграє зміна характеру харчування студентів, які приїхали у великі міста із сільської місцевості, де харчові раціони містять значно більшу кількість рослинних продуктів. Збільшення кількості у раціоні ковбас, виробів із борошна вищого ґатунку призводить до різкого послаблення моторики шлунку та появи закрепів. У зв'язку з порушенням режиму харчування за час навчання у багатьох студентів розвиваються захворювання травної системи, які отримали назву «хвороби молодих», а також гіпертонічна хвороба, неврози та ін.

За даними проведеного нами дослідження було встановлено, що у 63% студентів III та 25% студентів II років навчання харчування не відповідає гігієнічним принципам раціонального харчування. Були виявлені недоліки у раціоні, режимі харчування та умовах прийому їжі. Викликає занепокоєння наявність серед студентів різних захворювань шлунково-кишкового тракту. Так, у 32% опитуваних встановлений діагноз хронічний гастрит, у 6% – хронічний дуоденіт та 18% не мали захворювань, проте скаржилися на диспепсичні явища. Основними недоліками раціону були:

- невідповідність енергетичної цінності раціону енерговитратам – у 35% студентів;
- невідповідне гігієнічним нормам співвідношення білків, жирів, вуглеводів – у 68%;
- недостатня кількість мінеральних речовин та вітамінів – у 61%.

Також слід звернути увагу на недотримання режиму харчування. Основна частина студентів хоча і має належну кратність прийомів їжі, проте не дотримується відповідних інтервалів та розподілу калорійності між окремими прийомами. Це обумовлено тим, що майже 68% опитуваних мають ситну, щільну вечерю та неповноцінний сніданок та обід. Була відмічена суттєва різниця у харчуванні студентів I та III курсу. Насамперед це стосувалося різноманітності раціону. У студентів I курсу він більш повноцінний за якісним та кількісним співвідношенням основних харчових речовин. Це пояснюється наявністю достатньої кількості основних продуктів харчування (м'ясо, риба, молочні вироби, каші, фрукти, овочі). У студентів III курсу було зазначено споживання більшої кількості хлібобулочних виробів та їжі швидкого приготування.

Особливо важливим є дотримання принципів збалансованого харчування у період екзаменаційної сесії, яка потребує мобілізації низки фізіологічних систем організму. У цей період необхідним є збільшення у раціоні частки продуктів, які містять білки та вітаміни, що підвищують емоційну стійкість організму. Так, на думку значної кількості науковців, у цей період необхідно уникати нераціонального та нерегулярного харчування, «перекусів» на ходу та вживання фаст-фудів, наприклад, у вигляді піци і пляшки «кока-коли» [3, с. 319]. Такий режим харчування, звичайно, дозволяє зекономити час, але не сприяє підтримці організму у працездатному стані.

Слід подбати про те, щоб до складу студентського раціону входили білки рослинного походження, вони у потрібних кількостях містяться у бобових культурах. Їх можна додавати до різних страв у розумних кількостях. Доречним є включити у склад продуктів вітаміни та мінерали. Ці складові харчування сприяють кращому протіканню процесів у головному мозку. Потреба у вітамінах тим вища, чим більш важка розумова робота. Два основних елементи, яких потребує студент – вітаміни групи B і залізо. Ці елементи містяться у зернових культурах, яблуках і шпинаті.

Основним правилом для студента має бути правильний режим харчування під час сесії. Не слід переїдати, особливо наприкінці дня та перед розумовим навантаженням. Активне перетравлення їжі веде до припливу крові до системи травлення і, відповідно, відтоку її від головного мозку. Після рясної трапези інтелектуальна діяльність зазвичай сповільнюється.

**Висновок.** При дотриманні елементарних правил раціонального харчування



можна уникнути низки проблем, які так чи інакше можуть проявитися на самопочутті людини.

Як підсумок, можна зазначити, що постійне залучення до занять фізичною культурою та елементарне дотримання раціонального харчування можуть гарантувати людині будь-якого віку хороший стан здоров'я та гарного самопочуття.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бурлаку Н.І. Проблеми раціонального харчування українських студентів. Всеукраїнська конференція з питань безпеки харчування. Тези доп. Київ: НТУУ «КПІ», 2010. С. 150-151.

2. Гриньова М.В. Методичні рекомендації «Організація впливу збалансованого харчування на розумову діяльність студентської молоді». Полтава, 2013. 38 с.

3. Замойська К., Замойський С., Вільчинська Д., Чорна О. Раціональне харчування студентів – запору-

ка їхнього здоров'я. Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер. : Педагогічні науки. 2014. Вип. 132. С. 319-323.

4. Нагорна І.С. Ожиріння як соціальна проблема сучасної молоді. Сучасне українське студентство: проблеми та ціннісні орієнтації: тези доповідей V Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів та молодих учених. Хмельницький: ХІСТ, 2011. С. 182-185.

5. Норми фізіологічних потреб населення України в основних харчових речовинах та енергії. К.: МОЗ України, 1999. 9 с.

6. Олійник Н.А. Оцінка і корекція збалансованого харчування студентів з метою запобігання виникнення ознак перевтоми. Сільське господарство та лісівництво. 2017. – Вип. 6. Том 2. С. 238–247.

7. <http://ukrprosport.ru/vidpovidi-na-zapitannja/4411-jaki-produkti-harchuvannja-najshkidlivishi-dlja.html>

8. <http://ladytoyear.ru/harchuvannja/harchuvannja-i-zdorov-ja/342-shkidlivi-i-nebezpechni-dlja-zdorov-ja-produkti.htm>



УДК 811.161.2'24:378

## ПРОБЛЕМА УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНО-МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ СУЧАСНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Стамбульська Т.І., аспірант

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

У статті з'ясовано значення поняття «національно-мовна особистість майбутнього вчителя», здійснено аналіз особливостей мовної особистості. Зроблено характеристику національно-мовної особистості майбутнього вчителя сучасної початкової школи. Визначено основні структурні елементи, які характеризують мовні, мовленнєві, комунікативні аспекти особистості.

**Ключові слова:** мовна особистість, національно-мовна особистість, майбутній учитель, національна мова, сучасна початкова школа.

В статье определено значение понятия «национально-языковая личность будущего учителя», осуществлен анализ особенностей языковой личности. Сделана характеристика национально-языковой личности будущего учителя современной начальной школы. Определены основные структурные элементы, которые характеризуют языковые, речевые, коммуникативные аспекты личности.

**Ключевые слова:** языковая личность, национально-языковая личность, будущий учитель, национальный язык, современная начальная школа.

Sтамбульська Т.І. THE PROBLEM OF UKRAINIAN NATIONALLY-LANGUAGE PERSONALITY OF FUTURE TEACHER OF MODERN PRIMARY SCHOOL

The article clarified the meaning of “national and linguistic identity of future teachers”, linguistic features analyzed personality characteristics, made national linguistic identity of the future teacher of modern primary school, identified the main structural elements that characterize language, speech, communicative aspects of personality.

**Key words:** language personality, national and linguistic identity, future teacher, national language, modern primary school.

**Постановка проблеми.** Підготовка вчителів сучасної початкової школи є однією з актуальних проблем вищої освіти в Україні. Лінгводидактичну підготовку майбутнього вчителя необхідно постійно вдосконалювати, оскільки з'являються нові вимоги до педагогічних кадрів. Сприяти формуванню особистості може тільки такий учитель, який сам є розвинутою творчою особистістю, формувати мовленнєву обізнаність школярів може тільки той педагог, який сам нею володіє. Становлення оновленої освітньої системи в Україні відбувається в умовах прискорення глобальної інтеграції у світове товариство під впливом етнічного чинника на збереження цілісності національної державності та відновлення духовних пріоритетів суспільства.

Вікові можливості молодших школярів, а саме здатність наслідувати соціальну поведінку наставників, їх стиль спілкування, використання виражальних можливостей мови, надають вчителю початкової школи статусу комунікативного еталону, мовного експерта та порадирика, носія і зразка культури мовлення. Таким чином, мовна обізнаність педагогів початкової ланки освіти є професійно значущою якістю особистості, яка має важливе соціальне, стратегічне значення для формування комунікативно

спроможної особистості, діяльних і суспільно активних майбутніх громадян українського суспільства.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Порушуючи питання національно-мовної особистості у контексті підготовки майбутнього вчителя сучасної початкової школи, в розрізі процесу національного відродження України засобами надбань народу, насамперед, української мови, привертає увагу ряду сучасних українських дослідників, зокрема М. Вашуленко, С. Єрмоленко, Л. Мацько, Г. Онкович, М. Пентилук, О. Семенов, Л. Скуратівського.

**Постановка завдання.** Мета статті – окреслити зміст формування національно-мовної особистості майбутнього вчителя початкової школи.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Мовна особистість як базовий, національно-культурний прототип носія певної мови в науковому полі сучасної України стала об'єктом і лінгвокультурологічних досліджень. У контексті аналізу поняття «мовна особистість» сучасними дослідниками визначено сукупності вмінь та характеристик мовної особистості певного індивіда – автора художнього твору, учня, студента, політика тощо. Формування мовної особистості відбувається в своєрідній



системі координат, яка визначена системою цінностей, які закладені народом, зразками соціальної поведінки, особливостями сприйняття світу [2, с. 261].

У теорії і практиці сучасної науки активно розробляються технології формування мовної особистості, здатної висловлювати свої думки й судження, брати активну участь у процесі соціальної комунікації, оптимально використовуючи мовні засоби відповідно до визначеної мети, цілей і завдань спілкуванню.

Правомірно визначено етапи становлення мовної особистості, починаючи зі школи. Дійовим етапом становлення мовної особистості закономірно вважаються ВНЗ, під час навчання в яких студенти засвоюють професійну термінологію з метою застосування в подальшій професійній діяльності. Метою мовної освіти визначено формування в майбутнього фахівця усталеної мотивації до вивчення рідної та іноземних мов, усвідомлення їхніх суспільних функцій, а також забезпечення толерантного ставлення до них. Важливу роль у цьому процесі дослідники відводять культурі мовлення викладача, оскільки від рівня сформованості його мовно-мовленнєвих навичок значною мірою залежить інтерес і його учнів до цієї дисципліни та процесу навчання загалом.

Розглядаючи проблему розвитку мовної особистості в Україні, роблячи аналіз та проводячи паралелі, можна вважати, що поняття «мовна особистість» та «національно-мовна особистість» є тотожними, синонімічними. Згідно з тлумаченням Л.І. Мацько [4, с. 7], мовна особистість – це людина, яка здатна творчо самовиражатися рідною мовою, пропагувати її, захищати й розвивати. Мовна особистість виявляє себе у процесі мовлення, а національний компонент особистості, своєю чергою, дає змогу розглядати мовленнєву діяльність під кутом національно-культурної специфіки й враховувати етнолінгвістичні, етнопедагогічні та етнопсихологічні чинники: національний спосіб мислення, національна свідомість і самосвідомість, національний характер, український менталітет [6, с. 292].

Під національно-мовною особистістю розуміємо, насамперед, носія національної свідомості, рідної мови, культури, людину, яка володіє сукупністю знань, уявлень із мови та вміє творчо використовувати їх у різних видах мовленнєвої діяльності. Таким чином, коли йдеться про формування національно-мовної особистості майбутнього вчителя, людини з високою культурою мовлення, постає питання, якими компетенціями вона має володіти. Одна з них є мовна. Стан української національної мови на її

сучасному етапі визначається тенденціями розвитку її літературної мови. Генетичну основу української мовної особистості становлять українські національно-культурні традиції, мовна свідомість і самосвідомість, соціальні, соціолінгвістичні характеристики мовного колективу. На цьому підґрунті мовець набуває мовної, комунікативної, культурознавчої компетентності [6, с. 295].

Вчені вважають, що, розглядаючи комунікативну компетентність у ролі важливого структурного елементу професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи, важливе місце посідає соціокультурна компетенція, яка визначається науковцями як уміння вибрати потрібний рівень мовного етикету, доречний у конкретній ситуації спілкування, залежно від соціального статусу співрозмовника. Соціокультурний компонент є не тільки важливим елементом фахової комунікативної підготовки майбутніх учителів, а й забезпечує виховання їх як національно-мовної особистості.

Формування мовнокомунікативної компетенції є невід'ємною складовою частиною фахової підготовки майбутнього вчителя початкових класів, професіоналізм якого визначається здатністю засвоїти основи мовленнєвої культури і стати національно-мовною особистістю.

З національно-мовною особистістю пов'язують таку ознаку, як «мовна стійкість» (традиційність, усталеність) – зростання авторитету української мови, усвідомлення внутрішньої потреби спілкуватися й пізнавати світ засобами рідної мови, збереження мовних традицій та унеможливлення відхилень від них, обмеження хитань і варіантів у використанні мовних одиниць. Невід'ємною характеристикою, безумовно, є любов кожного мовця до своєї мови.

За словами Ліни Костенко, обличчя нашого народу – мова – тяжко спотворена, великий відсоток мовців – це носії «недоукраїномови», «перекособочені двомовні» [8, с. 11], суржикомовці – це реалії сьогодення.

Завдання майбутніх учителів початкової школи – враховувати національно-культурологічну семантику мовних одиниць у процесі комунікативних дій тих, хто навчається, адже це є основою формування національно-мовної особистості, яка вбере в себе знання про фольклор, мистецтво, науку, народні звичаї та традиції, отже, зможе передати їх своїм наступникам через рідне слово.

На основі рідної мови в учнів формується національна психологія, характер, світогляд, свідомість та інші компоненти духовності народу, навчально-виховний



процес у сучасній школі забезпечується рідною мовою, а діти, засвоюючи її, стають мовними особистостями, а отже, носіями національного духу. Проте, якщо школа тільки частково «прищепила» літературну мову школяреві, «варто досліджувати мовлення письменників, запозичувати з нього слова, крилаті вислови, прислів'я і приказки» [5, с. 245], адже, як зазначає Я. Рудницький, «найкращий засіб вчитися мови – читати відповідні праці й статті на теми мови, слідкувати за мовою творів художнього мистецтва, або прислухатися до мови на сцені» [7, с. 13]. Поняття «національна мова» охоплює загальнонародну українську мову – як літературну, так і діалекти, професійні і соціальні жаргони, варто й не забувати про те, що національна мова складається з літературної і народної мови [3, с. 9], проте часто про нашу буденну розмовну мову ми найменше дбаємо, подекуди вважаючи, що чистою літературною мовою варто говорити «на людях», як результат – нам не завжди вдається говорити по-літературному і в наше мовлення «вдирається» «буденний» вислів [7, с. 8–9] та вищою формою національної мови є літературна мова.

Експериментальні дослідження свідчать, що виникають об'єктивні перешкоди у процесі формування мовної особистості студентської молоді, які безпосередньо пов'язані з проблемами розвитку культури мови: зокрема, через невміння публічно читати, декламувати, виголошувати зв'язний текст, відокремлювати мікротеми, ключові слова, узагальнювати та робити висновки, спонтанно формулювати власні висловлювання та аргументувати, коректно доводити свій погляд, користуватися правилами мовленевого етикету, відповідно до конкретних ситуацій [1, с. 98].

Що стосується питання національно-мовної особистості майбутнього вчителя сучасної початкової школи, то одним з основних завдань у підготовці педагога є процес формування особистості, яка вміє вільно й комунікативно виправдано висловлювати свої думки в будь-якій ситуації, дотримуючись норм літературної мови й виховувати ці якості в учнів [6, с. 294]. М. Пентилюк зазначає: «За період навчання в університеті студенти мають набувати відповідних фахових умінь і навичок», а в майбутньому використовувати це на практиці.

Без звернення до цих ідей при сучасно-мовній проблемі суть поняття «національно-мовна особистість» не може бути розкрита. У цьому разі мається на увазі врахування в мовленні особистості національних особливостей мови на всіх рів-

нях: звуковому, лексичному, граматичному. Реалізація в мовленні мовних знаків із національною семантикою відбувається як важливий процес її самоідентифікації, має велике значення у формуванні національно-мовної особистості.

**Висновки із проведеного дослідження.** Отже, вважаємо, що мова є важливим складником системи формування й відображення в підростаючого покоління національного духу, світогляду й свідомості, що передається від педагога. Мовна особистість майбутнього вчителя сучасної початкової школи є центром системи процесу розвитку, навчання й виховання нової людини (носія національної свідомості, рідної мови, культури) у руслі національного духу, відродження й відтворення, адже саме національна, літературна українська мова є тією компетенцією, якою має володіти національно-мовна особистість. Нині сучасна українська літературна мова має статус розвиненої структури, а процес впровадження її в усі сфери суспільного життя вже незворотний. Збереження мовної стійкості в сучасному комунікативному просторі дуже важливе, адже функціонування літературної мови – відображення національного обличчя особистості. Вища педагогічна освіта орієнтована на виховання культури мовлення майбутнього фахівця, покликана забезпечити формування національно-мовної особистості та мовленнєвої компетентності майбутнього педагога.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Гавриловська М.В. Значення змісту понять «мовна компетентність» і «мовна компетентність» в освіті майбутнього вчителя: Збірник наукових праць. 2011. Вип. 9. С. 95–100.
2. Голик С. Мовна особистість як об'єкт лінгвокультурологічних досліджень. Вісник Львівського університету. Серія: іноземні мови. 2013. Вип. 21. С. 258–264.
3. Матвіяс І.Г. Українська мова і її говори. К., 1990. С. 7–12.
4. Мацько Л.І. Українська мова і формування національної свідомості. Педагогіка та психологія. 1996. № 1. С. 67–70.
5. Палихата Е.Я. Українська мова за професійним спрямуванням. Навчальний посібник для студентів. Київ: Лотос, 2009. 321 с.
6. Пентилюк М. Мовна особистість майбутнього вчителя-словесника в контексті професійної підготовки. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. 2014. Ч. 2. С. 290–297.
7. Рудницький Я. Як говорити по-літературному? Прага: Пробоем, 1941. 63 с.
8. Фаріон І.Д. Мовна норма: знищення, пошук, віднова (Науково-навчальне видання). Вид 2-ге, доп. Івано-Франківськ: Місто НВ, 2010. 336 с.





УДК 378.02:372.8:371.15

## КРИТЕРІАЛЬНО-РІВНЕВИЙ ПІДХІД ДО ДІАГНОСТУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Ткаченко Н.М., к. пед. н., доцент, докторант  
Глухівський національний педагогічний університет  
імені Олександра Довженка

У статті репрезентовано авторський підхід до визначення критеріїв сформованості професійного іміджу вчителя іноземних мов, їх показників та рівнів, в основу якого покладено розуміння критерію як мірила, об'єктивної кількісної міри педагогічного явища. Автором обґрунтовано вимоги, яким мають відповідати критерії сформованості професійного іміджу вчителя іноземних мов, серед яких об'єктивність, надійність, простота і зручність виміру, узгодженість із компонентами професійного іміджу, адекватність, адитивність, взаємозумовленість критерію з показниками.

**Ключові слова:** імідж, критерій сформованості професійного іміджу, показник сформованості професійного іміджу, професійний імідж, учитель іноземних мов.

В статье представлено авторский подход к определению критериев сформированности профессионального имиджа учителя иностранных языков, их показателей и уровней, в основу которого положено понимание критерия как меры, объективной количественной меры педагогического явления. Автором обоснованы требования, которым должны отвечать критерии сформированности профессионального имиджа учителя иностранных языков, среди которых объективность, надежность, простота и удобство измерения, согласованность с компонентами профессионального имиджа, адекватность, аддитивность, взаимозависимость критерия показателей.

**Ключевые слова:** имидж, критерий сформированности профессионального имиджа, показатель сформированности профессионального имиджа, профессиональный имидж, учитель иностранных языков.

Tkachenko N.M. CRITERIA AND LEVEL APPROACH TO DIAGNOSING THE FOREIGN LANGUAGES TEACHER'S PROFESSIONAL IMAGE

The article deals with the analysis of theoretical and methodological foundations of the criterion and level approach to pedagogical phenomena measuring as well as with working out the criterion basis for diagnosing the Foreign languages teacher's professional image. The researches on the problem of determining the criteria, indicators and levels of pedagogues' professional image are analyzed. The author's approach to determining the criteria, indicators and levels of the Foreign languages teacher's professional image based on understanding the criterion as a measure of pedagogical phenomenon is represented. The requirements to the criteria of the foreign languages teacher's professional image are substantiated. Objectivity, reliability, simplicity and convenience of measurement, consistency with the professional image components, adequacy, additivity, interdependence of the criterion with indicators are among them.

**Key words:** image, professional image, professional image criterion, professional image indicator, foreign language teacher

**Постановка проблеми.** З огляду на дедалі зростаючі вимоги держави до рівня володіння випускниками школи іноземною мовою, зростає потреба у підготовці висококваліфікованих і конкурентоспроможних вчителів іноземних мов для нової української школи, які не лише характеризувалися б високою професійною компетентністю, а й ідентифікувалися б з цінностями й нормами професійної діяльності, орієнтувалися на творчу реалізацію та самовдосконалення у професії. Ця об'єктивна потреба зумовлює актуальність проблеми формування професійного іміджу вчителів іноземних мов, розв'язання якої передбачає підвищення якості організації процесу їх професійної підготовки, розроблення інструментарію для визначення сформованості професійного іміджу у про-

цесі спеціально організованої педагогічної діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Визначаючи критерії сформованості професійного іміджу вчителя іноземних мов, ми поклалися на дослідження М. Скиби, С. Костогриза, Г. Красильникової про відсутність загальноприйнятих критеріїв у професійній педагогіці [13], а також роботи вчених, у колі наукової уваги яких були проблеми визначення критеріїв, показників та ознак сформованості професійного іміджу педагога: М. Варданян, О. Горовенко, Ю. Дзядевич, О. Ковальової, Ю. Матюшиної, Л. Серман.

Так, М. Варданян у визначенні сформованості професійного іміджу виокремлює суб'єктивний (пов'язаний з особистісними характеристиками, емоційними пережи-



ваннями суб'єкта іміджу, які проявляються в його діяльності), операційно-діяльнісний (володіння способами реалізації, діагностики, корекції та розвитку іміджу у професійній діяльності) і критерій відносин (характер взаємодії суб'єктів освітнього процесу) [3, с. 16–17].

О. Горovenko визначає мотиваційно-ціннісний (вмотивованість до професійного розвитку та саморозвитку; ціннісне ставлення до професійно-педагогічної самореалізації; соціально активна життєва та педагогічна позиція), компетентнісний (продуктивна співпраця з різними соціальними групами; наявність і поповнення знань із педагогіки, психології, іміджології; креативність та ініціативність), діяльнісний (прагнення до цілепокладання в діяльності; здатність до самоорганізації та самоконтролю; здатність до рефлексії), комунікативний (культура мовлення; комунікативні поведінка; емоційна стабільність) критерії [4, с. 7].

Ю. Дзядевич визначає такі інтегральні критерії та їх показники: професійна спрямованість (інтерес до професійно-мистецької діяльності; усвідомлення значущості самоактуалізації, самореалізації та саморозвитку у професійній діяльності наявність ціннісних орієнтацій, спрямованих на засвоєння особливостей майбутньої професійної діяльності); професійна компетентність (системність в оволодінні професійними знаннями і вміннями; система умінь і навичок саморозвитку та саморегуляції в професійній діяльності); професійно-творча активність (реалізація професійних завдань на основі знань про імідж фахівця мистецького профілю) [6, с. 14].

О. Ковальновою виокремлено три найбільш суттєві групи психологічних ознак-критеріїв: до першої належать такі особливості особистості: цілеспрямованість, рішучість, сила волі, емоційна стійкість, правдивість, наявність почуття гумору, інтелектуальний потенціал, оптимізм, інтуїція в ухваленні рішень; до другої – професійно-спеціалізовані якості: володіння ораторським мистецтвом, уміння уникати конфліктів, уміння сперечатися, відповідність обіцянок вчинкам, хазяйновитість, працьовитість, відкритість у спілкуванні, уміння взаємодіяти з органами влади, уміння підбирати кадри і керувати ними, професійний досвід; до останньої – соціальні ознаки: популярність, респектабельність, частота згадування в засобах масової інформації, правильний спосіб життя, прихильність до спорту, сімейність, сексуальність, зовнішній вигляд, матеріальне благополуччя [8].

Ю. Матюшина наводить такі критерії сформованості професійного іміджу май-

бутніх перекладачів: лінгвістичний інтелект (здатність до змістового запам'ятовування, концентрації уваги, вміння конструювати зміст повідомлення), культура мовлення (граматичне, лексичне, стилістичне та інтонаційне володіння технікою мовлення, мовленнєве дихання, інтонація, дикція), зовнішній вигляд (манери, обличчя, стиль одягу), емоційний етикет (здатність приймати й розпізнавати емоційний стан оточуючих, адекватно виражати свій власний), діловий етикет (пунктуальність, тактовність, підтримання настрою в умовах стресових навантажень) [10, с. 18–19].

Л. Серман говорить про доцільність виокремлення чотирьох критеріїв сформованості професійного іміджу учителів іноземних мов, а саме: ціннісно-мотиваційного (мотивація, прагнення, ціннісне орієнтування та внутрішня потреба до створення власного професійного іміджу), понятійно-змістового (розуміння змісту поняття іміджу, його основних складників; обізнаність про стратегію, умови та технології формування іміджу), комунікативно-компетентнісного (мовленнєво-комунікативні навички), процесуального (володіння навичками успішної самопрезентації) [12, с. 240–241].

Отже, аналіз наукових джерел засвідчив існування певних розбіжностей щодо підходів до визначення критеріїв сформованості професійного іміджу педагога. Така неоднозначність ускладнює оцінювання й контроль за процесом формування професійного іміджу в освітньому процесі ЗВО. Дієві ж критерії та їх правильне використання стимулюватимуть організацію, вдосконалення, оптимізацію та інтенсифікацію процесу формування професійного іміджу у процесі професійної підготовки.

**Постановка завдання.** Завданням публікації є розроблення авторської критеріальної бази для діагностування рівнів сформованості професійного іміджу вчителів іноземних мов.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Насамперед, з'ясуємо сутність поняття «критерій» у педагогіці.

Критерій (*від грец. κριτήριον – засіб судження*) – це мірило для визначення, оцінки предмета, явища; ознака, взята за основу класифікації [14, с. 276]. Тобто критерій виступає засобом, інструментом оцінки, а не самою оцінкою.

В. Беспалько «критерій» визначає як об'єктивну кількісну міру деякого явища або кількісне виокремлення його сторін [1, с. 60]. Проте у педагогічних дослідженнях увага більшості дослідників зосереджена на якісних характеристиках досліджуваних явищ, що породжує їх описовість і ускладнює



статистичну обробку та уніфікацію результатів.

Аналіз наукових педагогічних джерел засвідчив наявність певних вимог, яким мають відповідати критерії, їх дотримання уможливує дослідження педагогічних явищ та порівняння результатів експериментальних досліджень різних авторів. Найбільш частотними є об'єктивність, надійність, вірогідність і простота виміру. Окрім загальноновизнаних у педагогічній теорії вимог до критеріїв, науковці вказують ще на ряд обов'язкових, на їх погляд, характеристик, яким мають відповідати ознаки-критерії, що зумовлюється складністю та специфічністю досліджуваних педагогічних явищ.

Так, Ю. Бабанський розглядає доцільність використання критеріїв у педагогічній діяльності за умови, якщо критерій – це об'єктивна ознака, яка уможливує порівняльну оцінку ступеня розвитку досліджуваного явища в осіб або класифікацію педагогічних факторів і процесів, що вивчаються [11]. Розвиваючи його ідеї, Л. Білоусова під критерієм розуміє ідеальний зразок, еталон, який визначає вищий, найдосконаліший рівень функціонування певної системи. Порівнюючи з ним, можна встановити ступінь відповідності та наближення справжнього, наявного рівня досліджуваного явища до еталона [2, с. 172]. В. Курило і С. Заскалета вказують на необхідність узгодження критерію зі складовими компонентами явища: комплексність; можливість оцінювати розвиток, а також поточні й кінцеві результати педагогічного явища [9; 7]; В. Дияк акцентує на взаємозумовленості критеріїв із змістом, метою і завданням дослідження, істотності та стійкості критеріїв [5, с. 32].

Серед вимог, що висуваються В. Беспальком до критерію, є такі: *адитивність* (при застосуванні критерію до складових компонентів явища його сукупне значення має дорівнювати сумі часткових значень); *адекватність* (критерій має відповідати досліджуваному явищу, і в ньому має відбиватися як природа явища, так і динаміка його змін); *кількісність* (критерій має бути числовим, при цьому одні й ті самі фактичні значення різних явищ при застосуванні до них критерію мають давати однакові числові значення величин, що вимірюються) [1, с. 60–61].

Враховуючи наведені вище міркування науковців, вважаємо, що критерії сформованості професійного іміджу вчителя іноземних мов мають відповідати основним вимогам (об'єктивність, надійність, простота і зручність виміру, узгодженість із компонентами професійного іміджу, адек-

ватність, адитивність, взаємозумовленість критерію з його показниками).

Вибираючи критерії сформованості професійного іміджу вчителя іноземних мов як їх найменування нами було обрано іменники. З огляду на те, що професійний імідж учителя іноземних мов розуміється нами як багатокomпонентна структура, побудована на основі таких взаємопов'язаних та взаємозумовлених складових компонентів (мотиваційно-ціннісного, гностичного, практично-діяльнісного, особистісно-рефлексивного) [15], вважаємо за доцільне кожному компоненту обрати відповідний критерій: мотиваційно-ціннісному – цінності та спонукання; гностичному – знання про професійний імідж; практично-діяльнісному – іміджотворча поведінка; особистісно-рефлексивному – професійно-особистісні якості та здатності.

Наведемо характеристики критеріїв сформованості професійного іміджу вчителя іноземних мов відповідно до зазначених вище міркувань.

*1. Критерій «цінності та спонукання».* Цей критерій відповідає мотиваційно-ціннісному компонентові. Він передбачає з'ясування цінностей особистості фахівця, сформованість спонукань, що відображають його спрямованість, установку та зумовлюють активність на формування власного позитивного професійного іміджу. Важливіми показниками цього критерію виступають сформованість чи відсутність інтересу до створення позитивного професійного іміджу; сформованість потреби особистості щодо створення та підтримання свого професійного іміджу; розвиненість, міцність, стійкість, осмисленість мотивів, а також прояв емоцій, особистісних переживань учителя іноземних мов щодо формування власного професійного іміджу.

*2. Критерій «знання про професійний імідж».* Виокремлення цього критерію зумовлене тим, що формування будь-якої характеристики особистості вимагає науково обґрунтованої інформації, конкретних знань, які мають бути усвідомлені особистістю. Наявність знань уможливить здійснення впливу на мотиваційно-ціннісний і практично-діяльнісний компоненти професійного іміджу і забезпечить організацію дієвої іміджотворчої діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах. Критерій «знання про професійний імідж» характеризується: реальним рівнем знань із навчальних дисциплін за фаховою підготовкою, із психолого-педагогічних наук, зокрема як про професійний імідж загалом, так і про його складники, про особливості самовираження та самореалізації, їх форми та способи,



про методологію іміджотворчої діяльності, її основні принципи, внутрішні та зовнішні механізми іміджотворчої діяльності, ефективні методи, засоби створення і корекції професійного іміджу.

3. *Критерій «іміджотворча поведінка».* Вибір цього критерію зумовлений розумінням того, що формування професійного іміджу вчителя іноземних мов можливе лише за умови його постійної іміджотворчої діяльності. Цей критерій дає змогу визначати відповідність поведінки особистості складовим елементом професійного іміджу, простежувати рівень саморегуляції поведінки щодо створення та підтримання власного позитивного професійного іміджу, визначати ступінь відповідальності особистості за підтримання власного позитивного професійного іміджу, виявляти вміння та навички, які спрямовані на створення та корекцію професійного іміджу, а саме володіння базовими технологіями та спеціальними техніками іміджотворчої діяльності, тактиками і стратегіями само презентації, уміннями, пов'язаними з самореалізацією, самовираженням.

4. *Критерій «професійно-особистісні якості та здатності» передбачає* виявлення у вчителя іноземних мов професійно-особистісних, творчих, ділових якостей та здатностей до саморегуляції, самоорганізації іміджотворчої діяльності. Він є підґрунтям для внутрішнього саморуку особистості. Його показниками виступають розвиненість професійно-особистісних (потреба у самопізнанні, самостійність, працьовитість і старанність, дисциплінованість, культура поведінки та спілкування рідною та іноземною мовами), гуманістичних (емпатія, такт, толерантність, уміння знайти позитивне в людині, доброзичливість, справедливість) та ділових (інтелектуальна мобільність; рольова компетентність; відкритість новому досвіду; харизма; незадоволеність досягнутим, самокритичність; оптимізм; емоційна стабільність та стресостійкість) якостей, здатність до рефлексії (уміння здійснювати самоаналіз, самоконтроль, самооцінку та самокорекцію власної діяльності, прогнозувати власну траєкторію професійного зростання), здатність до креативності та естетична вихованість.

Діагностування результатів процесу формування професійного іміджу передбачає характеристику рівнів його сформованості у майбутніх учителів іноземних мов на основі визначених критеріїв і показників.

Поняття «рівень сформованості професійного іміджу» розглядаємо як оцінку ступеня володіння фахівцем комплексом знань, умінь, якостей та компетентно-

стей, що забезпечують результативність іміджотворчої діяльності, а також розвиненість мотивів, що спонукають до означеної діяльності.

Відповідно до сутності та структури професійного іміджу, системи розроблених критеріїв і показників його діагностування та з урахуванням досягнень науковців, нами виокремлено п'ять рівнів сформованості професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов: високий, вищий за середній, середній, нижчий за середній та низький. Розглянемо їх докладніше.

**Високий рівень** сформованості професійного іміджу вчителя іноземних мов свідчить:

– *для мотиваційно-ціннісного компонента* – про значний інтерес до створення позитивного професійного іміджу; провідне місце професійної діяльності в ієрархії життєвих цінностей особистості, сформовану потребу у створенні та підтриманні позитивного професійного іміджу; розвиненість, міцність, стійкість, осмисленість мотивів щодо створення позитивного професійного іміджу; відсутність емоційної напруги щодо демонстрації власного професійного іміджу, яскравий прояв позитивних емоцій та особистісних переживань щодо власного професійного іміджу.

– *для гностичного компонента* – про ґрунтовні знання з навчальних дисциплін за фаховою підготовкою, з психолого-педагогічних наук, глибоке розуміння сутності професійного іміджа як інтегративного феномена, його складників, особливостей самовираження та самореалізації, їх форми та способи, методологію іміджотворчої діяльності, її основні принципи, механізми, ефективні методи, засоби створення і корекції професійного іміджу;

– *для практично-діяльнісного компонента* – про досконале професійне володіння іноземною мовою, сформовані психолого-педагогічні, предметно-методичні, комунікативні вміння, бездоганне володіння базовими технологіями та спеціальними техніками іміджотворчої діяльності, тактиками і стратегіями самопрезентації, самореалізації, самовираження, що проявляється в самостійній оцінці явищ, фактів, подій, ситуативній доречності зовнішності і поведінки, точності мовлення, творчому підході до розв'язання завдань, умінні ідентифікувати себе з відповідною роллю, відповідальній поведінці щодо підтримання позитивного професійного іміджу в повсякденному житті;

– *для особистісно-рефлексивного компонента* – про розвиненість професійно-особистісних, гуманістичних та ділових



якостей, сформовану здатність до рефлексії; креативності та естетичну вихованість.

Рівень сформованості професійного іміджу вчителя іноземних мов **вищий** за **середній** характеризується:

– *для мотиваційно-ціннісного компонента* – знаходженням професійної діяльності в ядрі життєвих цінностей особистості, усвідомленням необхідності створення позитивного професійного іміджу, здебільшого вираженою потребою у створенні та підтриманні власного позитивного професійного іміджу; розвиненістю, осмисленістю мотивів щодо створення позитивного професійного іміджу, які не завжди характеризуються міцністю, стійкістю; проявом переважно позитивних емоцій, особистісних переживань щодо власного професійного іміджу, в окремих випадках наявністю емоційної напруги щодо демонстрації власного професійного іміджу, проте умінням управляти своїм станом із метою здійснення зусиль;

– *для гностичного компонента* – гарними знаннями з навчальних дисциплін за фаховою підготовкою, з психолого-педагогічних наук; здебільшого чітким розумінням сутності професійного іміджа як інтегративного феномена, його складників; усвідомленням особливостей самовираження та самореалізації, їх форм та способів; проте несистемним володінням методологією іміджотворчої діяльності, її основними принципами, механізмами, ефективними методами, засобами створення і корекції професійного іміджу;

– *для практично-діяльнісного компонента* – здебільшого професійним володінням іноземною мовою; переважно сформованими психолого-педагогічними, предметно-методичними, комунікативними вміннями; володінням базовими технологіями та спеціальними техніками іміджотворчої діяльності; тактиками і стратегіями самопрезентації, самореалізації, самовираження, що проявляється у застосуванні набутих умінь у схожій ситуації, переважним чином ситуативній доречності зовнішності і поведінки, точності мовлення, умінням ідентифікувати себе з відповідною роллю; здебільшого відповідальною поведінкою щодо підтримання позитивного професійного іміджу в повсякденному житті;

– *для особистісно-рефлексивного компонента* – здебільшого розвиненістю професійно-особистісних, гуманістичних та ділових якостей; здебільшого здатністю до рефлексії; креативністю та естетичною вихованістю.

**Середній рівень** сформованості професійного іміджу вчителя іноземних мов забезпечується:

– *для мотиваційно-ціннісного компонента* – знаходженням професійної діяльності у трійці провідних життєвих цінностей особистості, не завжди вираженим усвідомленням необхідності створення позитивного професійного іміджу; частково вираженою потребою у створенні та підтриманні власного позитивного професійного іміджу; незначною розвиненістю, міцністю, стійкістю, осмисленістю мотивів щодо створення позитивного професійного іміджу; проявом переважно нейтральних емоцій, почасти відсутніми особистісними переживаннями щодо власного професійного іміджу, значною емоційною напругою щодо демонстрації власного професійного іміджу та недостатнім умінням управляти своїм станом із метою здійснення зусиль;

– *для гностичного компонента* – базовими знаннями з навчальних дисциплін за фаховою підготовкою, з психолого-педагогічних наук; нечітким розумінням сутності професійного іміджа як інтегративного феномена, його складників; ситуативним усвідомленням особливостей самовираження та самореалізації, їх форм та способів; недостатнім володінням методологією іміджотворчої діяльності, її основними принципами, механізмами, ефективними методами, засобами створення і корекції професійного іміджу;

– *для практично-діяльнісного компонента* – здебільшого професійним володінням іноземною мовою; як правило, сформованими психолого-педагогічними, предметно-методичними, комунікативними вміннями; ситуативним володінням базовими технологіями та спеціальними техніками іміджотворчої діяльності; тактиками і стратегіями самопрезентації, самореалізації, самовираження, що, як правило, проявляється у застосуванні набутих умінь за шаблоном, в окремих випадках ситуативній недоречності зовнішності і поведінки, недостатній точності мовлення, невмінні ідентифікувати себе з відповідною роллю; не завжди відповідальною поведінкою щодо підтримання позитивного професійного іміджу в повсякденному житті;

– *для особистісно-рефлексивного компонента* – незначною розвиненістю професійно-особистісних, гуманістичних та ділових якостей; частково сформованою здатністю до рефлексії; низькою креативністю та естетичною вихованістю.

**Нижчий за середній** рівень сформованості професійного іміджу вчителя іноземних мов проявляється:

– *для мотиваційно-ціннісного компонента* – знаходженням професійної діяльності всередині ієрархічної структури цін-



нісних орієнтацій особистості, слабким усвідомленням необхідності створення позитивного професійного іміджу; нечітко вираженою потребою у створенні та підтриманні позитивного професійного іміджу; слабкою розвиненістю, осмисленістю мотивів щодо створення позитивного професійного іміджу; здебільшого проявом негативних емоцій, відсутніми особистісними переживаннями щодо власного іміджу, чітко вираження емоційною напругою щодо демонстрації власного професійного іміджу та неумінням управляти своїм станом з метою здійснення зусиль;

– *для гностичного компонента* – здебільшого мозаїчним характером знань із навчальних дисциплін за фаховою підготовкою, з психолого-педагогічних наук; слабким усвідомленням сутності професійного іміджа як інтегративного феномена, його складників; почасти нерозумінням особливостей самовираження та самореалізації, їх форм та способів; уривчастими знаннями про методологію іміджотворчої діяльності, її основні принципи, механізми, ефективні методи, засоби створення і корекції професійного іміджу;

– *для практично-діяльнісного компонента* – недостатньо професійним володінням іноземною мовою; частково сформованими психолого-педагогічними, предметно-методичними, комунікативними вміннями; володінням окремими базовими технологіями та спеціальними техніками іміджотворчої діяльності; тактиками і стратегіями самопрезентації, самореалізації, самовираження, що проявляється у застосуванні набутих умінь лише зі сторонньою допомогою, почасти ситуативній недоречності зовнішності і поведінки, неточності мовлення, невмінні ідентифікувати себе з відповідною роллю; окремими випадками безвідповідальної поведінки щодо підтримання позитивного професійного іміджу в повсякденному житті;

– *для особистісно-рефлексивного компонента* – розвиненістю лише окремих професійно-особистісних, гуманістичних та ділових якостей; слабкою здатністю до рефлексії; відсутністю креативності та естетичною невихованістю.

Для **низького рівня** сформованості професійного іміджу вчителя іноземних мов характерним є:

– *для мотиваційно-ціннісного компонента* – професійна діяльність не посідає високого місця в ієрархії життєвих цінностей особистості, відсутність усвідомлення необхідності створення позитивного професійного іміджу; відсутність потреби у створенні професійного іміджу; несфор-

мованість мотивів щодо створення професійного іміджу; прояв виключно негативних емоцій щодо створення власного професійного іміджу, відсутність особистісних переживань щодо власного професійного іміджу;

– *для гностичного компонента* – фрагментарні знання з навчальних дисциплін за фаховою підготовкою, з психолого-педагогічних наук; нерозуміння сутності професійного іміджа як інтегративного феномена, його складників; особливостей самовираження та самореалізації, їх форм та способів; фрагментарними знаннями про методологію іміджотворчої діяльності, її основні принципи, механізми, ефективні методи, засоби створення і корекції професійного іміджу;

– *для практично-діяльнісного компонента* – непрофесійне володіння іноземною мовою; несформовані психолого-педагогічні, предметно-методичні, комунікативні вміння; неволодіння базовими технологіями та спеціальними техніками іміджотворчої діяльності; тактиками і стратегіями самопрезентації, самореалізації, самовираження; безвідповідальна поведінка щодо підтримання позитивного професійного іміджу в повсякденному житті, повна залежність поведінки від зовнішніх обставин;

– *для особистісно-рефлексивного компонента* – нерозвиненість професійно-особистісних, гуманістичних та ділових якостей; несформована здатність до рефлексії; відсутність креативності та естетичної вихованості.

Зауважимо, що загальний рівень сформованості професійного іміджу вчителя іноземних мов залежить від сформованості всіх критеріїв. Їх сформованість може бути різною в одного фахівця. Тому, відповідно до такої вимоги, як адитивність, рівень сформованості професійного іміджу впливатиме із суми сформованості всіх критеріїв. Проте з метою запобігання неточностей у визначенні рівнів сформованості професійного іміджу необхідно враховувати нелінійність психічних властивостей та утворень, що робить недоречним застосування середньоарифметичної суми сформованості критеріїв. Натомість, на нашу думку, для діагностування рівнів сформованості професійного іміджу варто використовувати середньозважені величини.

#### **Висновки з проведеного дослідження.**

Отже, з огляду на те, що критерій – це мірило, об'єктивна кількісна міра педагогічного явища, основними вимогами до критеріїв сформованості професійного іміджу вчителя іноземних мов вважаємо об'єктивність, надійність, простоту і зручність



виміру, узгодженість із компонентами професійного іміджу, адекватність, адитивність, взаємозумовленість критерію з показниками. На основі експертної оцінки критеріями сформованості професійного іміджу вчителя іноземних мов визначено «цінності та спонукання», «знання про професійний імідж», «іміджотворчу поведінку», «професійно-особистісні якості та здатності». Вони виявляються через низку якісних ознак – показників, відповідно до міри прояву яких можна робити висновки про ступінь сформованості кожного компонента та професійного іміджу вчителя іноземних мов загалом.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Беспалько В.П. Элементы теории управления процессом обучения: материалы лекций, прочитанных в Политехническом музее на факультете программированного обучения. Часть 2 (Измерение качества процесса обучения). М.: Знание, 1971. 72 с.
2. Білоусова В.О. Теорія і методика гуманізації відносин старшокласників у позаурочній діяльності загальноосвітньої школи. К.: ІЗМН, 1997. 192 с.
3. Варданян М.Р. Имидж педагога как фактор здоровьесбережения субъектов образовательного процесса в основной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования». Омск, 2007. 24 с.
4. Горовенко О.А. Формування особистісно-професійного іміджу вчителя загальноосвітнього навчального закладу засобами самопрезентації: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Переяслав-Хмельницький, 2013. 21 с.
5. Дияк В.В. Визначення основних критеріїв та показників оптимізації викладання соціально-економічних дисциплін у вищому військовому навчальному закладі. Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. 2003. № 24. С. 30–36.
6. Дзядевич Ю.В. Педагогічні умови формування професійного іміджу у студентів мистецьких спеціальностей: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Херсон, 2012. 20 с.
7. Заскалета С.Г. Організація самостійної пізнавальної діяльності студентів сільськогосподарського інституту (за матеріалами вивчення іноземних мов): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. К., 2000. 187 с.
8. Ковальова О.О. Психологічні особливості формування основ професійного іміджу у майбутніх педагогів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Одеса, 2007. 20 с.
9. Курило В.С. Моделювання системи критеріїв оцінки розвитку освіти в регіоні. Педагогіка і психологія. 1999. № 2. С. 35–39.
10. Матюшина Ю.И. Формирование профессионального имиджа у будущего переводчика: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». Калининград, 2010. 21 с.
11. Педагогіка / Ю.К. Бабанский и др. М., 1988. 478 с.
12. Серман Л.І. Аналіз показників та рівнів сформованості професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов. Педагогіка та психологія. 2015. № 49. С. 234–244. DOI/10.5281/zenodo.19005.svg.
13. Скиба М.Є., Костогряз С.Г., Красильникова Г.В. Моніторинг якості навчального процесу у вищому закладі освіти: монографія. Хмельницький, 2009. 219 с.
14. Словник іншомовних слів / за ред. О.С. Мельничука. К.: Голов. ред. Укр. рад. енцикл., 1974. 775 с.
15. Tkachenko Nataliia. Foreign Language teacher's professional image structure. Modern Science – Moderni věda. Praha. Česká Republika, Nemoros. 2017. № 1. С. 77–84.



УДК 371.134:615.15:37.048,4

## СУЧАСНІ ВИМОГИ ДО ФАРМАЦЕВТИЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Філіппова Л.В., к. х. н., доцент,  
доцент кафедри медичної та загальної хімії  
Національного медичного університету імені О.О. Богомольця

У статті розглядаються сучасні вимоги до професійної освіти фармацевтичних працівників. Виокремлюється одна з головних вимог, а саме самоосвіта; піднімається питання про те, як вона може впливати на подальше життя фармацевтичного працівника та на конкурентоспроможність на міжнародному ринку праці. Наведено основні та пріоритетні завдання у фармацевтичній вищій освіті та специфічні особливості цієї галузі.

**Ключові слова:** фармацевтична освіта, конкурентоспроможність, якісна підготовка фармацевтів, специфічні особливості, структура освіти.

В статье рассматриваются современные требования к профессиональному образованию фармацевтических работников. Выделяется одно из главных требований, а именно самообразование; поднимается вопрос о том, как оно может влиять на дальнейшую жизнь фармацевтического работника и на конкурентоспособность на международном рынке труда. Приведены основные и приоритетные задачи в фармацевтическом высшем образовании и специфические особенности этой отрасли.

**Ключевые слова:** фармацевтическое образование, конкурентоспособность, качественная подготовка фармацевтов, специфические особенности, структура образования.

Filippova L.V. CURRENT REQUIREMENTS FOR PHARMACEUTICAL EDUCATION IN UKRAINE

The article deals with modern requirements for the professional education of pharmaceutical workers. One of the main requirements is the self-education, how it can influence the future life of the pharmaceutical worker and the competitiveness of the international labor market. The main and priority tasks in pharmaceutical higher education and specific features of this branch are given.

**Key words:** pharmaceutical education, competitiveness, qualitative preparation of pharmacists, specific features, structure of education.

**Постановка проблеми.** Сучасні вимоги до фармацевтичної освіти пов'язані з умінням своєчасно надавати інтегровану фармацевтичну допомогу пацієнту, а саме до такої допомоги належать інформаційно-комунікативна, законодавча, технологічна та аналітична. Фармацевтична освіта внаслідок швидкого розвитку вимагає в останні роки від студента спроможність виявляти професійну мобільність на міжнародному рівні, а саме – швидке реагування на зміни, які відбуваються як у сучасному житті, так і фармацевтичному бізнесі. Тому більшість вищих навчальних фармацевтичних закладів намагаються навчити майбутніх фармацевтичних співробітників використовувати знання як з окремих дисциплін, так і вміння миттєво знаходити міждисциплінарні зв'язки, які можна використати для вирішення будь-якої професійної проблеми або завдання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Як показав аналіз даних наукової літератури [1–4], вищі навчальні заклади ставлять перед собою одне з основних завдань – навчити студента професійно-творчому напрямку, тобто самоосвітній діяльності. Ця риса є вирішальною та дає змогу студентів залишатися конкурентоспроможним на

міжнародному ринку праці. Розвиток цієї риси впродовж життя студентів, а потім фармацевтичному робітнику надає можливість брати участь у міжнародній неперервній освіті, а це, у свою чергу, надає можливість до постійного оновлення структури та змісту фармацевтичної освіти [5].

**Постановка завдання.** Мета статті полягає у висвітленні основних вимог до сучасної фармацевтичної освіти в Україні. Описати основні та пріоритетні завдання сучасної фармацевтичної освіти та показати специфічну сторону цієї галузі.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Сучасні вимоги до освіти останнім часом змінюються внаслідок розвитку ринкових відносин у медичній і фармацевтичній галузях. Сьогодні головна вимога – це підготовка майбутнього фармацевта до конкурентоспроможності.

Для якісної підготовки сучасних фармацевтичних працівників необхідно забезпечити:

- якісний конкурсний набір студентів на перший курс;
- під час навчання потрібно виховувати у студентів патріотизм і національну свідомість, милосердя та духовність;
- наявність відповідного кадрового, навчально-методичного, матеріально-





технічного та матеріально-методичного забезпечення;

- ефективна організація, інформатизація та управління навчальним процесом;
- створення мережі університетських лікарень і клінік;
- ефективний контроль за якістю навчання [6].

Підготовка фармацевтів в Україні за станом на 2008 рік відбувається у 13 вищих навчальних закладах та 26 вищих медичних і фармацевтичних навчальних закладах I–II рівнів акредитації за спеціальностями: «Технологія фармацевтичних препаратів», «Технологія парфумерно-косметичних засобів», «Фармація», «Виробництво фармацевтичних препаратів», «Аналітичний контроль якості хімічних лікарських засобів», «Клінічна фармація».

У професійній підготовці фармацевтичних кадрів спостерігаємо зміни, які відбуваються з роками в освіті. Ці зміни зумовлені такими аспектами: інтенсивним обміном досвідом на європейському та світовому ринку; стрімким збільшенням кількості лікарських засобів; спостерігаємо зменшення зацікавленості у виготовленні ліків аптечними працівниками, але відбувається поступове збільшення зацікавленості на придбання ліків; підвищення вимог до контролю якості лікарських препаратів.

Останнім часом вищі навчальні заклади ставлять основним і пріоритетним завданням у фармацевтичній вищій освіті:

- підготовку висококваліфікованих спеціалістів у своїй сфері діяльності;
- постійне вдосконалення вищої фармацевтичної освіти;
- нарощування наукового потенціалу;
- постійний саморозвиток, тобто фармацевти прагнуть до післядипломної освіти;
- створення системи атестації та сертифікації фармацевтичних кадрів на ринку праці.

Фармацевтична освіта завжди мала й має велику та специфічну особливість – це фармацевтична опіка та фармацевтична допомога. Ці дві особливості спрямовані на населення, саме за допомогою фармацевтичних кадрів населення забезпечено всіма товарами аптечного асортименту, населення може отримати консультативні послуги стосовно лікарського засобу та пораду з питання вибору найкращого та найефективнішого засобу, правил зберігання та терміну придатності. Внаслідок такого високого попиту в населення фармацевтична вища освіта вимагає від фахівця таке:

- наукового пошуку та розроблення лікарських препаратів;

– виявлення потреби препаратів, їхнє широке виробництво;

- всебічне вивчення властивостей лікарських засобів, їхній аналіз, синтез, стандартизацію, реєстрацію;
- чіткий контроль якості лікарських препаратів;
- правильну реалізацію та застосування за призначенням;
- фармацевтичну опіку;
- постійну підготовку та перепідготовку фармацевтичних кадрів.

Структура фармацевтичної освіти в Україні здатна забезпечити найефективнішу підготовку фахівців, і це відповідає міжнародній системі вищої освіти. В Україні професійне спрямування відбувається зі шкільної партії, гімназії, ліцею. Тобто для вступу майбутні абітурієнти формуються з числа класів, у яких відбувається поглиблене вивчення хімії, фізики та біології, інформатики. Як ми спостерігаємо, вища фармацевтична освіта в Україні є ступеневою за акредитацією:

I рівня акредитації – це училища, надають неповну вищу освіту. В Україні це здійснюється у вищих навчальних закладах I–II рівнів акредитації, а саме: Коледж Національного фармацевтичного університету, Рівненський базовий медичний коледж, Житомирський базовий фармацевтичний коледж та інші медичні коледжі, які мають фармацевтичне відділення.

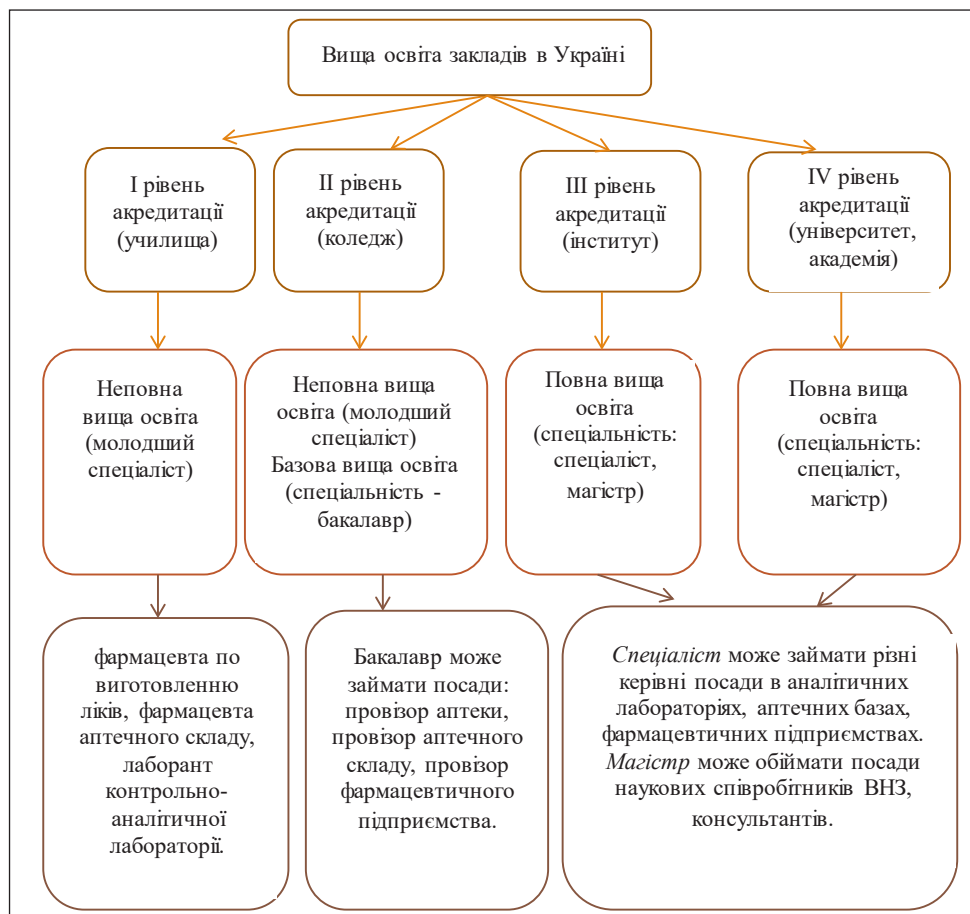
II рівня акредитації – коледжі, надають базову вищу освіту й випускають студентів за спеціальністю молодшого спеціаліста, але це неповна вища освіта. Студенти цих закладів можуть продовжити своє навчання у вищих медичних університетах, починаючи з другого курсу. З 2005 року підготовка бакалаврів відбувається у фармацевтичних коледжах та у 21-ому медичному коледжі, у яких є фармацевтичне відділення.

У працях Є.В. Хоміка [7] та І.Д. Бойчука [8] висвітлені особливості підготовки бакалаврів у коледжах, умови впровадження кредитно-модульної системи в навчальних планах, а також І.Д. Бойчук у своїй роботі розглядає специфіку ступеневої професійної підготовки бакалаврів у фармацевтичних і медичних коледжах.

III рівня акредитації – це інститути, надають повну вищу освіту й випускають бакалаврів, спеціалістів і магістрів,

IV рівня акредитації – це інститути, університети, академії, надають повну вищу освіту та здійснюють підготовку фахівців за спеціальностями освітньо-кваліфікаційних рівнів бакалаври, спеціалісти та магістри.

На рис. 1 наведено підготовку фармацевтичних кадрів в Україні за освітньо-кваліфікаційними рівнями.



**Рис. 1. Підготовка фармацевтичних працівників в Україні за спеціальностями освітньо-кваліфікаційних рівнів**

У працях В.М. Толочка, І.В. Міщенко [9], З.М. Мнушко [10] та інших учених розглядається особливість професійної діяльності, яка пов'язана з пацієнтами, з лікарями та колегами. Крім усіх вимог, сучасний фармацевт повинен вміти, як наведено в цих літературних даних, професійно спілкуватися. Усі працівники фармацевтичної галузі повинні обов'язково мати гуманітарну підготовку, а не лише знати професійні дисципліни. Одночасно фармацевтичні працівники також повинні бути озброєними знаннями психології, щоб визначити пацієнта або відвідувача з агресією для запобігання конфліктної ситуації. Майбутній провізор повинен бути озброєним знаннями етики та деонтології у вирішенні конфліктних ситуацій із лікарями, відвідувачами аптеки.

**Висновки з проведеного дослідження.** Отже, вища освіта надає майбутнім фармацевтичним працівникам можливість володіти психолого-педагогічними вміннями та навичками для того, щоб виконувати свої професійні обов'язки. Це дуже допомагає працювати в тісному контакті з

пацієнтами й лікарями. Також фармацевтичний працівник завжди спілкується з лікарями, інформуючи їх про нові лікарські засоби, про профілактичні та діагностичні препарати. Тому фармацевт повинен бути впевненим у собі та у своїх діях. Ця впевненість набувається завдяки отриманим знанням під час вивчення гуманітарних і соціально-економічних дисциплін, природничо-наукових і професійно-орієнтованих дисциплін.

З наведених вимог також фармацевт повинен чітко дотримуватися правил виписування рецепта; під час спілкування з лікарями правильно підбирати дозування лікарських засобів, щоб не нашкодити пацієнту; правильно складати раціональну схему прийому лікарських засобів, щоб уникнути помилки, яка може коштувати пацієнту здоров'я або життя.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Матеріали IV міжнародної конференції «Медицинское образование XXI века» / Дейкало В.П., Турина Н.С., Коневалова Н.Ю., Матлавска И.А. Витебск, 2006. С. 19–21.



2. Golz R., Mayrhofer W. Education in Germany. An overview of developments in the unification process. Canada, 2000. P. 70.
3. Inside interactive Technologies in education and training. Issue 56. 14 August 1991. Derby.: Inside IT, 1991.
4. Philip C. Schlechty. Schools for the 21st Century. San Francisco, 1990. 164 p.
5. Балахонов А.А. Фундаментализация высшего медицинского образования на основе системного естественнонаучного знания: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. СПб., 2007. 20 с.
6. Черних В.П. Фармацевтична освіта. URL: <http://www.Pharmencyclopedia.com.ua/article/314/farmaceutichna-osvita>.
7. Хомік Є.В., Бойчук І.Д. Адаптація коледжу до Болонської системи освіти. Матеріали Всеукраїнської навчально-наукової конференції. Тернопіль: ТДМУ, 2007. С. 210–212.
8. Бойчук І.Д. Підготовка бакалаврів у коледжі як фактор готовності їх допрофесійної діяльності. Освіта: технікуми, коледжі. 2007. № 4. С. 186–196.
9. Толочко В.М., Міщенко І.В. Ефективне ділове спілкування: метод. рекомендації. Х.: Вид-во НФаУ, 2006. 48 с.
10. Мнушко З.М. Менеджмент та маркетинг у фармації. Ч.1. Менеджмент у фармації: підручник для фарм. вузів і факультетів / За ред. З.М. Мнушко. Х.: Основа, 1998. С. 175.

УДК 378.147

## ШЛЯХИ АКТИВІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ПРОВЕДЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ

Хоруженко Т.А., к. пед. н., доцент,  
доцент кафедри технологічної та професійної освіти

*Глухівський національний університеті імені Олександра Довженка*

У статті порушено проблему пошуку шляхів активізації процесу фахової підготовки майбутніх учителів технологій. Охарактеризовано методи активного навчання студентів на лекційних, практичних і лабораторних заняттях. Виявлена специфіка впровадження методів активного навчання майбутніх учителів технологій на заняттях із фахових дисциплін.

**Ключові слова:** *майбутній учитель технологій, процес фахової підготовки, методи активного навчання, навчальне заняття.*

В статті затронута проблема пошуку шляхів активізації процесу спеціальної підготовки майбутніх учителів технологій. Охарактеризовано методи активного навчання студентів на лекційних, практичних і лабораторних заняттях. Виявлена специфіка впровадження методів активного навчання майбутніх учителів технологій на заняттях по спеціальним дисциплінам.

**Ключевые слова:** *будущий учитель технологий, процесс специальной подготовки, методы активного обучения, учебное занятие.*

Khoruzhenko T.A. WAYS OF ACTIVATING THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TECHNOLOGY TEACHERS DURING CONDUCTING TRAINING SESSIONS

The article raises the problem of finding ways to improve the process of future technology teachers' professional training. Methods of active students training at lectures, practical and laboratory classes are described. The specificity of active training methods implementation of future technology teachers in class on specialty disciplines is revealed.

**Key words:** *future technology teacher, professional training, active training methods, educational class.*

**Постановка проблеми.** Сучасний етап розвитку вищої освіти в Україні характеризується реформуванням із метою приведення всіх складників освітнього процесу у відповідність до вимог як світових стандартів, так і особистісних запитів здобувачів освіти. Переосмислюються підходи до здійснення освітнього процесу, оновлюється зміст навчальних програм, впроваджуються нові форми, методи, засоби та технології навчання, змінюються вимоги до освіченості та підготовки майбутніх учителів, зокрема й технологій.

Наприклад, результатом навчання майбутнього вчителя на певному рівні вищої освіти стає компетентність, яка визначає здатність випускника успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність. Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» компетентність є «динамічною комбінацією знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей» [1]. Як бачимо, компетентність значно розширює межі традиційної тріади «знання, уміння, навички»,



за якими відбувалося оцінювання якості підготовки фахівців протягом останніх десятиліть. Їхнє формування не втратило своєї актуальності, але вони стали важливими не стільки як когнітивний багаж студента, скільки як певний інструмент, яким має оволодіти майбутній фахівець для розв'язання різного роду навчальних і професійних завдань.

Отож в умовах сьогодення стає очевидним, що традиційні методи навчання студентів, орієнтовані на засвоєння знань, формування вмінь і навичок, не будуть досить ефективними в процесі формування компетентностей майбутніх фахівців. Необхідно вносити певні корективи в організацію освітнього процесу, зважаючи на те, що майбутній учитель повинен мати змогу вже в процесі навчання в закладі вищої освіти застосовувати отримані знання на практиці, створювати зворотні зв'язки, навчитися самостійно продукувати інформацію, спостерігати та планувати свою діяльність, визначати проблеми й обговорювати їх, знаходити шляхи розв'язання різноманітних завдань педагогічної дійсності тощо. Допомогти в такій організації освітнього процесу покликані методи активного навчання, адже набуття компетентностей базується безпосередньо на особистому досвіді й діяльності того, хто навчається [5, с. 87].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Серед учених, які досліджували теоретичні та практичні аспекти впровадження методів активного навчання в освітній процес, можна назвати І. Лернера, М. Леві, А. Матюшкіна, М. Махмутова, Т. Паніну, Л. Вавілову, О. Пометун, Т. Кудрявцеву, Ю. Сурміна, В. Ягупова та інших. Але у зв'язку із тим, що ці дослідження проводилися переважно в освітньому процесі закладів середньої освіти, методика впровадження активного навчання в процес підготовки майбутніх учителів вимагає певної адаптації відповідно до специфіки організації освітнього процесу закладів вищої освіти загалом і змісту підготовки фахівців освітньої галузі «Технології» зокрема.

**Постановка завдання.** Метою статті є виявлення шляхів активізації процесу фахової підготовки майбутніх учителів технологій. Серед завдань дослідження можна виокремити такі: характеристика методів активного навчання, які доцільно застосовувати під час проведення різних видів навчальних занять, виявлення специфіки й особливостей застосування методів активного навчання в процесі фахової підготовки майбутніх учителів технологій.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Методи активізації навчально-піз-

навальної діяльності – це сукупність прийомів і способів психолого-педагогічного впливу на учнів, що (порівняно з традиційними методами навчання) найперше спрямовані на розвиток у них творчого самостійного мислення, активізацію пізнавальної діяльності, формування творчих навичок і вмінь нестандартного розв'язання певних професійних проблем і вдосконалення навичок професійного спілкування [7, с. 352].

Впровадження методів активного навчання базується на спілкуванні та діалозі учасників освітнього процесу, вільному обміні думками щодо напрямів вирішення певної проблеми педагогічної дійсності. Методи активного навчання акцентують увагу викладача та студента на демократичному стилі взаємодії, передбачають таку їхню співпрацю, за якої останній перетворюється в активного учасника процесу формування власної професійної компетентності. П. Щербань виділив ряд особливостей, які відрізняють активне навчання, а саме: 1) вимушена активність, коли студенти мають бути активними незалежно від їхніх бажань; 2) самостійне творче вироблення рішень; 3) постійна взаємодія студентів і викладачів за допомогою прямих і зворотних зв'язків [6, с. 15].

Основними видами навчальних занять у закладах вищої освіти є лекція, лабораторне, практичне, семінарське, індивідуальне заняття та консультація. Реалізація дидактичних цілей навчальних занять може відбуватися різними методами: умовно пасивними, які передбачають невисокий ступінь самостійності навчально-пізнавальної діяльності студентів; інформаційно-рецептивними (пояснення, демонстрування, бесіда на повторення); репродуктивними (виконання тренувальних вправ, лабораторно-практичних робіт за інструкцією); активними (евристична бесіда, самостійне дослідження студентами окремих питань теми, підготовка рефератів і повідомлень, виконання проектів, взаємонавчання). Розглянемо особливості застосування методів активного навчання під час проведення навчальних занять у процесі фахової підготовки майбутніх учителів технологій.

Навчальна лекція – цілорізно завершений, науково-обґрунтований і систематизований виклад певного наукового питання, ілюстрований за необхідності засобами наочності та демонструванням дослідів [4, с. 153]. Традиційна форма проведення лекції має багато переваг, серед яких треба відзначити її інформаційну насиченість, систематизованість, доступність, можливість урахування віку та рівня підготовки слухачів. Водночас багато дослідників вважають



її малоефективною в процесі формування компетентностей майбутнього вчителя через низьку мовленнєву активність студентів, які виступають пасивними учасниками освітнього процесу. З метою активізації навчальної діяльності студентів на лекції доцільно запроваджувати такі її види: проблемні, бінарні, із заздальгідь запланованими помилками, лекції-прес-конференції.

Так, на проблемних лекціях студенти самостійно «відкривають» невідому для себе інформацію шляхом пошуку різних варіантів розв'язання створеної викладачем проблемної ситуації. Різновидом проблемних лекцій є бінарні лекції (лекції-дискусії, лекції удвох), що є діалогом двох викладачів або викладача та майстра декоративно-прикладного мистецтва, дизайнера одягу, кухаря, кондитера, представника сучасного промислового виробництва, робітника конструкторського бюро, практикуючого вчителя трудового навчання тощо, які обговорюють асортимент сучасних конструкційних матеріалів і технології виготовлення виробів із них, організацію та обладнання сучасного виробництва, сучасні засоби проектування та виготовлення об'єктів праці, актуальні питання педагогічної теорії та практики. Перевагами таких лекцій є актуалізація наявних у студентів знань, необхідних для розуміння діалогу та участі в ньому, залучення майбутніх фахівців до активного обговорення, формування вмінь обґрунтувати власну думку та приймати виважені рішення, а також виховання культури дискусії, вдосконалення комунікативних умінь, розвиток здатності до імпровізації тощо.

Лекції із заздальгідь запланованими помилками виконують стимулюючу, контрольну та діагностичну функції. Вони передбачають планування викладачем певної кількості помилок змістового або методичного характеру. Завданням студентів є їхнє знаходження та фіксування впродовж лекції. У кінці заняття перевіряється правильність виконання поставленого завдання, проводиться відповідне обговорення та оцінюється робота студентів. Такі лекції рекомендуємо проводити на старших курсах навчання майбутніх учителів, зокрема, для студентів магістратури, які вже мають певний багаж фахових знань і досвіду, здобутого в процесі проходження педагогічних і технологічних практик.

Лекції прес-конференції, на нашу думку, є найбільш наближеними до пізнавальних інтересів майбутніх фахівців, вони сприяють задоволенню їхніх побажань та очікувань від змістового наповнення певної навчальної дисципліни або її окремої теми. Такі лекції читаються як зв'язний текст, у процесі якого

даються відповіді на запитання, поставлені студентами викладачу на початку заняття. Їх доцільно проводити на всіх етапах вивчення навчальної дисципліни: на початку – для виявлення інтересів і можливостей студентів, в середині – для залучення майбутніх фахівців до вузлових моментів курсу, у кінці – для систематизації отриманих знань. Перед проведенням лекцій прес-конференцій рекомендуємо завчасно дати студентам тези майбутньої лекції для того, щоб студент зміг самостійно ознайомитися зі змістом навчального матеріалу та виокремити питання, які його найбільше цікавлять або потребують уточнення.

Незважаючи на велику кількість переваг «активних» лекцій, серед яких найперше варто виокремити стимуляцію навчально-пізнавальної діяльності студентів, їхня організація потребує від викладача більшої кількості часу на підготовку до проведення, напруженої роботи впродовж навчального заняття та обов'язкового дотримання певних умов. Зокрема, це такі як: вияв високої навчальної мотивації слухачів, наявність ініціативності в навчанні та відповідальності за його результати, усвідомлення важливості фахових дисциплін у власній професійно-педагогічній підготовці, наявність необхідної бази знань із дисциплін фахової підготовки та досвіду провадження технологічної та педагогічної діяльності.

Практичне заняття (від лат. *practicos* – діяльний) – це вид навчального заняття, під час якого викладач організовує розгляд студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни та формує вміння й навички їхнього практичного застосування шляхом індивідуального виконання студентами відповідно сформульованих завдань [2, с. 302]. З метою активізації пізнавальної діяльності студентів на практичних заняттях рекомендуємо використовувати такі методи навчання:

– неімітаційні (дискусія, екскурсія та візні заняття на виробництво, відвідування уроків трудового навчання та виховних заходів фахового спрямування в закладах середньої освіти з подальшим аналізом та обговоренням);

– імітаційні неігрові (аналіз конкретних ситуацій педагогічної дійсності, розв'язування навчально-педагогічних і виробничих завдань, вивчення, аналіз та обговорення шкільної та техніко-технологічної документації);

– імітаційні ігрові (ділові, рольові ігри, ігрове проектування). Розглянемо деякі з них.

Метод «кейс-стаді» (*case-study*) – це метод активного навчання на основі розгляду



різноманітних проблем, випадків і ситуацій технологічної та педагогічної дійсності. Сутність цього методу полягає в тому, що навчальний матеріал подається студентам у вигляді проблем (кейсів), а знання здобуваються в результаті активної та творчої дослідницької роботи. Кейси розробляються, зважаючи на такі вимоги: відповідність цілям навчання, максимальна наближеність до умов реальної дійсності, можливість користуватися різними шляхами для вирішення проблемного завдання.

Метод case-study передбачає такі етапи проведення: 1) наявність конкретної ситуації; 2) аналіз ситуації, діагностика проблеми та розроблення групою (підгрупами або індивідуально) варіантів вирішення ситуації; 3) обґрунтування обраного рішення у процесі дискусії з іншими членами академічної групи; 4) підбиття підсумків та оцінювання результатів заняття.

Так, у процесі проведення практичних занять із кулінарної обробки харчових продуктів рекомендуємо давати майбутнім учителям технологій такі проблемні завдання (кейси): 1) розробити меню комплексних обідів для харчування студентів у їдальні, меню бенкетних страв, дієтичного харчування відповідно до специфіки конкретного захворювання, меню харчування дітей певного віку тощо; 2) розробити варіант сервірування столу до сніданку (обіду, вечери), святкового столу до певних свят (Нового року, Великодня, Різдва, дня народження, весілля тощо); 3) з визначеного набору продуктів розробити рецептури перших, других страв і закусок; 4) провести дослідження та визначити асортимент і рецептури традиційних страв, характерних для певного регіону України.

Така форма проведення практичних занять дає змогу майбутнім учителям технологій оволодіти навичками та прийомами застосування теоретичних знань для аналізу різнноманітних ситуацій; наочно уявити особливості прийняття рішення в ситуації невизначеності, проаналізувати різні підходи до розроблення остаточного плану дій; набути навичок ясного й точного викладу власної точки зору в усній і письмовій формах; виробити вміння переконливо обґрунтовувати й захищати свою точку зору; навчитися приймати самостійні рішення на основі групового аналізу ситуації; навчитися отримувати користь зі своїх і чужих помилок, спираючись на дані зворотного зв'язку тощо.

Рольова гра (розігрування ролей) – це імітаційний ігровий метод активного навчання, що характеризується такими ознаками:

- наявність завдання (проблеми) та розподіл ролей між її учасниками;
- взаємодія учасників відповідно до наданих ролей;
- введення викладачем у процес заняття корегуючих умов;
- оцінювання результатів обговорення та підбиття підсумків гри учасниками.

Рольова гра є ефективним методом вирішення організаційних, управлінських та економічних завдань циклу дисциплін фахової підготовки майбутнього вчителя технологій, до того ж вимагає значно менших витрат і засобів, як порівняти з діловими іграми.

Наприклад, у процесі проведення занять із «Конструювання і моделювання швейних виробів» студентам можна дати завдання зімітувати роботу швейного цеху. Підготовчий етап до проведення гри містить розподіл ролей між учасниками гри (групи «дизайнерів», «конструкторів», «закрійників» і «швачок»), вивчення ними відповідних інструкцій, опрацювання рекомендованої літератури, консультації з викладачем і складання програми дій кожним з учасників гри. У процесі практичної реалізації гри кожен учасник діє згідно з інструкцією та розробленим планом дій. У цей час викладач здійснює загальне керівництво грою. Результатом виконання цього етапу має бути спроектований і виготовлений швейний виріб. На заключному етапі гри кожен з її учасників виступає із самоаналізом власної діяльності та аналізом діяльності інших «працівників» за таким алгоритмом: зазначення успіхів і недоліків проведеної гри, виявлення шляхів покращення роботи кожного «працівника», висловлення учасниками гри побажань щодо вдосконалення її організації та проведення. Насамкінець підсумки проведеної гри підводить викладач.

Ділова гра є формою відтворення наочного й соціального змісту майбутньої професійної діяльності вчителя технологій і передбачає моделювання таких систем відносин, які характерні для цієї діяльності як єдиного цілого. У діловій грі відтворюються професійні умови майбутньої діяльності, схожі за основними сутнісними характеристиками з реальними. На відміну від рольової гри, у діловій опановуються не тільки норми професійних дій, а й соціальних, тобто відносини в колективі.

Так, у процесі підготовки майбутніх учителів технологій доцільно проводити ділові ігри під час вивчення навчального предмета «Методика навчання технології», коли студенти проводять уроки трудового навчання або їхні фрагменти, моделюючи або імітуючи умови реальної педагогічної діяльності учителів технологій. За таких умов ділова гра



служить засобом актуалізації, застосування та закріплення знань, а також засобом розвитку практичного мислення майбутніх фахівців.

Метод ігрового проектування передбачає дотримання таких вимог:

- формулювання викладачем проблеми (завдання) дослідницького характеру;
- розділення групи на мікрогрупи;
- розроблення кожною мікрогрупою варіантів вирішення поставленого завдання;
- представлення варіанту вирішення проблеми з подальшим обґрунтуванням та аналізом її учасниками.

Наприклад, проводячи заняття з декоративно-прикладного мистецтва або художньої обробки матеріалів, студентам варто давати проблемні завдання з виготовлення певного нескладного об'єкта праці, передбаченого шкільною навчальною програмою «Трудове навчання». Розподілившись на мікрогрупи, студенти мають обрати техніку виготовлення цього виробу, підібрати необхідні матеріали та інструменти, продумати технологію виготовлення виробу, скласти відповідну технологічну документацію, виготовити виріб в обраній техніці та презентувати його академічній групі з обґрунтуванням обраного варіанту вирішення поставленої проблеми.

Лабораторне заняття – це вид навчального заняття, на якому студенти під керівництвом педагога проводять експерименти чи дослідження в навчальних лабораторіях із використанням відповідного обладнання, комп'ютерної техніки [4, с. 154]. З метою активізації навчальної діяльності студентів на лабораторних заняттях рекомендуємо запроваджувати метод проектів, адже, зважаючи на особливості трудової підготовки учнів у сучасній загальноосвітній школі, наразі актуальною є здатність майбутніх фахівців залучати учнів не лише до практичної технологічної діяльності, а й до проектно-дослідницької. Тому майбутній учитель трудового навчання повинен досконало оволодіти технологією виконання творчих проектів за тими ж вимогами і в тій же послідовності, що й учнівські проекти. Адже саме так він зможе самостійно пройти за усіма етапами виконання творчого проекту та виокремити ті з них, які зможуть викликати в учнів найбільше труднощів і спричинити появу браку та помилок.

Метод проектів – це система навчання, за якої студенти набувають знань та оволодівають вміннями й навичками в процесі планування та виконання завдань-проектів, які поступово ускладнюються [3, с. 8]. Проекти можуть виконуватися колективно, мікрогрупами по 2–3 студенти або індивідуально.

Наприклад, під час проведення лабораторних робіт із «Конструювання і моделювання

швейних виробів» пропонуємо розробляти груповий творчий дизайнерський проект (колекцію моделей одягу). Під час розроблення колекції важливим завданням щодо дизайну швейних виробів є не тільки новизна форми, конструкції, матеріалу, що використовується для виготовлення, але й новизна застосовуваних технік, технологій, колористичного та декоративного вирішення моделей.

Цей проект є інтегрованим, оскільки передбачає використання знань і вмінь студентів, набутих під час вивчення таких дисциплін, як матеріалознавство швейного виробництва, конструювання і моделювання швейних виробів, технологія виготовлення швейних виробів, декоративно-прикладне мистецтво, художня обробка матеріалів. Під час виконання такого проекту майбутні вчителі технологій не тільки закріплюють набуті раніше знання та вдосконалюють уміння щодо підбору матеріалів, оптимальної конструкції та технології виготовлення швейних виробів, виконання різних технік декоративно-прикладного мистецтва, але й вчать застосовувати їх для пошиття та оформлення моделей одягу в процесі їхнього виробництва.

У процесі виконання таких і подібних творчих проектів репродуктивна діяльність студентів змінюється на активну та інтерактивну. Це сприяє формуванню в майбутніх учителів технологій позитивної мотивації, активізує їхню самостійну творчу діяльність і забезпечує диференціацію навчання. Проектно-технологічна діяльність привчає студентів до самостійної та систематичної роботи, виховує прагнення створити новий виріб і формує уявлення про перспективи його подальшого застосування, розвиває морально-трудова якості, працелюбність.

#### **Висновки з проведеного дослідження.**

Отже, на нашу думку, основними шляхами активізації процесу фахової підготовки майбутніх учителів технологій є впровадження на заняттях із фахових дисциплін методів активного навчання, які передбачають створення таких дидактичних і психологічних умов, що найкраще сприяють вияву інтелектуальної, особистої та соціальної активності студентів, дають змогу розвинути їхні пізнавальні мотиви та інтереси. Так, «активні» лекції сприяють розвитку теоретичного мислення студентів, формуванню пізнавального інтересу до фахових дисциплін, забезпечують професійну мотивацію та корпоративність майбутніх учителів. «Активні» форми проведення практичних занять навчають студентів самостійно мислити, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; знаходити й вирішувати проблеми, залучаючи для цієї мети знання з різних наукових галузей, прогнозувати результати



й можливі наслідки різних варіантів рішення. Лабораторні заняття, на яких передбачаються розроблення та виконання творчих проєктів, дають можливість майбутнім учителям технологій на власному досвіді засвоїти алгоритм проєктно-технологічної діяльності та зрозуміти особливості проєктної технології навчання. Вважаємо, що саме фахові дисципліни в системі підготовки вчителя технологій мають найбільше можливостей для застосовування методів активного навчання.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Закон України про вищу освіту. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 18.04.2018).

2. Кузмінський А.І. Педагогіка вищої школи: навч. посібник. Київ: Знання, 2005. 486 с.

3. Методика трудового навчання: проєктно-технологічний підхід: навч. посібник / За заг. ред. О.М. Коберника, В.К. Сидоренка. Умань: СПД Жовтий, 2008. 216 с.

4. Психологія діяльності та навчальний менеджмент: навч. посібник / М.В. Артюшина, Л.М. Журавська, Л.А. Колесніченко та ін.; за заг. ред. М.В. Артюшиної. Київ: КНЕУ, 2008. 336 с.

5. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. Москва: Педагогическое общество России, 1999. 320 с.

6. Щербань П.М. Прикладна педагогіка: навч.-метод. посіб. для студ. пед. навч. закл. Київ: Вища школа, 2002. 216 с.

7. Ягупов В.В. Педагогіка: навч. посібник. Київ: Либідь, 2002. 560 с.

УДК 378.14

## МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПРАГМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ (НА КОГНІТИВНО-ЗБАГАЧУВАЛЬНОМУ ЕТАПІ)

Яцишина Н.В., слухач  
кафедри педагогіки

*ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»*

Стаття присвячена актуальній проблемі формування прагматичної компетентності майбутніх перекладачів у процесі професійної підготовки. Висвітлюється авторська методика формування прагматичної компетентності майбутніх перекладачів на когнітивно-збагачувальному етапі експериментального дослідження. Наводяться приклади реалізації зазначеної методики формування прагматичної компетентності майбутніх перекладачів на практиці.

**Ключові слова:** прагматична компетентність майбутніх перекладачів, методика формування прагматичної компетентності, когнітивно-збагачувальний етап, спеціальний курс «Прагматична компетентність майбутніх перекладачів».

Статья посвящена актуальной проблеме формирования прагматической компетентности будущих переводчиков в процессе профессиональной подготовки. Освещается авторская методика формирования прагматической компетентности будущих переводчиков на когнитивно-обогащающем этапе экспериментального исследования. Приводятся примеры реализации данной методики формирования прагматической компетентности будущих переводчиков на практике.

**Ключевые слова:** прагматическая компетентность будущих переводчиков, методика формирования прагматической компетентности, когнитивно-обогащающий этап, специальный курс «Прагматическая компетентность будущих переводчиков».

Yatsyshyna N.V. FUTURE TRANSLATORS' PRAGMATIC COMPETENCE: PRINCIPLES OF FORMATION (COGNITIVE-ENRICHING STAGE)

The article deals with such a relevant topic as the problem of future translators' pragmatic competence formation in the process of their foreign language professional university education. The author's view on the principles of future translators' pragmatic competence formation at a cognitive-enriching stage is presented. The practical realization of the principles is supported with examples.

**Key words:** future translators' pragmatic competence, principles of formation, cognitive-enriching stage, special course «Future translators' pragmatic competence».





**Постановка проблеми.** Професійна підготовка майбутнього перекладача передбачає формування та розвиток професійно важливих якостей, знань і умінь (вміння швидко переключатися з іноземної мови на рідну та навпаки, вміння слухати й чути, вміння приймати рішення, стресостійкість і готовність до професійного напруження, здатність до рефлексії, здатність бути уважним, самоорганізованість, кмітливість, ініціативність, здатність ефективно структурувати особистісний час відповідно до професійного навантаження, послідовність у вивченні питання, яке потребує бути вирішеним, рішучість, здатність установлювати контакти, відчувати себе досить впевнено в новій незнайомій ситуації спілкування, володіння ретельністю, тактом, здатність оцінити мовленнєву ситуацію коректно (коли треба говорити, а коли – слухати) та інше), які, на нашу думку, є показниками, які впливають на рівень сформованості прагматичної компетентності майбутніх перекладачів, – це й зумовлює актуальність теми.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що поняття «прагматична компетентність» у контексті іншомовної професійної підготовки чи іншомовної професійної взаємодії тлумачиться науковцями по-різному (Андрущенко А.О., Бондар Л.В., Гриджук О.Є., Кошлаба І.Б., Кушнір І.М., Оліяр М.П., Чіжова Н.В. та інші) [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7].

Ми розуміємо «прагматичну компетентність майбутніх перекладачів» як ситуаційну динамічну інформаційну структуру (тобто комбінацію компетенцій) у свідомості майбутнього фахівця з перекладу, яка сприяє здійсненню певного впливу на адресата (відповідно до комунікативної установки відправника) та правильному аналізу й розумінню комунікативного наміру адресата в процесі професійного іншомовного перекладацького спілкування. У свою чергу, «прагматична компетенція майбутніх перекладачів» – це (інформаційна) структура у свідомості майбутнього перекладача, яка складається з інформації (знань, вмінь, досвіду), засвоєної майбутнім фахівцем із перекладу під час навчання у вищому навчальному закладі.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Тож усе це дає змогу зробити висновок, що феномен «прагматична компетентність/прагматична компетенція майбутніх перекладачів» є частково розглянутим і на сучасному етапі потребує подальшого дослідження та уточнення. Поряд із цим розроблена нами методика формування «прагматичної ком-

петентності майбутніх перекладачів» у процесі професійної іншомовної підготовки не була об'єктом спеціального дослідження.

**Постановка завдання** – розкрити методику формування прагматичної компетентності майбутніх перекладачів у процесі професійної підготовки.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Усе вищезгадане дало нам підстави розробити методику формування прагматичної компетентності майбутніх перекладачів у процесі професійної підготовки. Проілюструємо реалізацію зазначеної нами методики формування прагматичної компетентності майбутніх перекладачів на практиці.

Так, на першому *когнітивно-збагачувальному* етапі розроблений нами факультативний спеціальний курс «Прагматична компетентність майбутніх перекладачів» сприяв збагаченню знань майбутніх перекладачів про основні терміни та поняття прагматики, види прагматики, про основні класифікації мовленнєвих актів, типи комунікативних стратегій, національно-культурні особливості соціальної та мовленнєвої поведінки носіїв іноземної мови, прагматику цільової мови, їхніх звичаїв, етикету, соціальних стереотипів, історії та культури, сутність і структуру прагматичної компетентності майбутніх перекладачів.

Отже, факультативний спеціальний курс «Прагматична компетентність майбутніх перекладачів» мав на меті висвітлити сутність і структуру прагматичної компетентності майбутніх перекладачів та ознайомити студентів із функціонуванням прагматичної компетентності для успішного вирішення професійних завдань у процесі професійного іншомовного спілкування. Основним завданням спецкурсу було забезпечити оволодіння студентами знаннями та вміннями з основ «прагматичної компетентності» для вирішення професійних перекладацьких завдань у процесі професійного іншомовного спілкування. Зазначимо, що лекційний матеріал ми викладали проблемним методом, що активувало участь студентів і стимулювало аналітико-мисленнєву діяльність на заняттях.

Процес вивчення дисципліни був спрямований на формування елементів таких компетентностей:

а) загальних (ЗК): здатність до навчання, організації та планування; абстрактного мислення, аналізу та синтезу; здатність спілкуватись рідною та іноземними мовами; креативність; здатність управляти часом; елементарні комп'ютерні навички; розв'язання проблем і прийняття рішень; здатність працювати в міжнародному се-



редовищі; здатність застосовувати знання на практиці; бажання досягти успіху.

б) фахових загальних (КФЗ): оволодіння теорією лінгвістичної прагматики, зокрема теорією мовленнєвих актів у сучасній лінгвістиці; вміння здійснювати аналіз комунікативної ситуації під час професійного іншомовного спілкування;

в) спеціальних фахових (КФС): здатність до ефективного розв'язання професійних перекладацьких проблем і вирішення професійних перекладацьких питань; здатність проведення переговорів у міжетнічному оточенні; вміння розрізняти комунікативні стратегії у професійному іншомовному спілкуванні; здатність до вибору найбільш дієвих стратегій для запобігання комунікативним невдачам сторін-замовників у процесі професійного іншомовного перекладацького спілкування; здатність до постійного навчання під час вирішення професійних завдань і розв'язання професійних проблем.

Наприклад, перша вступна лекція нашого факультативного спеціального курсу мала форму лекції-пленарного засідання та була присвячена темі 1 (Прагматика: основні терміни та поняття, історія виникнення та розвитку, види прагматики, практична прагматика. Професійна компетентність майбутнього перекладача. Прагматична компетентність майбутнього перекладача) та темі 2 (Працездатність і самоконтроль, стресостійкість, гігієна розумової праці майбутнього перекладача). Метою цього заняття було висвітлення сутності та структури феномена «прагматична компетентність майбутніх перекладачів».

У процесі виконання ми репрезентували студентам, які виконували роль учасників конференції, теоретичні засади виникнення феномена «прагматична компетентність майбутніх перекладачів», сутність і структуру зазначеного поняття (компоненти, критерії, показники), потім разом зі студентами відбувалося обговорювання репрезентованого матеріалу. Студенти виявили зацікавленість отриманою інформацією. У процесі заняття ми звертали увагу студентів на психофізіологічний критерій, який було скорельовано з іншомовно-мовленнєвим компонентом сформованості прагматичної компетентності майбутніх перекладачів, оскільки професійна іншомовна діяльність майбутніх перекладачів часто пов'язана зі стресом, розумовим і нервовим напруженням. Студенти з ентузіазмом ділилися своїми думками щодо запропонованих рекомендацій із гігієни розумової діяльності майбутнього перекладача (наприклад, у професійній іншомовній діяльності май-

бутнього перекладача незадоволеність і негативні стресові емоції штовхають майбутнього фахівця до пошуку виходу з цих стресових ситуацій, а саме – до розвитку; треба пам'ятати, що нервову систему потрібно гартувати в боротьбі зі стресом, але не варто залишатися зі своїми проблемами наодинці, іноді виникає необхідність у розсудливому співрозмовнику, котрий допоможе з іншої точки зору розглянути проблему та знайти адекватне рішення; для гігієни розумової діяльності треба відволікатися від роботи своєчасно (кіно, добра книга, прогулянка на свіжому повітрі чи заняття спортом на березі моря або річки), що, у свою чергу, підвищить у рази працездатність майбутнього фахівця; спілкування з домашніми тваринами допомагає зберегти душевну рівновагу та укріплює позитивний настрій особистості; куріння та вживання алкоголю шкодить як здоров'ю особистості, так і її професійній діяльності).

Отож у результаті цієї вступної лекції-пленарного засідання студентам було висвітлено сутність і структуру феномена «прагматична компетентність майбутніх перекладачів», ознайомлено зі способами підвищення працездатності майбутніх перекладачів, з основами гігієни розумової діяльності та боротьби зі стресом, розумовим і нервовим перенапруженням. Усе це сприяло розвитку позитивної мотивації студентів до перекладацької діяльності в галузі іноземної мови та активізувало міждисциплінарні зв'язки (наприклад, з дисциплін «Психологія», «Педагогіка», спецкурсу «Прагматика. Мовленнєві акти») у формуванні прагматичної компетентності майбутніх перекладачів у процесі професійної підготовки.

Наступним прикладом може слугувати практичне заняття № 1 за темою 7 «Способи управління співрозмовником. Основні правила та види переконання».

Метою цього практичного заняття було ознайомити студентів з основними способами управління співрозмовником і видами переконання, які є актуальними в сучасній іноземній літературі.

У процесі виконання ми запропонували студентам обговорити основні актуальні способи управління співрозмовником і види переконання з використанням ілюстративного матеріалу (показати процеси чи явища у їхньому символічному зображенні за допомогою плакатів, карт, фотографій, малюнків, схем тощо), що було їхнім домашнім завданням під час підготовки до цього практичного заняття. Студенти були зацікавлені завданням і добре підготували свої доповіді, котрі в деяких випадках мали



додаткові ілюстративні приклади з іноземних автентичних художніх фільмів («Адвокати», «Менталіст», «Збреш мені!», «Знайомтесь, Джо Блек!» та інші). Під час практичного заняття ми допомогли студентам з'ясувати, що особистість, яка обізнана із сучасними способами управління співрозмовником і видами переконання, має переваги під час ділової бесіди, у конфліктних ситуаціях, у публічних виступах та інше. Усі студенти були згодні, що правило Сократа (правило трьох «так») досі є одним із найактуальніших способів управління співрозмовником.

Щодо різновидів переконання та запобігання конфліктним ситуаціям у професійному іншомовному спілкуванні, то студенти дійшли висновку, що правило «перевіряйте, чи правильно ви зрозуміли співрозмовника» є найважливішим як для іноземної, так і для рідної мови. Аналіз різних точок зору науковців на види переконань дав змогу студентам з'ясувати, що найбільш вживані слова мають багато значень залежно від контексту. Це є характерним для багатьох мов і для англійської зокрема (у якій, наприклад, 500 найбільш часто вживаних слів мають у середньому понад 20 значень). У такій ситуації перекладач повинен скористатися правилом «перевіряйте, чи правильно ви зрозуміли співрозмовника». Такі фрази, як «Чи правильно я вас зрозумів...», «Інакше кажучи, ви маєте на увазі...», «Дозвольте уточнити...», та інші допоможуть запобігти багатьом негативним наслідкам під час професійного іншомовного перекладацького спілкування та скласти позитивний імідж перекладача.

Отож у результаті цього практичного заняття студенти були ознайомлені з основними способами управління співрозмовником і видами переконання, які є актуальними в сучасній іноземній літературі, що сприяло підвищенню мотивації майбутніх фахівців до перекладацької діяльності в галузі іноземної мови й активізувало міждисциплінарні зв'язки (наприклад, із дисциплін «Психолінгвістика», спеціального курсу «Прагматика. Мовленнєві акти», «Основна іноземна мова», «Друга іноземна мова»,

«Психологія»). Крім того, використання методу ілюстрації активував у майбутніх перекладачів аналітично-мовленнєву діяльність іноземною мовою.

**Висновки з проведеного дослідження.** Розкриваючи методику формування прагматичної компетентності майбутніх перекладачів на когнітивно-збагачувальному етапі нашого експериментального дослідження, ми виявили необхідність подальшого вивчення впровадження методики формування прагматичної компетентності майбутніх перекладачів на наступних етапах (наприклад, репродуктивно-продуктивному).

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрущенко А.О. Методичні передумови формування граматичної компетентності майбутніх філологів із французької мови як другої іноземної. Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки. Вип. 3 (75). 2014. С. 118–122.
2. Бондар Л.В. Професійна іншомовна підготовка майбутніх інженерів до міжкультурної комунікації. Педагогічні науки. Проблеми підготовки спеціалістів. URL: [http://www.rusnauka.com/3\\_ANR\\_2013/Pedagogica/2\\_124202.doc.htm](http://www.rusnauka.com/3_ANR_2013/Pedagogica/2_124202.doc.htm)
3. Гриджук О.Є. Специфіка формування мовно-комунікативної компетентності студентів лісотехнічного напрямку підготовки. Наукові записки. Серія «Педагогіка». 2016. № 1. С. 75–81.
4. Кошляба І.Б. Формування іншомовної комунікативно-когнітивної компетентності студентів вищих медичних навчальних закладів. Мова: класичне–модерне–постмодерне: зб. наук. статей / Нац. ун-т «Києво-Могилянська академія»; відп. ред. В.М. Ожоган. Київ: ТОВ «СІК ГРУП УКРАЇНА», 2014. Вип. 1. С. 71–78.
5. Кушнір І.М. Соціокультурна компетентність у структурі компетентнісної моделі міжкультурної мовної особистості іноземного студента. Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки. 2009. Вип. 15. С. 89–95.
6. Оліяр М.П. Теоретико-методичні засади формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів: дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.02, 13.00.04. Одеса, 2016. 551 с.
7. Чіжова Н.В. Проблеми формування прагматичної компетенції при навчанні англійській мові. Сучасні методи викладання іноземної мови професійного спрямування у вищій школі: зб. наук. статей. К.: НТУУ «КПІ», 2013. С. 382–392.



## СЕКЦІЯ 5 СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 37.013.82+616.89–008.434.5+159.95

### КОРЕКЦІЙНА РОБОТА З ПОДОЛАННЯ ДИСЛЕКСІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Арнаутова Л.В., к. мед. н.,  
доцент кафедри дефектології та фізичної реабілітації  
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет  
імені К.Д. Ушинського»

Грек К.І., магістр кафедри  
дефектології та фізичної реабілітації  
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет  
імені К.Д. Ушинського»

У статті розглядається проблема дислексії в учнів із затримкою психічного розвитку 3–4 класів спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату I–II ступенів, що визначається як частковий розлад процесу оволодіння читанням, обумовлений несформованістю вищих психічних функцій. За допомогою спеціально підібраних текстів проводилось вивчення двох видів читання: читання вголос і читання «про себе». Окремо розглядалися види помилок, які були допущені учнями. Показано, що використана нами модифікована методика подолання дислексії сприяла корекції та вдосконаленню навичок читання у дітей.

**Ключові слова:** дислексія, затримка психічного розвитку, помилки і корекція навичок читання.

В статье рассматривается проблема дислексии у учащихся с задержкой психического развития 3–4 классов специальной общеобразовательной школы-интерната I–II ступеней, что определяется как частичное расстройство процесса овладения чтением, обусловленное несформированностью высших психических функций. С помощью специально подобранных текстов проводилось изучение двух видов чтения: чтение вслух и чтение «про себя». Отдельно рассматривались виды ошибок, которые были допущены учениками. Показано, что использованная нами модифицированная методика преодоления дислексии способствовала коррекции и совершенствованию навыков чтения у детей.

**Ключевые слова:** дислексия, задержка психического развития, ошибки и коррекция навыков чтения.

Arnautova L.V., Hrek K.I. REMEDIAL INSTRUCTION ON OVERCOMING DYSLEXIA AT YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

The article deals with the problem of dyslexia in learners 3–4 classes of special boarding school I–II levels with mental retardation, which is defined as a partial disorder of the process of mastering reading, due to the unformed nature of higher mental functions. With the help of specially selected texts, two types of reading were studied: reading aloud and reading "myself." There was also considered the types of errors that were made by the learners. It is shown that the modified method used to overcome dyslexia contributed to the correction and improvement of reading skills in children.

**Key words:** dyslexia, mental retardation, errors and correction of reading skills.

**Постановка проблеми.** У молодших школярів із затримкою психічного розвитку (далі –ЗПР) особливо поширені порушення читання, які чинять негативний вплив на весь процес навчання, на психічний і мовний розвиток дитини.

Численні дослідження показують принципovu складність механізму мовленнєвої діяльності людини, а також те, що мова – це динамічна система, яка формується поступово, у зв'язку з нейрофізіологічними закономірностями розвитку всіх функціональних систем організму.

Дислексія у дітей визначається як частковий розлад процесу оволодіння читанням, обумовлений несформованістю вищих психічних функцій, які беруть участь у процесі читання. Порушення читання в молодших школярів із ЗПР є найбільш характерними і яскраво вираженими розладами.

**Постановка завдання.** Мета статті – дослідження проблеми дислексії в учнів із затримкою психічного розвитку 3–4 класів спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату I–II ступенів.



**Виклад основного матеріалу дослідження.** Дислексія у школярів є актуальною проблемою для шкільного навчання, оскільки читання – це не тільки мета, але й засіб отримання знань, а також важлива частина мовної компетентності, формування якої є одним із найважливіших завдань школи. В Україні діє програма з корекційно-розвиваючої роботи «Розвиток мови» для дітей із ЗПР. Її основною метою є подолання порушень мовного розвитку і формування на цій основі ключової комунікативної компетентності через розвиток основних предметних компетенцій: мовної, читацької, соціокультурної

Нами було проведено дослідження 12 учнів 3–4 класів із ЗПР на базі Одеської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату № 88 I–II ступенів. Заняття проводили в малогруповій формі, три рази на тиждень, тривалістю 7 місяців.

Для вивчення сформованості навички читання використовувалася методика Т.В. Ахутіної, О.Б. Іншакової. Це стандартизована методика обстеження письма, призначена для виявлення у молодших школярів порушень письма. У процесі обстеження вивчалися два види читання: читання вголос і читання «про себе». Оцінювалися технічна сторона, семантична сторона читання та розуміння прочитаного, точність і самостійність складання переказу [2, с. 91–103].

Вивчення двох видів читання, читання вголос і читання «про себе», освоюваних школярами в процесі їх навчання, проводилося за допомогою спеціально підібраних текстів. Залежно від року навчання в текстах збільшується кількість речень, кількість слів зі складною складовою структурою, приголосних і голосних букв, кластерів. У нашому дослідженні під час обстеження читання вголос були використані тексти «Півень і квочка» (96 слів, 533 знака, 219 голосних, 302 приголосних, 12 м'яких знаків, 57 кластерів), «Корова і козел» – для учнів третього класу (129 слів, 629 знаків, 279 голосних, 342 приголосних, 8 м'яких знаків, 64 кластера) і текст «Лежачий камінь» (151 слово, 776 знаків, 325 голосних, 444 приголосних, 19 м'яких знаків, 72 кластера) – для четвертого.

Другий вид читання – читання «про себе», він є соціально найбільш значущим для школяра, оскільки 90–95% одержуваної навчальної інформації освоюється з його допомогою. Оскільки читання про себе здійснюється в більш швидкому темпі, ніж вголос, через відсутність гучного промовляння і більш швидкого руху очей по рядку в процесі читання, то для перевір-

ки його сформованості використовуються тексти більшої довжини. У дослідженні застосовувалися тести «Грамотій» (147 слів, 763 знаків, 323 голосних, 422 приголосних), «Вишнева гілка» (90 слів, 945 знаків, 405 голосних, 533 приголосних) – для третього класу і текст «Миша та Горобець» (233 слова, 1130 знаків, 488 голосних, 622 приголосних) – для четвертого.

Згідно з методикою обстеження Т.В. Ахутіної, О.Б. Іншакової було проведено оцінку:

1) технічної сторони читання (швидкість читання вголос та «про себе», оцінка способу читання вголос, оцінка способу читання «про себе», оцінка правильності читання вголос, оцінка виразності читання);

2) семантичної сторони читання (оцінка точності переказу, самостійність переказу, оцінка смислової адекватності переказу, оцінка програмування тексту під час переказу, оцінка лексичного оформлення переказу, оцінка граматичного оформлення переказу);

3) розуміння змісту прочитаного (розуміння загального змісту тексту, розуміння значення слів і словосполучень, розуміння прихованого змісту тексту).

Визначення швидкості читання у кожного школяра здійснювалося шляхом підрахунку кількості знаків (букв), відтворених за одну хвилину під час читання тексту від початку до кінця. Повільний темп читання характеризують однаково низькі часові показники читання обох половин тексту.

Визначення швидкості читання «про себе» також відбувається шляхом підрахунку кількості знаків (букв), відтворених за одну хвилину під час прочитання цілого тексту без його назви від початку до кінця, яке необхідно для складання переказу.

Швидкість читання вголос або читання «про себе» кожного учня, що виражається в кількості знаків, прочитаних за 60 секунд, обчислювалося за формулою:

$$T = K / t \times 60,$$

де  $K$  – кількість знаків в одному тексті,  $t$  – час, витрачений на читання всього тексту.

Ступінь читання вголос виявляється шляхом визначення переважання одного зі способів, які в одного учня можуть спостерігатися одночасно. Читання вголос розглядалось за такими критеріями: плавне читання словосполученнями і словами; плавне читання словами з переходом в деяких випадках на склади і злиття; плавне читання складами і злиттями; уривчасте читання складами, читання по буквах, відмова від читання тексту.

Під час читання «про себе» фіксувався ступінь (спосіб) читання і швидкість чи-



тання. Всього існує 5 ступенів мовчазного читання, виділення яких, через його протікання в невидимому режимі, спирається на дані визначення швидкості читання.

Перший, найнижчий ступінь – читання гучним шепотінням. На цьому ступені учні в повній мірі використовують роботу артикуляційного і слухового аналізаторів, а також голосової системи.

Другий ступінь – читання тихим шепотом. В процесі цього читання учні активно використовують мовно-руховий і слуховий аналізатори, однак робота голосової системи значно ослаблена.

Третій ступінь – читання, що супроводжується беззвучною артикуляцією. На цьому ступені спостерігається незначна активність мовно-рухового аналізатора, проте повністю виключені слухове сприйняття тексту, що читається, і робота голосової системи.

Четвертий ступінь – мовчазне читання. У процесі такого читання робота мовно-рухового аналізатора повністю переходить в невидимий (прихований) режим.

П'ятий, найвищий ступінь – автоматизоване читання «про себе». Це читання відрізняється від мовчазного читання дуже високою швидкістю протікання процесу.

Швидкість читання мовчки у всіх групах була вищою за швидкість читання вголос. При цьому слід зазначити, що навіть під час автоматизованого читання діти іноді використовували слідування пальцем за рядками, а також можна помітити, що деякий процент дітей може прочитати «про себе» досить швидко, при цьому не усвідомлюючи зміст тексту.

Окремо розглядалися види помилок, які були допущені учнями. Помилки були поділені на такі групи: неправильне читання закінчення незалежного слова, заміна слів за змістом, неправильна постановка наголосу, порушення правил орфоепічного читання, змішування і заміни, пропуски, вставки, перестановки, персеверації, антиципації, контамінації, непродуктивні повтори, втрата рядку при читанні, повтори рядка при читанні, зміна напрямку читання.

Із загальної кількості помилок, що до-

пускали учні, слід виділити наступні заміни звуків: глухих приголосних на дзвінкі: П-Б, Т-Д, К-Г, Ш-Ж, З-З, Ф-В; дзвінких приголосних на глухі: Б-П, Д-Т, Г-К, Ж-Ш, З-С, В-Ф; м'якого знака на голосні, що позначають м'якість приголосного: Ъ-Е, Ъ-Є, Ъ-І, Ъ-Ю, Ъ-Я; свистячі приголосні на шиплячі приголосні: С-Ш, З-Ж, Ц-Ж, З'-Щ; шиплячих на свистячі приголосні: С-Ш, Ж-З, Ж-Ц, Щ-С'; африкат Ч-Ц, Ц-Ч, та африкат на їх компоненти: Ч-Т, Ч-Т\ Ч-Щ, Ц-С, Ц-Т, Ц-Г; компонентів африкат на африкати: Т'-Ч, Щ-Ч, З-Ц, Т-Ц, Т'-Ц; твердих і м'яких задньоязичних приголосних на тверді і м'які середньоязичні: К-Х, Г-Х, К'-Х', Г'-Х'; сонорні: Р-Л, Л'-Р', М-Н, Н'-М'; голосні: А, О, У, Е, И на інші голосні літери.

Також сюди відносимо змішання букв, подібних за зображенням:

а) букв, що відрізняються розташуванням подібних елементів у просторі: И-Н, И-А, И-П, Н-А, Н-П, П-А;

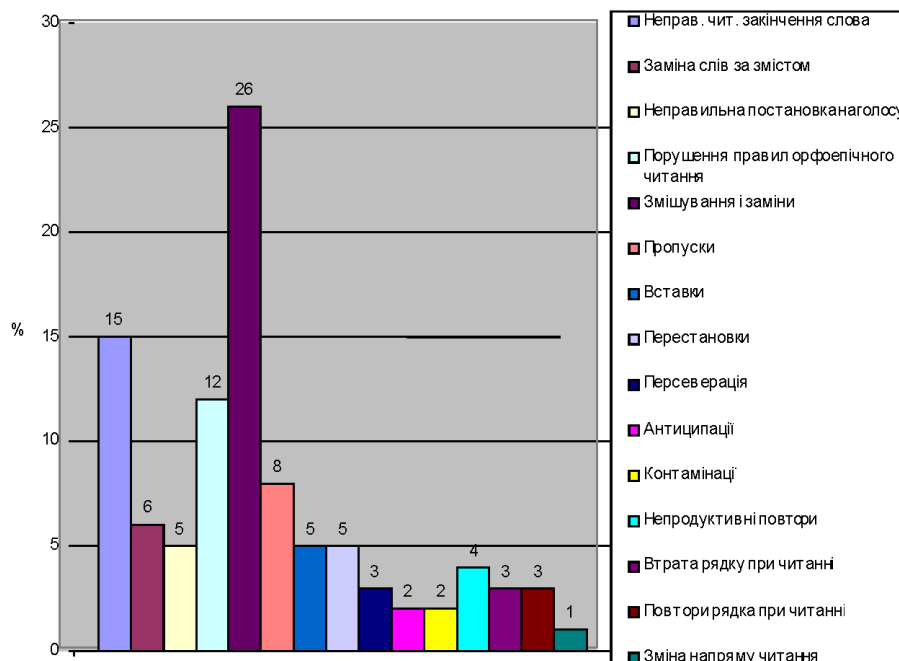
б) дзеркальних букв: Е-Є, Є-С, Ъ-Р, Е-Ш, У-Л;

в) оптично схожих літер: Ш-Щ, Р-В, С-О, Г-П, Н-Ю, И-Ь, И-Й, Л-Д, Х-Ж.

Були виявлені специфічні білінгвістичні заміни, характерні, на наш погляд, для української мови. Це заміни Г-Г', Е-Є, И-І та навпаки, змішування І-І', апострофу з м'яким знаком.

Під час оцінки точності переказу аналізувалися:

1. Можливість кожного учня максимально точно передавати загальний зміст



Розподіл помилок у читанні до корекційної роботи



тексту, використовуючи слова і словосполучення, що використовував автор.

2. Вживання авторських слів під час відповіді на питання, що задавалися школяреві для відновлення пропущеної їм при переказі будь-якої частини тексту.

3. Неможливість відповіді на питання по тексту, а також наявність відповідей на запитання експериментатора, що не належать до прочитаного тексту.

Сьогодні єдина стандартизована методика оцінки рівня сформованості писемного мовлення відсутня. Для обстеження процесу читання використовуються різні методики.

У процесі експерименту нами використовувалася дещо модифікована методика подолання дислексії Лалаєвої Р.І. [5, с. 97–150; 6, с. 52–68; 7 с. 161–232]. Використовувалися також дидактичні матеріали таких авторів, як: Хотилева Т.Ю., Блинова Г.І., Космачова І.А., Аксенова А.К. [8, с. 9–17; 3, с. 59–67; 4, с. 65–71; 1, с. 89–106].

Під час корекції дислексії робота велась за наступними напрямками:

- розвиток аналізу структури речення;
- розвиток складового аналізу та синтезу;
- формування фонематичного аналізу та синтезу;
- формування фонематичного сприйняття;
- формування морфологічної системи мови;
- формування структури речення;
- розвиток складового синтезу;
- розвиток граматичної структури мовлення, уточнення синтаксичних зв'язків між словами в реченні;
- розширення та уточнення лексики;
- розвиток зорового сприйняття та впізнання;
- формування просторового сприйняття та уявлень;
- формування мовних позначень зорово-просторових відношень;
- диференціація змішуваних у процесі читання букв.

Оскільки останнім часом дислексії найчастіше зустрічаються не «чистими», а в змішаному варіанті (при цьому деякі порушення

можуть бути більш виражені за інші), то на кожному занятті нами пропонується поєднувати завдання з різних напрямів корекційної роботи. Індивідуальної диференціації можна дотримуватися під час задавання домашнього завдання.

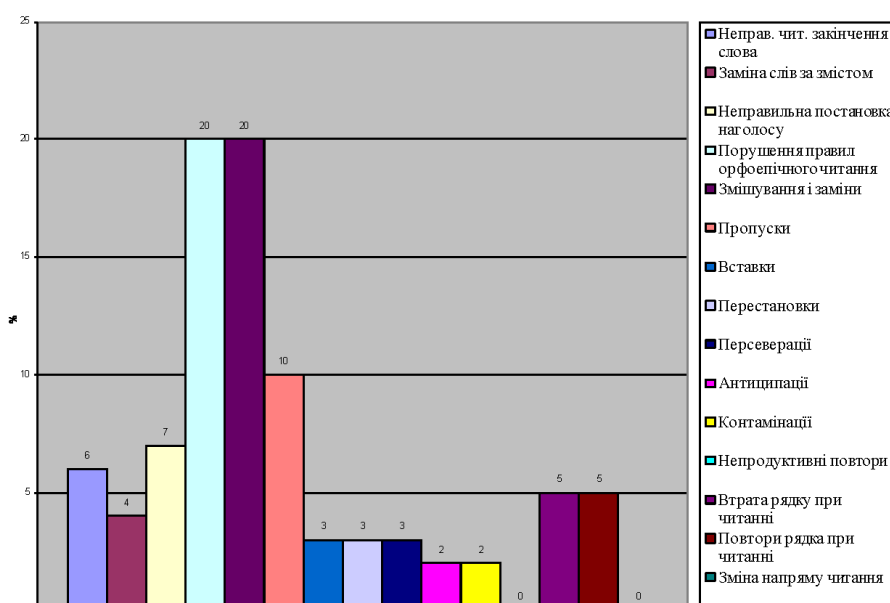
Після роботи над формуванням навичок читання, розуміння змісту прочитаного і навчання переказування було проведено повторне дослідження учнів.

Запропонована методика, яка проводилася з учнями протягом року, сприяла корекції та вдосконаленню їхньої навички читання. На корекційних заняттях формувалися, розвивалися і вдосконалювалися сприйняття, розуміння, оцінка відтворення прочитаного, технічна та смислова сторони навички читання у дітей.

У середньому темп швидкості читання вголос покращився на 24%, а темп швидкості читання мовчки – на 8%.

Кількість учнів з плавним читанням вголос словосполученнями і словами зросла на 16%, а кількість учнів, що допустили не більше трьох помилок, збільшилася на 24%.

Помилки за частотою допущень розподілялися таким чином: змішування і заміни та порушення правил орфоєпії становили по 20% від загальної кількості помилок. Далі, за спаданням, відмічені такі помилки: пропуски (10%), неправильна постановка наголосу (7%), порушення правил орфоєпічного читання (6%), змішування і заміни (4%), вставки (3%), перестановки (3%), персеверації (3%), антиципації (2%), контамінації (2%), втрата рядку при читанні (0%), повтори рядка при читанні (0%), зміна напрямку читання (0%).



Розподіл помилок у читанні після корекційної роботи



контамінації (2%). Зміни напряму читання та непродуктивні повтори зафіксовані не були.

Під час оцінки точності переказу після проведеної нами роботи найвищий бал отримали на 20% більше учнів, при цьому самостійність переказу демонстрували 40%. Щодо адекватності переказу, то на 20% більше учнів продемонстрували повний переказ та розуміння його сенсу.

Оцінка граматичного оформлення переказу показала наступні результати: кількість учнів, що граматично правильно оформили текст та використовували різні граматичні конструкції, збільшилася на 20%. Переказ з однотипними граматичними конструкціями здійснили на 8% більше учнів, грубі аграматизми застосували на 20% менше учнів.

**Висновки з проведеного дослідження.** Отже, в цілому показники учнів після корекційної роботи кількісно та якісно відрізняються від показників учнів до нашої роботи з ними в бік покращення. Це дає можливість зробити висновок про те, що дану методику з подолання дислексії можна ефективно застосовувати під час корекції порушень читання у дітей із ЗПР в класах початкової школи.

Проведене нами обстеження навички читання показало, що у дітей із ЗПР молодшого шкільного віку спостерігаються стійкі порушення процесу читання. У більшості випадків відзначається порушення смислової та технічної сторін читання, недостатня сформованість цієї навички загалом.

Для успішного оволодіння навичкою читання учнями із ЗПР необхідно розвивати усне мовлення, фонетико-фонематичну і лексико-граматичну сторони мовлення, просторові уявлення, зоровий аналіз і синтез, зоровий мнєзіс, пам'ять, сприйняття, мислення, увагу, пізнавальну діяльність, враховуючи етапи оволодіння дитиною навичкою читання.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Аксенова А.К., Якубовская Э.В. Дидактические игры на уроках чтения в 1–4 классах вспомогательной школы: учебное пособие. М.: Просвещение, 1991. 176 с.
2. Ахутина Т.В., Иншакова О.Б. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников. М.: В. Секачев, 2008. 128 с.
3. Блінова Г.І, Пічугіна Т.В. Дидактичний матеріал для подолання вад письма у дітей. К.: Благовіст, 2004. 194 с.
4. Космачева И.А. Развитие свойств зрительного восприятия в логопедической работе с дошкольниками с нарушениями речи. Логопедия сегодня. 2007. № 4. С. 65–71.
5. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. М.: Владос, 2001. 224 с.
6. Лалаева Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников. СПб.: Союз, 2002. 224 с.
7. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В., Зорина С.В. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития. М.: Владос, 2003. 304 с.
8. Хотылева Т.Ю., Пылаева Н.М. Графические диктанты. Дидактическое пособие. М.: ГОУ ЦПМССДиП, 2010. 37 с.





УДК 37.013.42(430)

## СТАНОВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Попов О.А., к. пед. н.,  
асистент кафедри педагогіки та соціальної роботи  
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

У статті проаналізовано історичні витоки та сучасні тенденції становлення соціальної педагогіки як науки та сфери практичної діяльності у Великій Британії. Проаналізовано діяльність основних наукових установ, неурядових організацій, які займаються розвитком соціальної педагогіки у Великій Британії. Розкрито пропозиції британських вищих навчальних закладів, неурядових організацій щодо підготовки соціальних педагогів, практиків соціально-педагогічної діяльності у Великій Британії.

**Ключові слова:** соціальна педагогіка у Великій Британії, резидентна опіка над дітьми, фостерна опіка, соціальний педагог, практик соціально-педагогічної діяльності.

В статье проанализированы исторические истоки и современные тенденции становления социальной педагогики как науки и сферы практической деятельности в Великобритании. Проанализирована деятельность основных научных учреждений, неправительственных организаций, занимающихся развитием социальной педагогики в Великобритании. Раскрыты предложения британских высших учебных заведений, неправительственных организаций по подготовке социальных педагогов, практиков социально-педагогической деятельности в Великобритании.

**Ключевые слова:** социальная педагогика в Великобритании, резидентная опека над детьми, фостерная опека, социальный педагог, практик социально-педагогической деятельности.

Popov O.A. THE DEVELOPMENT OF SOCIAL PEDAGOGY IN THE UK

The article analyzes the historical origins and current trends in the development of social pedagogy as a scientific discipline and a profession in the UK. The activities of the major research institutions, non-governmental organizations involved in the development of social pedagogy in the UK are described. Bachelor and master programs in social pedagogy offered by British universities, other training courses offered by organizations promoting and developing social pedagogy are described.

**Key words:** social pedagogy in the UK, residential childcare, foster care, social pedagogue, social pedagogy practitioner.

**Постановка проблеми.** Упродовж кількох останніх років в Україні відбувається масштабна реформа системи освіти, яка зачепила, в тому числі, соціальну педагогіку. Так, у прийняття Кабінетом Міністрів України 29 квітня 2015 р. Постанови «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» її фактично було виключено з числа спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти [2]. Пізніше Наказом Міністерства освіти і науки України від 6 листопада 2015 р. «Про особливості запровадження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти», затвердженим постановою Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 року № 266, було встановлено відповідність старого і нового переліку спеціальностей. Як впливає з цього нормативно-правового акта, соціальну педагогіку було включено в межі спеціальності «соціальна робота», при чому це стосувалося як спеціальності, за якою до того часу здійснювалася підготовка фахівців із вищою освітою, так і наукової спеціальності [1]. Варто зауважити, що

значна кількість закладів вищої освіти вже запровадила освітні програми із соціальної педагогіки в межах спеціальності «соціальна робота». Вище викладені зміни в нормативно-правових документах зумовили необхідність чергового уточнення співвідношення між соціальною педагогікою та соціальною роботою.

Цікавим у цьому контексті видається вивчення закордонного досвіду розвитку соціальної педагогіки. Незважаючи на усталене уявлення про те, що соціальна педагогіка існує, насамперед, у так званій «континентальній» Європі і залишається маловідомою в англійських країнах, певні напрацювання в цьому напрямі є у Великій Британії. Це, своєю чергою, актуалізує вивчення британського досвіду імплементації соціальної педагогіки.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Особливості соціальної роботи, а також специфіка підготовки фахівців соціальної сфери у Великій Британії розкриті в працях низки українських науковців, зокрема: І. Братусь, О. Бойко, І. Козубовської, О. Загайко, О. Пічкарь тощо. Однак до цього часу відсутні наукові розвідки, присвячені



безпосередньо аналізу процесу становлення соціальної педагогіки у Великій Британії.

**Постановка завдання.** Метою статті є розкриття історії та сучасних тенденцій становлення соціальної педагогіки як науки та сфери практичної діяльності у Великій Британії, а також аналіз специфіки підготовки соціальних педагогів у цій державі.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Починаючи з 1990-х рр., у Великій Британії спостерігається помітне зростання зацікавленості соціальною педагогікою, що відобразилося як у втіленні низки проектів у практичній діяльності, так і у здійсненні окремих наукових досліджень.

Зростання інтересу до соціальної педагогіки у Великій Британії, як зазначає британська дослідниця К. Кемерон, було пов'язане з діяльністю Хейдена Дейвіса Джонса, який привернув увагу до професійної моделі педагога (pedagogue) чи едукатора (educateur) щодо резидентної опіки над дітьми (residential child care) та Пітера Мосса і Пет Петрі – щодо раннього навчання та опіки над дітьми (early childhood education and care), а також позашкільного догляду (out of school care). Як стверджує вчена, значний вплив також справила урядова зацікавленість у підвищенні якості життя опікуваних державою дітей наприкінці 1990-х рр. [3, с. 201].

Варто зауважити, що соціально-педагогічна робота здійснювалась під іншими назвами у Великій Британії певною мірою і раніше, зокрема у рамках терапевтичної практики та опіки над дітьми та молоддю [5, с. 294].

У 2000-х рр. термін «соціальна педагогіка» з'явився в урядових документах, зокрема таких: «Кожна дитина важлива» (Every Child Matters, 2003) та «Стратегія щодо робочої сили, що працює із дітьми» (the Children's Workforce Strategy, 2005) [10, с. 158]. В 2007 р. у програмному документі «Питання опіки» («Care Matters») було відображено урядові пошуки шляхів вирішення проблем дітей, що перебували у системі резидентної опіки. В документі припускалося, що хороші можливості в цьому контексті має соціальна педагогіка, оскільки вона пропонує теоретичні і практичні рамки для розуміння виховання дітей. Вона фокусує свою увагу на формуванні взаємовідносин через практичну взаємодію з дітьми та молодими людьми із застосуванням мистецтва, музики, діяльності на свіжому повітрі, а також вносить певне експертне розуміння роботи з групами і використання групи як підтримки [3, с. 201]. В 2008 р. Департамент освіти (the Department for Education) започаткував пілотний проект запровадження соціаль-

ної педагогіки у дитячу резидентну опіку, з цією метою з-за кордону було найнято по два соціальних педагога для кожного з 18 резидентних будинків [8]. Цей проект втілювався співробітниками дослідницького підрозділу імені Томаса Корама (the Thomas Coram Research Unit) при Університетському коледжі Лондона (University College London) [10, с. 159].

Ключову роль у дослідженні і перенесенні європейського досвіду соціальної педагогіки у Велику Британію, а також інтеграції соціально-педагогічних підходів у британську практику опіки над дітьми нині відіграє Центр розуміння соціальної педагогіки (the Centre for Understanding Social Pedagogy), який діє з 2009 р. при Інституті освіти Університетського коледжу Лондона [5, с. 294]. Підґрунтя для створення Центру розуміння соціальної педагогіки було закладено програмою досліджень, що здійснювались з кінця 1990-х рр. Хеленою Джонс та фахівцями уже згаданого вище дослідницького підрозділу імені Томаса Корама. Програма була спрямованою на дослідження теорії і практики соціальної педагогіки, зокрема її особливостей у різних європейських країнах, а також на співпрацю із закордонними вченими. Згодом виникли пілотні проекти, спрямовані на вивчення можливостей впровадження соціальної педагогіки у Великій Британії [3, с. 201].

Вагому роль у становленні соціальної педагогіки як науки у Великій Британії відіграють евалюаційні дослідження щодо ефективності пілотних проектів з її впровадження у практичну діяльність, які здійснюються як науковцями Центру розуміння соціальної педагогіки [3], так і співробітниками інших установ, наприклад університету Единбурга (the University of Edinburgh) [6], Центру для вдосконалення опіки над дітьми в Шотландії (the Centre for Excellence for Looked After Children in Scotland) при університеті Стратклайду (the University of Strathclyde) [12], університету Дербі (the University of Derby) [7], університету Лафборо (Loughborough University) [4] тощо.

Варто зауважити, що про становлення у Великій Британії соціальної педагогіки як науки свідчить не лише значна кількість наукових досліджень, а й той факт, що в 2015 р. в Університеті Лондона (the University of London) було присвоєно перший ступінь доктора філософії з соціальної педагогіки (PhD in social pedagogy) [9].

У Великій Британії є різні підходи до запровадження соціально-педагогічних ініціатив у практичну діяльність служб та організацій, що працюють із дітьми та молоддю. Як зазначають британські вчені С. Кірквуд,



О. Рьох-Мерш та Ш. Купер, частина таких ініціатив спрямована на здійснення навчання з соціальної педагогіки для практиків, що працюють в організаціях, перед якими у подальшому ставиться завдання поширювати її використання. Водночас інший підхід передбачає наймання підготованих соціальних педагогів із континентальної Європи та заохочення ними своїх нових колег запроваджувати у діяльність соціально-педагогічні моделі роботи [6].

Вагому роль у процесі імплементації соціальної педагогіки як сфери практичної діяльності у Великій Британії відіграють неурядові організації. Так, у 2007 р. започаткувала свою діяльність організація «ТемПра Соціальна педагогіка» (ThemPra Social Pedagogy), яка має на меті розвиток соціальної педагогіки у Великій Британії шляхом організації та проведення навчальних курсів, майстер-класів, семінарів, презентацій, програм нарощування потенціалу, втілення стратегії системних змін. Із часу свого заснування ТемПра сприяла започаткуванню соціально-педагогічної роботи в різних частинах Великої Британії. Так, в Англії було розроблено і втілено короткий курс із соціальної педагогіки для пілотного проекту, який здійснювався під егідою Національного центру вдосконалення резидентної опіки над дітьми (the National Centre for Excellence in Residential Child Care). ТемПра активно залучена до втілення інноваційних, системних стратегій впровадження соціальної педагогіки в резидентних службах в Ессексі, Стаффордширі, Волсоллі, Товаристві святого Крістофера, підліткової службі громади Сефтона. Спільно з Центром вдосконалення для опікуваних дітей, Аберлорською фостерною опікою, Міською радою Едінбурга, Радами Східного Ершира та Західного Лотіану, Острівною радою Оркні, шотландським Кемпхіллом (Camphill Scotland), ТемПра стояла біля витоків соціальної педагогіки в Шотландії. У Північній Ірландії разом із Белфастським трастом охорони здоров'я і соціальної опіки і Кемпхіллом Гленкрейг (Camphill Glencairg) було підготовано фахівців із соціальної педагогіки. Окрім того, організація сприяє Опікунській раді Уельсу у розвитку соціальної педагогіки, а на острові Мен впроваджує соціальну педагогіку спільно з Дитячим центром та Товариством святого Крістофера. Нині ТемПра, спільно з 8 міжнародними партнерами, бере участь у реалізації Еразмус+ проекту із розробки відкритого онлайн-курсу з соціальної педагогіки в Європі [11].

Не менш важливе значення в цьому контексті відіграє також організація «Джакаранда»

(Jacaranda). Вона займається підготовкою соціальних педагогів, організацією навчальних візитів до Німеччини та Данії, забезпечує наймання соціальних педагогів із континентальної Європи для роботи у Великій Британії, а також підтримує інформаційний онлайн-портал із соціальної педагогіки [8].

Організації Темпра, Джакаранда та Центр розуміння соціальної педагогіки після кількох років неформальної співпраці утворили в 2011 р. Консорціум соціальної педагогіки (the Social Pedagogy Consortium). Головною метою його утворення було здійснення навчальної і розвивальної діяльності, яка сприяла б реалізації, спільно із Фостерною мережею (the Fostering Network), інноваційної програми «Голова, серце, руки» (Head, Heart, Hands) в Англії та Шотландії. Ця програма передбачала здійснення соціально-педагогічної діяльності у межах фостерної опіки [11]. Станом на 2016 р. ця ініціатива охоплювала 240 фостерних вихователів на території від Оркнейських островів на півночі Шотландії до графства Суррей на півдні Англії. Однак їх частка була незначною з огляду на те, що в Англії та Шотландії на той час загалом налічувалося близько 50 тис. фостерних сімей [3, с. 219].

Деякі місцеві органи влади, з урахуванням позитивного досвіду навчання та розвитку, запровадили соціальну педагогіку як рамкові умови у роботі з дітьми та сім'ями, а 24 організації запровадили спеціальне навчання за період із 2013 до 2015 рр. [3, с. 219].

У Шотландії, опираючись на досвід Кемпхільських громад та за сприяння Шотландської урядової стратегії щодо покращення якості життя людей із навчальними обмеженнями, реалізуються проекти щодо здійснення соціально-педагогічної роботи з людьми з інвалідністю [6].

З 2009 р. організації ТемПра та Джакаранда, спільно з Центром розуміння соціальної педагогіки Інституту освіти Університетського коледжу Лондона, координують роботу Мережі з розвитку соціальної педагогіки (Social Pedagogy Development Network). Заходи мережі проводяться двічі на рік у різних організаціях та спрямовані на покращення розуміння та розвиток соціальної педагогіки у Великій Британії [11].

У лютому 2017 р. було створено Професійну асоціацію з соціальної педагогіки (the Social Pedagogy Professional Association), яка поширює свою діяльність на усі чотири країни Великої Британії. Свою головну ціль організація визначає як покращення підтримки дітей, молодих людей та дорослих, значна частина яких проживає у несприятливих умовах і є вразливими [9].



На думку британської вченої Клари Кермерон, важливим завданням для соціальної педагогіки у Великій Британії все ще залишається остаточне оформлення її як професії з загальноприйнятими кваліфікаціями, а також позбавлення вузького асоціювання з роботою із опікуваними дітьми із подальшим перенесенням його на роботу різноманітних служб для дітей загалом [3, с. 221].

Варто зазначити, що певні кроки в цьому напрямі уже здійснені. Так, Професійна асоціація з соціальної педагогіки, спільно з Інститутом освіти Університетського коледжу Лондона, організаціями ТемПра та Джакаранда, розробили Стандарти професійної майстерності з соціальної педагогіки (the Standards of Proficiency in Social Pedagogy) [9]. Також Професійна асоціація з соціальної педагогіки розробила Стандарти освіти і навчання для забезпечення якості освітніх програм із соціальної педагогіки. З цією метою їх було поділено на три категорії [9]:

1) програми підготовки соціальних педагогів передбачають успішне отримання бакалаврського (6 рівень) чи магістерського (7 рівень) ступеня із соціальної педагогіки;

2) програми підготовки практиків соціально-педагогічної діяльності – успішне здобуття кваліфікації на одному з нижчих рівнів (3, 4 чи 5 рівень), яке має включати мінімум 400 навчальних годин;

3) навчальні програми і курси, які мають менше 400 навчальних годин або знаходяться на рівні, нижчому від 3-го, і не передбачають отримання кваліфікації соціального педагога чи практика соціально-педагогічної діяльності.

За інформацією Професійної асоціації з соціальної педагогіки, нині близько 2 400 осіб у Великобританії взяли участь у навчальних та розвивальних курсах із поза-університетської системи. Переважно це курси, що пропонуються організаціями ТемПра та Джакаранда. Ці організації, спільно із Кросфілдським інститутом (the Crossfields Institute), видають дипломи з соціальної педагогіки 3-го і 5-го рівнів [9].

Зауважимо, що активну участь у процесі імплементації соціальної педагогіки у навчальний процес беруть також окремі британські вищі навчальні заклади, які вже розробили навчальні модулі, повноцінні бакалаврські та магістерські освітні програми, пов'язані з нею. Наприклад, Університет Дербі (the University of Derby) пропонує короткий онлайн курс ознайомлення із соціальною педагогікою, а Університет Грінвіча (the University of Greenwich) акредитував програму базового ступеня з підтримуючого викладання і навчання (Supporting Teaching and Learning Foundation Degree),

яка викладається у Коледжі Західного Кенту (West Kent College) і включає 30 кредитних модулів із соціальної педагогіки. В Університеті Центрального Ланкаширу (the University of Central Lancashire) діють бакалаврська програма «Соціальна педагогіка, адвокатування та партиципація» (BA (Hons) in Social Pedagogy, Advocacy and Participation) та магістерська програма «Соціально-педагогічне лідерство» (MA in Social Pedagogy Leadership), в Університеті Абердіна (the University of Aberdeen) – бакалаврська програма з соціальної педагогіки (BA in Social Pedagogy). Коледж Джорджа Вільямса Християнської асоціації для юнаків (YMCA George Williams College) пропонує бакалаврську програму «Діти, молоді люди і сім'ї (молодіжна робота, навчання і розвиток громад та соціальна педагогіка)» (BA (Hons) in Children, young people and families (youth work, community learning and development, and social pedagogy), а також акредитував програму здобуття дипломів із соціальної педагогіки та роботи із вразливими молодими людьми (diploma in social pedagogy and work with vulnerable young people) 3-го рівня на 54 кредити, яка надає доступ до подальшого отримання вищої освіти. В Університеті Роберта Гордона (Robert Gordon University) запроваджено бакалаврську програму «Резидентна опіка над дітьми» (BA Residential Child Care), а в Університеті Селфорда (the University of Salford) – магістерську програму із соціальної педагогіки (MA in Social Pedagogy) [9].

#### **Висновки з проведеного дослідження.**

Підсумовуючи вище викладене, зазначимо, що хоча масштаби імплементації соціальної педагогіки у Великій Британії залишаються незначними, впродовж останніх двох десятиліть у цій державі спостерігається доволі активний її розвиток.

Діяльність у цьому напрямі здійснюється на таких рівнях: урядовому (прийняття окремих нормативно-правових документів, запуск пілотних проектів з імплементації соціальної педагогіки), місцевої влади (запровадження пілотних проектів), рівні наукових установ (наукові дослідження Центру розуміння соціальної педагогіки при Університетському коледжі Лондона, низка евалюаційних досліджень щодо пілотних проектів із впровадження соціальної педагогіки), закладів вищої освіти (започаткування навчальних курсів, бакалаврських та магістерських програм із соціальної педагогіки), неурядових організацій (навчальна діяльність із підготовки фахівців, пілотні проекти із запровадження соціально-педагогічних моделей роботи в практичну діяльність організацій та служб).



Певні кроки у Великій Британії також зроблені і щодо професіоналізації діяльності соціальних педагогів, зокрема за участі Професійної асоціації з соціальної педагогіки було розроблено Стандарти професійної майстерності та Стандарти освіти і навчання з соціальної педагогіки.

Отже, з огляду на те, що останнім часом у Великій Британії було здійснено цілу низку спроб започаткувати соціальну педагогіку як окрему сферу практичної діяльності та наукову дисципліну, а також, зважаючи на певну невизначеність становища соціальної педагогіки в Україні на сучасному етапі, доцільним у подальшому видається здійснення комплексного порівняльного наукового дослідження, спрямованого на виявлення особливостей розвитку соціальної педагогіки та тлумачення її взаємозв'язку із соціальною роботою в різних закордонних державах.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Про особливості запровадження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 року № 266: Наказ Міністерства освіти і науки України № 1151 від 6 листопада 2015 р. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z1460-15> (переглянуто 9 квітня 2018 р.)
2. Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України № 266 від 29 квітня 2015 р. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-p> (переглянуто 9 квітня 2018 р.)
3. Cameron C. Social pedagogy in the UK today: findings from evaluations of training and development initiatives. *Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria*. 2016. № 27. P. 199–223.
4. Evaluation of head, heart, hands: Introducing social pedagogy into UK foster care. Final report / S. McDermid, L. Holmes, D. Ghatge та ін. 2016. URL: <https://dspace.lboro.ac.uk/dspace-jspui/bitstream/2134/24091/1/HHH%20evaluation%20full%20report%20FINAL.pdf> (viewed on April 9, 2018).
5. Handbook for practice learning in social work and social care: knowledge and theory / Edited by J. Lishman. Third edition. London: Jessica Kingsley Publishers, 2015. 496 p.
6. Kirkwood S. Evaluating social pedagogy in the UK: Methodological issues ? / S. Kirkwood, A. Roesch-Marsh, S. Cooper. *Qualitative Social Work*. 2017. URL: <http://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1473325017699266> (viewed on April 9, 2018).
7. Moore N. Evaluating social pedagogy training and development in Lincolnshire / N. Moore, V. Dodd, A. Sahar. 2016. URL: [https://derby.openrepository.com/derby/bitstream/10545/618803/1/Evaluating\\_social\\_pedagogy\\_training\\_in\\_Lincolnshire\\_Final\\_08082016+NPM.pdf](https://derby.openrepository.com/derby/bitstream/10545/618803/1/Evaluating_social_pedagogy_training_in_Lincolnshire_Final_08082016+NPM.pdf) (viewed on April 9, 2018).
8. Petrie P. Social Pedagogy in the UK: Gaining a firm foothold? *Education Policy Analysis Archives*. 2013. 21 (37). URL: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1339/1104> (viewed on April 9, 2018).
9. Social Pedagogy Professional Association. URL: <http://www.sppa-uk.org> (viewed on April 9, 2018).
10. The Diversity of Social Pedagogy in Europe / Edited by Jacob Kornbeck, Niels Rosendal Jensen. Bremen: Europäischen Hochschulverlag, 2009. 237 p.
11. ThemPra Social Pedagogy Community Interest Company. URL: <http://www.thempra.org.uk> (viewed on April 9, 2018).
12. Vrouwenfelder E. Social pedagogy and inter-professional practice : evaluation of Orkney Islands training programme / E. Vrouwenfelder, I. Milligan, M. Merrell. 2012. URL: [https://strathprints.strath.ac.uk/37173/1/Orkney\\_Report\\_PDF.pdf](https://strathprints.strath.ac.uk/37173/1/Orkney_Report_PDF.pdf) (viewed on April 9, 2018).



УДК 37.01

## УКРАЇНСЬКО-ПОЛЬСЬКИЙ ДИСКУРС ВИКОРИСТАННЯ ТЕРМІНА «ІНВАЛІДНІСТЬ» У СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ

Фаласеніді Т.М., к. пед. н.,  
асистент кафедри соціології та соціальної роботи  
Національний університет «Львівська політехніка»

Козак М.Я., к. біол. н.,  
доцент кафедри соціології та соціальної роботи  
Національний університет «Львівська політехніка»

Стаття присвячена дослідженню окремих аспектів використання термінологічного апарату у сфері соціального забезпечення, правого кола та медицини у роботі з людьми з інвалідністю, а також розглянуто використання різних термінів щодо осіб з інвалідністю в Україні і Польщі.

**Ключові слова:** «інвалід», особа з інвалідністю, неповносправність, порушення розвитку та вади.

Статья посвящена исследованию отдельных аспектов использования терминологического аппарата в сфере социального обеспечения, правого круга и медицины в работе с людьми с инвалидностью, а также рассмотрено использование различных сроков в отношении лиц с инвалидностью в Украине и Польше.

**Ключевые слова:** «инвалид», человек с инвалидностью, неполноценность, нарушения развития и недостатки.

Falasenidi T.M., Kozak M.Ya. UKRAINIAN-POLISH DISCOURSE ANALYSIS OF TERM  
“DISABILITY” TERM IN SOCIAL WORK

The article is devoted to the study of certain aspects of the use of terminology in the field of social protection, the right circle and medicine in dealing with people with disabilities, and also the use of different terms in relation to persons with disabilities in Ukraine and Poland.

**Key words:** “disabled person”, person with disabilities, disability, developmental disabilities and defects.

**Постановка проблеми.** «Інвалідність» – проблема постійна, яка видозмінюється і має філософський характер через вічність і постійність, отже, вимагає усвідомлення і вироблення якихось універсальних загальнолюдських підходів до її оцінки та принципів рішення. З іншого боку, «інвалідність» як стан частини соціуму мінлива, має конкретно-історичну зумовленість, що пояснюється мінливістю самого суспільства, умов його буття, появою нових захворювань і форм інвалідності. А це, своєю чергою, передбачає необхідність оцінки і пошуків вирішення проблеми «інвалідності» в мінливих соціальних обставин.

«Інвалідність» існує стільки, скільки існує людина, і саме через свою вічність, історичну сталість підлягає філософській рефлексії. У зв'язку з вищевикладеним дослідження «інвалідності» як соціального феномена набуває особливого змісту, актуальність якого зумовлена низкою факторів.

Протягом останніх п'ятнадцяти років соціальна модель інвалідності була основою, яка людям з інвалідністю допомагала себе колективно організувати та заявити про свої права і потреби. Своєю чергою, це призвело до незрівняного успіху в зміні дискурсів щодо питань інвалідності, пропа-

ганді «інвалідності» як проблеми громадських прав та розробці схем надання людям з інвалідністю автономії та контролю у власному житті. У зв'язку зі змінами дефініцій «здоров'я», «захворюваність», «інвалідність» через певні проміжки часу виникають нові підходи до їх вивчення, вводяться нові показники та змінюється статистичний аналіз захворюваності та інвалідності, з'являється нове програмне забезпечення й сучасні інформаційні технології.

Проблеми ставлення до людей з інвалідністю існують в усіх країнах світу, незалежно від економічного розвитку. Люди, права яких обмежені психо-фізичним станом, дуже вразливі до слів, які визначають їхній стан. Відповідно до етичних норм суспільства, коректні вислови допомагають формувати позитивний образ людей з інвалідністю. Слова стосовно таких людей досить часто є за своєю суттю ярликами та образливими стереотипами [3].

В Україні найчастіше використовуються терміни: «неповносправний», «люди з особливими потребами», «люди з обмеженими можливостями», «люди з функціональними обмеженнями», «інвалід», «особи з фізичними та/або розумовими вадами», «діти-інваліди», «дефектні діти», «діти з особливими



потребами», «діти з особливими освітніми потребами» тощо. Однак нині використання терміна «інвалідність» є недостатньо досліджуваним, що призводить до використання різних термінологічних апаратів у науковій літературі та нормативно-правових актів.

**Постановка завдання.** Отже, метою статті є порівняльно-теоретичний аналіз дефініцій «інвалід», «дитина-інвалід», «інвалідність».

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Роль соціальних стереотипів у формуванні ідентичності осіб з інвалідністю аналізується в роботах П. Бергера, І. Гоффмана, Ф. Зімбардо, М. Каттермоул, Е. Фромма. Основним механізмом конструювання негативної ідентичності з боку суспільства і окремих індивідів є соціальне визначення суб'єкта, так зване «наклеювання ярлика». Сила впливу ярлика пояснюється потребою приналежності до групи (П. Бергер, Е. Фромм, А. Річардсон), яка змушує більшість людей будувати свою поведінку у відповідність з ярликом, формуючи при цьому ідентичність зі знаками стигми. Іншими механізмами стигматизації є знецінення та диференціація «інвалідів», їх ізоляція та інституціалізація.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Нині поняття «інвалід» увійшло у повсякденний обіг, використовується дослідниками у публікаціях і наукових працях, згадується у багатьох міжнародних та національних нормативних актах. Поняття «інвалід» походить від латинського кореня «valid», що означає «діючий, здатний, повноцінний» і в буквальному перекладі означає «неповноцінний, непридатний, слабкий, хворий» [1, с. 250]. Насправді ж термін «інвалідність» застосовується, як правило, тоді, коли підкреслюється ослаблення або відхилення будь-якого показника від норми, тобто неповноцінність особистості, з якими суспільство змушене рахуватися. Більшістю мов слово «інвалідність» означає «менш цінний», «менш здатний», «з обмеженими функціями», «позбавлений», «відхиляється від норми».

Із пам'яток давньоруського права відомо, що до кінця XVIII ст. людину з фізичною вадою називали «сліпець», «хромець», про що свідчить Статут князя Володимира Святославовича [2, с. 9]. У часи Давньої Русі досить часто в обігу можна зустріти і термін «каліка», який асоціюється з мандрівним співцем духовних пісень у Давній Русі. Cripple (каліка) – це людина або тварина з фізичним порушенням, яка не може ходити через травму чи хворобу. Каліка – те ж саме, що й «інвалід»; той, хто позбувся якої-небудь частини тіла або втратив здат-

ність рухати нею. Цей термін вперше застосовується ще в 950 р. Дещо пізніше на заміну «каліці» приходиться термін «жебрак». Проте з 1970-х рр. термін «каліка» вважається зневажливим у разі використання щодо людей з обмеженими можливостями.

Також на початку XVIII ст. у слов'янських мовах в обіг входить слово «інвалід» (безсилий, слабкий, важко поранений), яке прийшло в українську і російську мови з французької і до кінця XIX ст. вживалося в значенні «відслуживший, заслужений воїн, який непристосований до служби через каліцтво, поранення, старезність» [2]. У російському слововживанні, починаючи із часів Петра I, це поняття застосовувалося до військових, які унаслідок поранень, захворювання неспроможні були нести військову службу. З другої половини XIX ст. цей термін поширюється і на цивільних. Однак поняття «інвалід» застосовується для працівників, які унаслідок виробничої травми повністю або частково втратили працездатність. Зрештою після Другої світової війни в руслі загального руху щодо формування й захисту прав людини загалом й окремих категорій населення зокрема відбувається формування поняття «інвалід», що застосовується до всіх осіб, які мають фізичні, психічні або інтелектуальні обмеження життєдіяльності.

З 1960-х рр. були різні спроби створення і розробки концептуальної схеми для опису і пояснення складних взаємин між хворобою, порушеннями, втратою працездатності та виявом «інвалідності». Це, своєю чергою, призвело до прийняття Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я (МКФОЖЗ) (англ. International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (ICIDH)) Всесвітньою організацією охорони здоров'я (ВООЗ) (Wood, 1980), яка стала основою у проведенні двох національних досліджень із питання інвалідності науковцями з Великобританії (Harris, 1971; Martin, Мельцер та Elliot, 1988).

З прийняттям Генеральною Асамблеєю ООН Конвенції ООН про права інвалідів (2006 р.) було визнано єдиний підхід до трактування цього поняття: «Інвалідність є результатом взаємодії, яка відбувається між людьми з інвалідністю, та перешкодами у стосунках і середовищі. Інвалідність – поняття, що еволюціонує». Конвенція прописує динамічний підхід, що дозволяє певні адаптації зі збігом певного проміжку часу та в різних соціально-економічних обставинах. Поняття інвалідності в законодавстві кожної країни має свої національні особливості, трактування та правові норми.



Отож, можемо виокремити такі моделі у підході змін дефініцій: анімістична модель, яка характерна для ранніх культур; теологічна, яка панувала за часів середньовіччя; медична, яка прийшла їй на зміну, зберегла свій вплив до теперішнього часу; поява соціологічної моделі належить до 50-х рр. ХХ ст. і пов'язане з ім'ям Т. Парсонса, який вперше звернув увагу на соціальну природу хвороби. Варто зауважити, що кожне суспільство під різними чинниками чи факторами переходило з медичної до соціально-правової моделі в ідентифікації осіб з інвалідністю. Сучасна ідентифікація інвалідності визначається, поряд з особливостями сприйняття «нетиповості», специфікою національного характеру і культурних цінностей, домінантною релігією, політичною історією України, а також становленням індустріального суспільства, що оцінює індивіда в контексті його ефективності і продуктивності.

У ЗМІ та в повсякденному житті з'являються дедалі більше прихильників щодо заміни слова «інвалід», яке у перекладі з англійської дослівно означає «несправний», «зламаний». Проте дослівні переклади українською мовою значно програють англомовним виразам, адже немає дослівного аналогу українського «інвалід» в англійській мові, і навпаки, немає українського аналогу виразам, схваленим в інших країнах. Саме тому вважаємо за доцільне проаналізувати вживання слів щодо осіб з інвалідністю в англійській мові.

В англійській мові зустрічаємо кілька термінів, які вживаються: *disabled* (недієздатний); *handicapped* (неповносправний, вади, особливі потреби); *impairment* (порушення). Ці терміни використовуються для опису людей з обмеженими можливостями і починають використовуватися з ХХ ст.

ВООЗ дає такі визначення термінам: 1) *disability* у контексті досліджень у галузі здоров'я – це будь-яке обмеження або відсутність (внаслідок порушення) здатності виконувати діяльність, яка вважається звичною для людини, є результатом медико-визначеного стану, який обмежує рухи людини, почуття чи діяльність;

2) *handicapped* починає вживатися на початку 1900-х рр. щодо осіб із фізичними та психічними розладами, тоді як нові галузі соціології та соціальної роботи починають бачити людину з точки зору її місця у суспільстві. У контексті медицини термін *handicapped* визначає недоліки особи внаслідок порушення чи інвалідності, що обмежує або перешкоджає виконанню ролі, яка є нормальною (залежно від віку, статі, соціальних та культурних факторів) для ін-

дивідуума, та є перешкодою або обставиною, що ускладнює прогрес або успіх, наприклад, негативне ставлення до людини з інвалідністю;

3) *impairment* – порушення, будь-яка втрата, аномалії психічної, фізіологічної або анатомічної структури чи функції життєдіяльності особи.

Національна молодіжна мережа лідерів (англ. *National Youth Leadership Network*) зазначає, що використання терміна «вади» (англ. *Handicapped*) є неетичним, і це стосується таких термінів: «інвалід», «каліка», «затримка», «особливі потреби».

Погляд на неповносправність як соціальний конструкт полягає в тому, що суспільство припускає, що кожен індивід є повністю функціонуючою, працездатною людиною, а неповносправність заважає повністю функціонувати в суспільстві, тим самим створюючи «інвалідизацію». Проте «інваліди» не мають бути «інвалідами», особливо якщо вони можуть знайти компенсаторні можливості для максимально самостійного функціонування. Наприклад, шрифт Брайля для людей із порушенням зору або візки для тих, хто не може ходити.

Організація *The Disabled People's International (DPI)* подає свої визначення вище згаданим термінам: *порушення* – це функціональне обмеження в організмі, спричинене фізичним, психічним або сенсорним порушенням; *недієздатність* – це втрата або обмеження можливостей брати участь у нормальному житті громади на рівні з іншими через фізичні та соціальні бар'єри [3].

За іронією долі, саме це визначає DPI, що «недієздатність» не має нічого спільного з фізичним тілом. Це є наслідком нездатності соціальних організацій враховувати різні потреби людей з інвалідністю та усувати перешкоди, з якими вони стикаються. У той час вони і не заперечують, що реальності знецінення особи з різними психо-фізичними порушеннями пов'язані з фізичним тілом [7].

Визначення, висунуте «Союзом осіб із фізичними порушеннями проти сегрегації» (англ. *Union of the Physically Impaired Against Segregation (UPIAS)*), подібне до значення DPI, проте визначення «інвалідності» принципово відрізняється від інших: «інвалідність» – недолік або обмеження діяльності, спричинені сучасною соціальною організацією, яка не бере або не уважно враховує людей, які мають фізичні вади і тим самим виключає їх з основної соціальної діяльності.

На зустрічі осіб з інвалідністю з усієї Європи було прийнято рішення озвучити та





підтвердити власне визначення терміна «інвалідність» та окреслити наслідки цього для ВООЗ.

Отже, «особа з інвалідністю – це особистість, яка є самостійною та знаходиться в ситуації позбавлення від можливості бути залученою до праці, які виникають внаслідок екологічних, економічних та соціальних бар'єрів, та людина через їх погіршення не може подолати самостійно таким же чином, як і інші громадяни. Ці бар'єри занадто часто підкріплюються маргіналізаційним ставленням суспільства. Саме суспільство має вирішувати, яким чином зменшити або компенсувати ці бар'єри, щоб кожна людина могла стати повноцінним громадянином, поважаючи права та обов'язки кожної людини».

Право в такому разі нормативно оформлює утриманський характер відносин «інвалід-суспільство», що виражається як у нормативному формулюванні інвалідності, що відображає офіційно визнану позицію, так і характер правових відносин, які мають переважно пільгово-дотаційний характер і спрямовані на подальшу соціальну ізоляцію інваліда. Соціальна модель або «модель прав людини» акцентує на уявленні про невід'ємне право кожної людини на гідність і лише потім, у разі необхідності, на характеристиках її здоров'я. В основі медичної моделі лежить теза, що людина з інвалідністю може самостійно приймати рішення, що стосуються її життя.

Ще півстоліття тому людину з інвалідністю найчастіше сприймали як «хвору» та вічного «пацієнта» лікарень, безпорадного й залежного від інших (медична модель інвалідності). В Україні тривалий час осіб з інвалідністю розглядали як таких, що через втрату здоров'я певною мірою (повністю або частково) втратили працездатність. Відповідне трактування інвалідності відображало лише медичні й діагностичні підходи та ігнорувало недосконалість і недоліки оточуючого середовища. Згодом в Україні було змінено таке утилітарне, прагматичне розуміння інвалідності. Життя людини нині розглядається як цінне саме собою, а не виключно через призму її можливості або неможливості працювати. Зміст категорії «інвалід» повною мірою відповідає Конвенції. Зокрема, відповідно до Законів України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» та «Про реабілітацію інвалідів в Україні», інвалід – це особа зі стійким розладом функцій організму, що при взаємодії із зовнішнім середовищем може призводити до обмеження її життєдіяльності, внаслідок чого держава зобов'язана створити умови для реалізації нею прав нарів-

ні з іншими громадянами та забезпечити її соціальний захист.

Нині в основі *соціальної моделі інвалідності* лежить не фізіологія особи (порушення стану здоров'я), що роблять її «інвалідом», а *бар'єрна природа суспільства*. Слово «неповносправні» – це опис, а не група людей.

Нове значення поняття інвалідність набуває за часів самостійності України. Згідно з Конституцією України (ст. 46), громадяни мають право на соціальний захист, що включає право на забезпечення їх у разі повної, часткової або тимчасової втрати працездатності [1]. Законом України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» визначається: «Інвалідом є особа зі стійким розладом функцій організму, зумовленим захворюванням, наслідком травм, або з уродженими дефектами, що призводить до обмеження життєдіяльності, до необхідності в соціальній допомозі та захисті» [1]. Зараз в Україні «інвалідність» як юридична категорія впливає зі ст. 1 Закону України «Про реабілітацію інвалідів в Україні», затвердженого Верховною Радою України від 06.10.2005 р. № 2961-IV, що дає визначення поняття «інвалід» і підстави визначення групи інвалідності [1].

В Україні за Законом України «Про реабілітацію інвалідів в Україні» від 2005 р., інвалідність – «міра втрати здоров'я та обмеження життєдіяльності, що перешкоджає або позбавляє конкретну особу здатності чи можливості здійснювати діяльність у спосіб та в межах, що вважаються для особи нормальними залежно від вікових, статевих, соціальних і культурних факторів».

Згідно з пояснювальною запискою, закон зобов'язує слова «інвалід» і «інваліди» замінити словами «особа з інвалідністю» та «особи з інвалідністю» у всіх відмінках. Закон стосується прав людей з інвалідністю, він погоджений з Всеукраїнським громадським об'єднанням «Національна Асамблея інвалідів України», Всеукраїнською громадською організацією «Коаліція захисту прав інвалідів та осіб з інвалідністю та осіб з інтелектуальною недостатністю», Всеукраїнською організацією інвалідів «Союз організацій інвалідів України» та Всеукраїнською громадською організацією «Асоціація інвалідів-спинальників України».

Впродовж тривалого часу в законодавстві Польщі використовувався термін «інвалідність», що походить із латинської мови, де частка in- зі словом validus – сильний, здоровий, по суті, означає запе-



Таблиця 1

Підхід/ Дефініція	Окреслення явища та особи	Характеристика	Застосування в дослідженнях
Визначення не- заного походження	– каліка – каліцтво	Неповносправності немає • людей хворих, інших, не- придатних усувається тим самим проблема зникає	відсутність
Дефініція воєнна	Інвалідність інвалід	Неповносправність – це нездатність до виконання важливих суспільних ролей (служби в армії, праці)	Рекрутаційне питання щодо здатності до праці, виконання що- денних обов'язків
Дефініція в законодавстві Польщі	• Неповносправність • Неповносправна особа • Особа з неповно- справністю	Неповносправність – це думка чиновника про змогу виконання особою суспіль- них ролей	Рекрутаційне запитан- ня про наявність важ- ливого рішення про неповно-справність
Дефініція медична	• важка хвороба, • важко хвора особа	Неповносправність – це серйозні проблеми зі здоров'ям	Рекрутаційні запитан- ня стосовно серйоз- них проблем зі здо- ров'ям, самооцінку здоров'я
Дефініція соціальна	• обмеження справності • особа з обмеженою справністю	Неповносправність – це ситуація, в якій ця особа не може чогось виконати, це є наслідком одночасно як особливості самої особи, так і характеристик ситуацій	Питання, що діагнос- тують неповносправ- ність у конкретних ситуаціях, які врахову- ють домінують обме- ження, яке має місце, його частоту і міру

речення і слово може бути перекладено як особа «хвора, безсильна, немічна» [5]. Поняття «інвалідність» було чітко прив'язане до стану здоров'я та його впливу на працездатність особи. Ці норми були викладені в офіційних документах Польщі, зокрема в Законі від 14 грудня 1982 р. «Про пенсійне забезпечення працівників та їх сімей». Диференціація статусу інваліда опиралася на трьох групах інвалідності, що характеризували працездатність особи та здатність до самостійної екзистенції. Варто зазначити, що III група інвалідності не обмежувала особу у виконанні нею своїх попередніх професійних обов'язків. Таким чином, ключовим у визначенні групи інвалідності був стан здоров'я людини. Зміни в законодавстві, внесені 28 червня 1996 р. передбачили заміну терміна «інвалідність» терміном «нездатність до праці (непрацездатність)». Згодом термін «інвалід» замінено на «особа з неповносправністю», термін із значно ширшим змістовним наповненням, ніж «інвалід», що охоплює ширше коло осіб. Важливою зміною також було відокремлення системи прийняття рішення про непрацездатність особи (з метою здійснення пенсійних виплат) від системи, стосовно рішення про неповносправність особи, що не було пов'язано з системою виплат, а також впровадження трьох ступенів неповносправності (легка,

середня, значна), які замінили групи інвалідності.

Певне узагальнення відмінностей у трактуванні термінів нами зведено у табл. 1.

Термін «інвалідність» у законодавчих актах Польщі певний час існував одночасно з терміном «особа неповносправна». У 2002 р. приймаючи зміни до законодавства було впроваджено поняття «неповносправність».

Зміна термінології нерозривно пов'язана зі зміною парадигми неповносправності у Польщі. Характерним для цієї країни є досить тривалий період «медикалізації» поняття осіб із неповносправністю. У 2012 р. Польща ратифікувала Конвенцію «Про права осіб із неповносправністю» (власне такий переклад польською мовою має місце). Проте, як зазначають дослідники, нині ми можемо говорити про медично-соціальну парадигму неповносправності в Польщі, що виражається в декларуванні та ідеї соціального підходу, а на практиці і у щоденному житті існування медичного підходу до цієї проблеми.

Зі зміною парадигми пов'язується теж заміна у фаховій літературі поняття «особа неповносправна» на «особа з неповносправністю». Проблема із застосуванням уніфікованої термінології знайшла своє відображення і в перекладі польською мовою, назви самої Конвенції – UN



Convention on the Rights of Persons with Disabilities, запропонованому до затвердження Комітетом прав неповносправних осіб Польщі, який звучав як, що згодом було опротестовано середовищем самих осіб із неповносправністю та громадськими організаціями.

Таким чином, у сучасній фаховій літературі Польщі у розкритті проблем інвалідності та осіб з інвалідністю використовується термін «особа з неповносправністю», хоча іноді ще можна зустріти «неповносправна особа».

Ще у 90-х роках загальноживаним були терміни «інвалід», «інвалідність», «каліка». В сучасній науковій літературі Польщі термін «інвалід» замінено на «особа з неповносправністю», термін із значно ширшим змістовним наповненням ніж «інвалід», що охоплює ширше коло осіб [6].

**Висновки з проведеного дослідження.** Отже, українська термінологія щодо людей з інвалідністю досі не визначилася – навіть у середовищі осіб з інвалідністю є різні точки зору на політкоректність уживання тих чи інших термінів.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Збірник документів з медико-соціальної експертизи та працевлаштування інвалідів / За ред. А.В. Іпатова . Д., 2002. 271 с.
2. Мельничук Д. Соціальний захист інвалідів в Україні як ознака досягнутого рівня людського розвитку. Вісник Житомирського державного технологічного університету. Серія: економічні науки. 2010. № 4. С. 249–251.
3. Термінологічне визначення та етичне визнання статусу людини з інвалідністю / Л.Ю. Науменко, В.В. Лепський, С.В. Макаренко, І.С. Борисова, О.В. Семененко. Український вісник медико-соціальної експертизи. 2015. № 2. С. 7–11.
4. Human Rights Plenary Meeting in Support of European Day of Disabled Persons, London: Disabled People's International. 1994. p. 57.
5. Jędrasik-Jankowska I. Pojęcia i konstrukcje prawne ubezpieczenia społecznego. LexisNexis, Warszawa, 2013. 244 s.
6. Józefa Anna Pielkowa, Samoocena dzieci niepełnosprawnych ruchowo a ich środowisko rodzinne Pedagogika Rodziny. 2011. 1/1. 19-27. s. 20–28.
7. Proceedings of the First World Congress, Singapore: Disabled People's International. 1982. 126 p.



## СЕКЦІЯ 6 СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

UDC 81'243:81'276.6]811.111

### THE TECHNOLOGIES AND THE STRATEGIES OF THE STUDENTS' CRITICAL THINKING DEVELOPMENT IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES

Baranenkova N.A., PhD in Philology,  
Associate Professor, Associate Professor at the Department  
of Foreign Languages for Specific Purposes  
*Chernihiv National University of Technology*

Mestharm O.A., Senior Lecturer at the Department  
of Foreign Languages for Specific Purposes  
*Chernihiv National University of Technology*

У статті піднімається питання розвитку навичок критичного мислення студентів немовних вищих навчальних закладів засобами іноземної мови. Розглядаються технології та визначаються стратегії активізації комунікативних, пізнавальних і творчих здібностей студентів. З'ясовується ефективність проектної методики у навчанні іноземної мови в контексті фахово-орієнтовних завдань та технології розвитку критичного мислення через читання та письмо. Даються практичні поради щодо реалізації цих технологій на заняттях з іноземної мови.

**Ключові слова:** технологія, стратегія, прийом, таксономія, критичне мислення.

В статье поднимается вопрос развития навыков критического мышления студентов неязыковых высших учебных заведений на занятиях по иностранному языку. Рассматриваются технологии и определяются стратегии активизации коммуникативных, познавательных, и творческих способностей студентов. Выясняется эффективность проектной методики при обучении иностранному языку в контексте профессионально-ориентированных заданий и технологий развития критического мышления посредством чтения и письма. Даются практические советы реализации этих технологий на занятиях по иностранному языку.

**Ключевые слова:** технология, стратегия, метод, таксономия, критическое мышление.

Baranenkova N.A., Mestharm O.A. THE TECHNOLOGIES AND THE STRATEGIES OF THE STUDENTS' CRITICAL THINKING DEVELOPMENT IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES

The article reveals the development of the students' critical thinking of nonlinguistic higher education institutions by means of foreign language. We consider the technologies and determine the strategies of activating communicative, cognitive and creative skills of students. We clear up the effectiveness of project methods in foreign language study in connection with career orientated tasks and development of the critical thinking by means of reading and writing. We give some practical advice as for implementation of these technologies on the foreign language lessons.

**Key words:** technology, strategy, method, taxonomy, critical thinking.

**Target setting.** In time of reforming of the higher education in Ukraine it is impotent the necessity of having skilled personnel, which is competitive not only in our country but also in Europe and all over the world. The process of European integration gives the ample opportunities for employment of graduates, that is why the second-language skills for specific purposes is the urgent necessity. But now it becomes impotent not only when recent graduate has some professional skills or some personal skills and efficiency, but the ability of the critical thinking and the ability to implement those skills in their work.

**Analysis of the latest research studies and publications.** Everyone may come across many definitions of the critical thinking in the modern methodological literature. Some scientists research this matter as the philosophical problem (H. Albert, D. Kahneman, K. Foster, G. Soryna and others), other scientists consider it as the psychological phenomenon (D. Halpern, A. Ellis, S. Plous, S. Whalen, I. Zagashev and others). Some scientists develop the technology of the critical thinking for pupils of different age. They are John Dewey, Y. Guschyn, A. Fedorov,



S. Bakhareva and others. Many methodists use in their works the technology of the critical thinking by means of reading and writing, which was developed by American researchers Ch. Temple, K. Meredith, G. Steele, D. Ogle and Bloom's taxonomy of aims and goals, which provide the studying results of low and high (critical) level of thinking.

**The research objectives.** The idea of the article is in searching of such methods of teaching, which may activate communicative, cognitive and creative activity of students giving them knowledge and skills that are necessary for use of foreign language in their professional career and at the same time inducing them to creativity in solving problems, independence and autonomy in their study.

**Presentation of basic materials of the research.** We consider the critical thinking as the system of speculation that is used for analyzing the problem tasks, their reasonable assessment and interpretation or for appropriate use of definite results as an occasion requires. The critical thinking is necessary as the instrument of any problem researching [6]. D. Halpern believes that the critical thinking is the process of assessment or definition in the terms of earlier received basic skills. It is the composition of factual knowledge and thinking skills [3, p. 52]. One of the most famous model that describes the process of thinking formation is the B. Bloom's taxonomy. According to this model the goals of studying directly depend on ranking of thinking processes. B. Bloom developed six levels of studying results. What is more, the first three levels such as the knowledge, the understanding and the use he put to the thinking of low level. But the analysis, the synthesis and the assessment he called the critical thinking or the thinking of high level [5]. The thinking of high level is the employment of cognitive skills and strategies based on logical conclusions, making up collective and creative models, appropriate decision making for achieving the final result [3, p. 231]. Students get not only communicative experience but also develop their skills of critical thinking by means of foreign language on their foreign language lessons.

Since in technical institutes the language teaching is conducted in connection with career-orientated tasks, project work is considered to be an effective technology for that purpose. This project work should be directed to the reasonable final result, that may be used in their future career. We agree with E. Polat that on foreign language lessons to solve the problems which are in the core of any project, students need to know not only the foreign language, that is the main subject of their study, but also have intellectual, cre-

ative and communicative skills which continue to improve in the process of project's implementation [2]. The intellectual skills provide for search, analysis, arrangement and consolidation of different information sources. The ideas of project implementation are produced and the repercussions of one or another decision foreseen due to creative skills. Communicative skills help to keep discussion, give reasons for personal point of view, take the middle path resolving conflicts.

Usually the project's implementation consists of four successive steps. They are the preparation, the performance, the presentation and the summarizing. Let us distinguish the position of the critical thinking in the process of each step.

On the preparation step a teacher may offer students choosing the interesting part of a topic or encourage them to distinguish it on their own. As a rule, the problem or the complex topics generate the great students' interest inspiring their learning, intellectual and researching activities. E. Polat believes that only the method of projects may change the foreign language learning into disputable and research club, where interesting and practical problems are solved [2].

The performance step consists of accumulation of the researched information and its reviewing, the processing of reference and supporting data or the preparation of career-orientated tasks. According to the chosen topic, the following method of research may be drawn: the interview, the questionnaire, the experiment etc. Students discuss and synthesize the collected materials, correct and complete them in the form of the report or the record. The concept of "synthesis" is the building of structure from different elements, it is creation of the new thing with different qualities, which is equal to the creativity according to Bloom's successors [4]. Just on that stage the critical thinking is developing most of all, at the same time the skills in four types of language activities are developed. They are the reading, the writing, the speaking and the listening. Moreover, such practical activity enriches the vocabulary size and develops the communicative skills.

For project presentation students have to choose the ways of information submission, prepare all necessary visual materials, technical facilities, think over the ways of their presentation. The way of presentation depends in a greater degree upon the kind of a final product. It may be a video screening, an oral presentation, a booklet or a diagram, etc. On this stage the creative skills of students are revealed in a greater degree. In the process of presentation, the mechanism of form-



ing of the critical thinking skills is eminently implemented. It is the session question-answer. Answering a question students analyze and interpret the information, put forward assumptions, learn to defend their point of view. According to B. Bloom's taxonomy the question as for assessment or the judgment is considered to be the brain work of high level.

No less important is the concluding stage, which consists of the discussion of the presented results of project activity as well as their analysis and assessment. Students should learn to think over the final result, analyze its benefits and drawbacks, the scientific sense and the further perspectives of using it in their future career. This stage is considered to be more complicated since it demands to distinguish the criteria of assessment.

The development of the critical thinking by means of reading and writing is the effective and the popular technology in foreign language learning. Within this technology the critical thinking is considered as the process of correspondence of the external information with the man's knowledge, making decisions as to accept, add or reject the information [1, p. 5]. The structure of this technology consists of three stages: the invoking, the perception and the reflection. On the stage of the invoking the realization of the students' knowledge as for the particular topic, their motivation and the incentives for cognitive activity are taken place. On the stage of the perception the collected information is processed and correlated with the existing knowledge. On the last stage the material is classified and analyzed, the strategies as for its further learning are determined.

In this case the foreign language for specific purposes is the goal as well as the meaning of learning. The distinctive feature of the modern science's development is the point that English language has got the position of the language of scientific and technical literature. That is why it is important to teach the future professional to find out the special sources in foreign language, select the works of the particular subject, work with reference literature. It contributes to his professional development and helps to achieve his career goals. The material for reading may be the text from scientific and technical literature. It is distinguished by complexity of information, the complexity of its presentation caused by usage of some specific grammar technics, making the narration looked compressed and consistent, but at the same time making bulky and syntactically complicated constructions. Reading the professional texts students should first understand and logically imagine its main idea, point out the problem and think over the ways

of its solving by means of their knowledge in this area and choose the additional information that is necessary for making conclusions and forming their own point of view as for this matter. To solve these tasks students should have skills of the critical thinking, intellectual and creative skills, which should be created on all stages of foreign language learning. Each stage is implemented by means of different methods and strategies. The choice of them depends from the topic and the goal of the lesson and the level of students' language skills. Let us see how that works.

The method called "The brainstorm" is famous among teachers and does not need the detailed description. That is why we specify only some points of its implementation. The main aim of this method is development of critical and creative thinking. The choice of the topic depends on the quantity of ways of the problem's solving. It is reasonable to divide students in several groups and carry out "The brainstorm" in two steps. During the first step the suggestion box as of possible way of problem's solving is made. Any propositions are accepted, which are not discussed or criticized during this step. During the second step the proposed ideas are discussed, analyzed and synthesized, the optimal decision is searched. The final decision is accepted collectively.

The method "The reading with pauses" is widely used by the foreign language teachers. The peculiarities of this strategy is in metered reading of the text. After each semantic part the pause is made for discussing the information or the problem point or performing the tasks individually, in pairs or groups. The question is the method of stimulation of the thinking of different kinds on different levels of complexity. Putting a question in order to memorize belongs to the lowest level of thinking. Using the question of the high level by a teacher for the analysis, the synthesis or the assessment enables effective development of the students' critical thinking.

The ability of writing essay is the program requirement of the foreign language study in higher education institutes. It is the effective strategy of the critical thinking's development. It is the free flow of thoughts on the proposed topic and getting across the core of the problem, its analysis using analytical tools. Notwithstanding the small size and the creative features of the essay, when writing it a student makes a lot of work, meets not only the proposed problem but its other neighboring tasks. When working with the necessary literature he not only selects the needed paragraphs of the text but also analyses, compares and assesses the possibilities of their



implementation. The arguments are produced as for the used facts, the scientific data, the conclusions are narrowed down, which are based on the personal beliefs and views. A student has the opportunity to display his individuality, creativeness and originality in solving a problem. It is the method of the high level thinking's development, since it includes the analysis, the synthesis and the data assessment.

The implementation of the above strategies and other methods of the critical thinking's development demands intellectual and time spending from a teacher as well. The necessity not only to teach but also to develop the students' critical thinking demands from a teacher the modern view on the lessons' construction, their thorough and perspective planning. In order to provide the forming of the thinking skills of high level, a teacher should understand which processes of the students' thinking have to be activated on each stage of the work. He should teach them to put questions and analyze the causes of some events, operate arguments and evaluate the results of their activity. To achieve this thing, it is necessary to determine the goals of study appropriately, define problems and ways for their solving, choose adequate assessment according to the goals, organize speculations as of working results, videlicet determine which difficulties have arisen on performing these or those tasks. But along with this a teacher should not impose his own ideas on students or propose them ready-made solutions. He should only draw them to their independent choice of the researched object, the information search and the ways of the problems' solving.

**Conclusions.** Summarizing all above we should notice that in process of the foreign language study not only the creation of the communicative skill in foreign language is realized, but also the students' critical thinking is developed. Educational technology of creating the critical thinking in the process of learning is the combination of different pedagogical methods, which induce students to research and creative activities actuating their intellectual, creative and communicative skills, improving their language skills and deepening

the knowledge of their main subject. Within the strategy of the critical thinking's development by means of reading and writing it is important to teach the future professional to find out the special sources in foreign language, select the works of the particular subject, work with reference literature. It contributes to his professional development and helps to achieve his career goals. One of the effective technologies of the critical thinking's development is the project work. According to B. Bloom's taxonomy it is correlated with the thinking of high level including the analysis, the synthesis and the assessment. The implementation of the project method in the process of foreign language study for specific purposes gives a teacher the opportunity to optimize this process, realize efficient, problem comprehended and differentiated approaches in the study, which have priority on the modern stage of development of methods of teaching languages in higher education institutions.

The performed research does not comprise all the aspects of the mentioned problem. It induces to the further search of the new methods of the students' teaching of the critical thinking, creativeness and independence.

---

#### REFERENCES:

1. Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразоват. учреждений. 2-е изд., дораб. М.: Просвещение, 2011. 223 с.
2. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка. Иностранные языки в школе. 2000. № 2, 3. С. 3–10.
3. Халперн Д. Психология критического мышления. СПб.: Питер, 2000. 512 с.
4. Anderson L.W. and Krathwohl D.R., et al (Eds.) A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Longman, 2001. 352 p.
5. Bloom B.S. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain. New York: Longman, 1994.
6. Facione Peter A. Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. URL: <http://eric.ed.gov/?id=ED315423>.



УДК 378

## РОЛЬ АУТЕНТИЧНИХ НЕІГРОВИХ ФІЛЬМІВ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ

Діброва М.Ю., старший викладач кафедри  
соціально-гуманітарних дисциплін

*Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія*

У статті розглядається роль аутентичних неігрових фільмів у формуванні іншомовної комунікативної компетентності майбутніх корекційних педагогів. Розкрито дидактичні функції аутентичних неігрових фільмів, їх особливості та значення у набутті комунікативної компетентності, особлива увага акцентується на основних етапах використання аутентичних неігрових фільмів у роботі зі студентами. У статті висвітлені фактори, які визначають користь від використання навчальних фільмів, а також важливість соціокультурної та соціолінгвістичної інформації у фільмі для навчання корекційних педагогів іноземної мови.

**Ключові слова:** *іншомовна компетентність, корекційний педагог, аутентичні неігрові фільми, динамічність, контент фільму.*

В статье рассматривается роль аутентичных неигровых фильмов в формировании иноязычной коммуникативной компетентности будущих коррекционных педагогов. Раскрыты дидактические функции аутентичных неигровых фильмов, их особенности и значение в приобретенные коммуникативной компетентности, особое внимание акцентируется на основных этапах использования аутентичных неигровых фильмов в работе со студентами. В статье освещены факторы, определяющие пользу от использования учебных фильмов, а также важность социокультурной и социолингвистической информации в фильме для обучения коррекционных педагогов иностранного языка.

**Ключевые слова:** *иноязычная компетентность, коррекционный педагог, аутентичные неигровые фильмы, динамичность, контент фильма.*

Dibrova M.Yu. THE ROLE OF AUTHENTIC NON-GAMING FILMS IN THE FORMATION OF THE FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE CORRECTIONAL TEACHERS

The article examines the role of authentic non-fiction films in the formation of foreign-language communicative competence of future correctional teachers. The didactic functions of authentic non-fiction films are revealed, their peculiarities and significance in acquired communicative competence, special attention is focused on the main stages of the use of authentic non-fiction films in work with students. The article highlights the factors that determine the benefits of using educational films, as well as the importance of socio-cultural and sociolinguistic information in the film for teaching correctional teachers of a foreign language.

**Key words:** *foreign language competence, correctional teacher, authentic non-fiction films, dynamism, content of the film.*

**Постановка проблеми.** Формування комунікативної компетентності є головною метою у вивченні іноземної мови. Неможливо оволодіти іноземною мовою у відриві від реальної дійсності, яку диктують сучасні умови життя. Комунікативна компетентність у наш час стає частиною міжкультурної комунікації, це зумовлює необхідність оволодіння здібностями щодо мовної взаємодії з представниками іншої культури.

Формування у студентів національно-культурного компонента іншомовної компетентності включає не тільки знайомство з історією, традиціями, видатними особистостями країни, мова якої вивчається, але й знання, які будуть необхідні безпосередньо у спілкуванні. Отже, однією з актуальних проблем у викладанні іноземної мови є необхідність більш глибокого вивчення світу носіїв мови.

Оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю як засобом міжнародного спілкування неможливе без знання соціокультурних особливостей країни, мова якої вивчається. Не може існувати культура мови без вміння використовувати стилі мови, без розуміння етикетності мовного висловлювання. Розуміння особливостей різних стилів мови і стилів мовлення в їх тісній взаємодії сприяє ефективності комунікації.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Різним аспектам підготовки корекційних педагогів приділяли увагу такі вчені, як В. Бондар, Т. Дегтяренко, С. Миронова, Н. Пахомова, С. Яковлева та ін. Однак спектр порушень розвитку дітей, умови середовища, контингент студентів, які обирають спеціальну освіту своєю майбутньою





професією, постійно змінюються, і проблема професійної підготовки корекційних педагогів є дуже актуальною.

**Постановка завдання.** У підготовці корекційного педагога важливими є опанування педагогічною майстерністю, яку розуміють як високий рівень творчого опанування сучасного арсеналу засобів педагогічної дії, ефективне вживання їх у процесі всієї діяльності, а також педагогічною технікою. Сьогодні однією з найважливіших складових частин професійної компетентності корекційного педагога є іншомовна комунікативна компетенція. Але у сучасній методичній літературі проблемі формування цієї компетенції приділена недостатня увага.

**Виклад основного матеріалу.** Одним із найбільш ефективних засобів формування компетентності у студентів є аутентичні кіно-, відео-, телефільми, які можна розглядати як своєрідні ретранслятори національної культури, якщо під терміном «культура» розуміти «певну сукупність соціально надбаних і трансльованих із покоління в покоління значущих символів, ідей, цінностей, звичаїв, традицій, норм і правил поведінки, за допомогою яких люди організують свою життєдіяльність» [3, с. 34].

Дослідження останніх років характеризуються зростанням інтересу вчених до вивчення використання відеоматеріалів у вивченні іноземної мови. Праці К. Карпова, М. Ляхвицького, А. Лур'є, І. Бех присвячені проблемам методики використання відеоматеріалів у навчальному процесі.

R. Cooper, M. Lavery досліджували роль кіноматеріалів на заняттях з іноземної мови. Вони дійшли висновку, що сприйняття на слух тексту фільму сприяє підготовці студентів до розуміння мови різних людей [1, с. 27].

C. Стемплески оцінює фільми як найкращий засіб (після справжніх життєвих ситуацій) презентації мови в ситуативному контексті в аудиторії [2, с. 41].

Робота з художніми ігровими фільмами достатньо широко висвітлена у методичній літературі, тому у цій статті буде розглянута робота з аутентичними неігровими відеоматеріалами: документальними, документально-публіцистичними, навчальними фільмами.

Використання аутентичних неігрових фільмів під час занять має великий мотивуючий потенціал: від предмета – до його осмислення – до побудови внутрішнього мовлення. Такий механізм розуміння має багато спільного з сприйняттям реальної дійсності. Але, на відміну від реальних ситуацій спілкування, навчальний процес

із використанням аутентичних неігрових фільмів має деякі переваги. Викладач може підготувати студентів до показу, вибрати для показу епізоди, а не весь фільм, під час показу він може зупинити фільм, демонструвати фільм без звуку, спонукаючи студентів коментувати побачене, декілька разів продивитися деякі уривки тощо.

Дуже важливо під час вибору відеоматеріалу враховувати рівень володіння іноземною мовою та вікові особливості студентів. Доцільно підбирати відеоматеріал відповідно до інтересів, потреб і спеціалізації студентів, враховуючи їх здатність сприймати ту чи іншу лінгвістичну інформацію. Сцени з фільму повинні стати поштовхом до комунікативної активності [4, с. 52].

Іншим важливим фактором роботи з аутентичними неігровими фільмами на занятті є врахування основних вимог навчальної програми у формуванні іншомовної комунікативної компетентності. Отже, фільм як додатковий засіб навчання, що сприяє кращому засвоєнню нового матеріалу, повинен відповідати лексичному матеріалу теми, яка вивчається.

Однією з основних переваг відеоматеріалів є те, що їх використання під час заняття дозволяє реалізувати важливий дидактичний принцип – принцип наочності, який втілює поєднання в навчанні словесного опису об'єкта, який досліджується, та чуттєвого досвіду студента щодо нього.

Психологічна та дидактична цінність наочності фільму полягає у тому, що вона допомагає уникнути формалізму у значеннях іншомовних слів. Кожен предмет або явище реальної дійсності існує у світі незалежно від того, хто його пізнає. Під час навчання іноземною мовою явища, які вивчаються, найчастіше не фігурують у навчальному процесі, а лише словесно описуються. Правильність і точність такого опису бувають різними за своєю адекватністю та достатністю [5, с. 43].

Ще однією з переваг аутентичних неігрових фільмів є їх динамічність, яка є основною характерною рисою живого спілкування. Динамічність фільму надає мовленню наочності, яку не можна досягнути будь-якими статичними зображеннями.

Таким чином, використання фільмів у процесі навчання іноземною мовою сприяє реалізації найважливішої вимоги комунікативної методики – індивідуалізації навчання та розвитку вмотивованості мовленнєвої діяльності студентів. Але мотивація до спілкування може виникнути лише в умовах реальної дійсності, а фільм надає можливість змоделювати таку дійсність у немовному середовищі в навчальних цілях, створити



нові ситуації для розвитку мови і стимулювати спонтанну непередготовлену розмову.

Заняття з використанням аутентичних неігрових фільмів урізноманітнюють звичайний навчальний процес і звертають увагу студентів на новий вид роботи. Емоційна привабливість таких занять позитивно впливає на формування інтересу до вивчення іноземної мови.

Також під час перегляду аутентичних неігрових фільмів можна спостерігати процес інтенсифікації навчання. Під час перегляду фільму в аудиторії виникає атмосфера спільної пізнавальної діяльності. У таких умовах навіть неухвильний студент стає уважним довільно.

Ще однією з навчальних особливостей занять із використанням аутентичних неігрових фільмів є те, що вони розкривають значення нової лексики, допомагають розрізнити стилістичне забарвлення слів. Аутентичний неігровий фільм є зразком сучасного монологічного і діалогічного мовлення та знайомить із діалектами іноземної мови.

Аутентичний неігровий фільм як навчальний засіб виконує певні дидактичні функції:

- навчально-інформаційну – фільм служить джерелом нових знань загальнонавчального характеру;
- ілюстративну (наочну) – фільм створює візуально-слухову опору під час пояснення нового фонетичного, лексичного та граматичного матеріалу;
- комунікативну – він забезпечує необхідні мовні ситуації для організації мовлення.

Сьогодні викладач має великий вибір аутентичних неігрових фільмів для вивчення іноземної мови, але для формування комунікативної компетентності у майбутніх корекційних педагогів слід проводити відбір фільмів з урахуванням таких вимог:

- відповідність мовного контенту фільму рівню комунікативної компетенції студентів, їх інтересам;
- наявність істотного навчального, виховного потенціалу у змісті фільму;
- відображення у фільмі сучасної реальності іноземного суспільства;
- наявність соціокультурної та соціолінгвістичної інформації, яка відображає різні сфери спілкування.

Ефективність використання аутентичних неігрових фільмів залежить від раціонально розрахованої структури заняття і від підготовки викладача до нього. Підготовка викладача включає такі етапи:

- добірка відеоматеріалу;
- робота з відеотекстом;
- розробка комплексу вправ;

- підготовка роздаткового матеріалу;
- розподіл часу на кожен етап заняття;
- перевірка доступності та справності апаратури до демонстрації.

Документальні, документально-публіцистичні та навчальні фільми достатньо тривалі за часом і мають добре сплановану структуру, що полегшує їх поділ на частини. Найчастіше вони надають фактичну інформацію або різні думки щодо одного предмета або явища, розрізняючись за стилем, змістом і метою створення. Фільми можуть розповідати про відомих людей, міста, історичні події, країни, соціальні проблеми, природу тощо.

Ці фільми зазвичай коротші за художні фільми і, з погляду мови, нескладні для розуміння. Вони містять мінімальну кількість фразеологізмів, у них відсутній сленг і розмовна лексика, стиль оповіді спокійний, а темп мовлення не високий. Документальні фільми є додатковим джерелом інформації і знань у різних сферах, які цікаві студентам.

Робота з аутентичними неігровими фільмами передбачає 3 етапи: додемонстраційний, демонстраційний, післядемонстраційний. Система вправ у цілому подібна до системи вправ для ігрових фільмів, але має ряд особливостей.

*Додемонстраційний етап.* До вибору вправ для цього етапу слід ставитися з урахуванням професійної зацікавленості студентів. Зокрема, загальну інформацію про предмет фільму можна надати у вигляді міні-презентацій, які студенти готують під час самостійної роботи. Викладач також може сам підібрати статтю, яка висвітлює ту саму проблему, про яку йдеться у фільмі, але бажано, щоб і стаття, і фільм відображали різні версії вирішення проблеми. Відбір лексичних одиниць також важливо здійснювати з урахуванням спеціалізації студентів, для яких готується фільм, це терміни, фразеологізми, ідіоми.

*Демонстраційний етап.* Під час перегляду аутентичних неігрових фільмів можна запропонувати студентам виконати такі завдання:

- написати план фільму, де будуть відображені основні події фільму, з урахуванням прикладів, які підтверджують чи спростовують основні ідеї;
- надати студентам готовий план і дати завдання запам'ятати якомога більше інформації за кожним пунктом плану;

– якщо у фільмі багато таблиць, малюнків, графіків, зупинити перегляд і запропонувати студентам прокоментувати побачене.

Післядемонстраційний етап. Після перегляду рекомендовано:



- обговорити висновки, зроблені автором;
- порівняти факти, результати і висновки;
- запропонувати студентам знайти паралелі у нашій країні і порівняти з фактами, наданими у фільмі;
- зробити аналіз аспектів соціолінгвістичної тематики (жести, міміка);
- провести рольове читання тексту з метою імітації фонетичних особливостей іноземної мови.

**Висновки.** Таким чином, у сучасних умовах розвитку суспільства питання формування іншомовної комунікативної компетентності у майбутніх корекційних педагогів є дуже важливим. З розвитком технологій використання аутентичних неігрових фільмів стає сучасним та ефективним засобом навчання іноземної мови. Демонстрація аутентичних неігрових фільмів значно підвищує мотивацію студентів, рівень володіння лексичними, мовленнєвими та комунікативними навичками, розвиває навички аудіювання, збільшує обсяг і підвищує рівень навчального матеріалу, що сприяє інтенсифікації навчального процесу та створює сприятливі умови для

формування іншомовної комунікативної компетентності.

На сучасному етапі розвитку методичного забезпечення навчального процесу є дуже актуальним створення методичних посібників із роботи з аутентичними неігровими фільмами та їх використання у вищих навчальних закладах.

---

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Cooper R., Lavery M., Rinvolutri M. Oxford: Oxford University Press, 1996. 112 с.
2. Stempleski S., Tomalin B. Video in Action: Recipes for Using Video in Language Teaching. New York: Prentice Hall, 1990. 127 p.
3. Мисечко О.В. Нові інформаційні технології в процесі навчання іноземної мови. Іноземні мови. 2010. Вип. 3. С. 34–36.
4. Общевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. М.: Изд-во МГЛУ, 2013. 256 с.
5. Практичний курс методики викладання іноземних мов / під заг. ред. І.М. Андрисян. Мінськ: Тетра Системс, 2009. 288 с.
6. Яхунів Т.О., Верисокін Ю.І. Типологія кіноінформації та її використання для навчання лексики соціокультурним компонентом. Іноземні мови. 2000. Вип. 3. С. 33–38.



УДК 004(072):378.147

## ІНТЕГРАЦІЯ ОНЛАЙН-ЗАСОБІВ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНФОРМАТИКИ

Ткачук Г.В., к. пед. н., доцент,  
доцент кафедри інформатики та інформаційно-комунікаційних технологій  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

У статті порушено проблему удосконалення навчального процесу за допомогою онлайн-засобів змішаного навчання. Автором досліджено різні види засобів навчання відповідно до їх мети використання та визначено можливість їх інтеграції в умовах використання систем дистанційного навчання. Описано досвід використання онлайн-сервісу Padlet у процесі проведення дистанційного навчального заняття. Визначено ефективність використання онлайн-сервісу за допомогою моделі прийняття студентами певної технології.

**Ключові слова:** онлайн-сервіс, змішане навчання, інформатика, дистанційний курс, віртуальна стіна, система дистанційного навчання.

В статтю затронута проблема совершенствования учебного процесса с помощью онлайн-средств смешанного обучения. Автором исследованы различные виды средств обучения относительно цели их использования и определена возможность их интеграции в условиях использования систем дистанционного обучения. Описан опыт использования онлайн-сервиса Padlet в процессе проведения дистанционного учебного занятия. Определена эффективность использования онлайн-сервиса с помощью модели принятия студентами определенной технологии.

**Ключевые слова:** онлайн-сервис, смешанное обучение, информатика, дистанционный курс, виртуальная стена, система дистанционного обучения.

### Tkachuk H.V. INTEGRATION OF ONLINE-TOOLS OF BLENDED LEARNING IN THE STUDY OF INFORMATICS

This article was written about the problem of improving the learning process through online learning tools. The author investigated various types of teaching materials in accordance with their purpose of use. It was determined the possibility of their integration in the conditions of using distance learning systems. The experience of using Padlet's online tools in the process of conducting a distance learning session is described. The efficiency of using an online service was determined by the adoption of a certain technology by students.

**Key words:** online service, blended learning, computer science, distance learning, virtual wall, distance education system.

**Постановка проблеми.** Удосконалення навчально-виховного процесу за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій є актуальною та вкрай важливою проблемою сучасної освіти. Комп'ютерно-орієнтоване, дистанційне, мобільне навчання стає традиційним і призводить до появи якісно нової форми організації навчального процесу – змішаного навчання, яке передбачає оптимальне поєднання згаданих технологій навчання.

Використання онлайн-засобів навчання дає змогу здійснити перехід від предметного принципу побудови змісту освіти до створення інтегрованих навчальних курсів, які поєднують у собі засоби різних технологій навчання та сприяють удосконаленню підготовки фахівця, формуванню його компетентності, що передбачає не тільки вміння працювати з інформацією, але й приймати самостійні обґрунтовані рішення [1, с. 1–2].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідження проблеми в сучасній науково-педагогічній літературі виявило, що

досвід застосування змішаного навчання в практиці підготовки майбутніх фахівців виявився доволі позитивним та суттєво удосконалює освітній процес. Теоретичні та експериментальні дослідження щодо впровадження змішаного навчання описані у працях українських вчених О.М. Спіріна, Ю.В. Триуса, В.М. Кухаренка, О.В. Коротун, Є.М. Смирнової-Трибульської, А.М. Стрюка, Н.В. Рашевської, Ю.О. Кадемії та інших, а також зарубіжних Д. Берна, П. Валайзена, Д. Тракслера, Ч. Грема, В. Вудфілд, Д. Харрісона, К. Манварінга, Р. Ларсена, К. Хенрі, Л. Халверсона, К. Спріна, С.Г. Григор'єва, О.В. Андрюшкової. Загалом аналіз наукових розвідок у галузі змішаного навчання дає змогу стверджувати, що дослідження є досить ґрунтовними та стосуються опису структури та організації змішаних навчальних курсів відповідних дисциплін або їх набору, впровадження змішаного навчання підготовки фахівців певного профілю тощо. Разом із тим практично відсутні дослідження, які стосуються класифікації засобів



змішаного навчання, їх інтеграції та ефективного поєднання у процесі вивчення навчальних дисциплін, зокрема інформатики.

Постановка завдання. Таким чином, метою нашого дослідження є визначення видів засобів змішаного навчання та їх класифікація, вивчення можливості інтеграції онлайн-сервісів у межах системи дистанційного навчання та опис досвіду інтеграції онлайн-сервісу при вивченні інформатики.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** На думку більшості авторів, змішане навчання – це процес отримання знань, умінь та навичок, що супроводжується поєднанням різних технологій навчання, зокрема, очного, електронного, дистанційного, мобільного тощо (Ю.В. Триус, А.М. Стрюк, В.М. Кухаренко, О.В. Коротун, Д. Тракслер, Д. Берн, П. Валайзен, Ч. Грем).

Завдяки поєднанню різних технологій навчання, змішане навчання дає змогу суттєво удосконалити освітній процес, реалізувати індивідуальний та диференційований підходи, сформувати навички самостійної та творчої діяльності тощо. Важливим в організації змішаного навчання є активна взаємодія учасників освітнього процесу, що передбачає використання низки методів та засобів активного навчання. Забезпечити активність та продуктивність роботи учасників освітнього процесу в умовах змішаного навчання можна за допомогою інтеграції різноманітних онлайн-сервісів.

З огляду на велику кількість онлайн-засобів змішаного навчання їх можна по-різному класифікувати. Зокрема, онлайн-засоби можна поділити залежно від мети їх використання:

- управління навчальною діяльністю;
- подання навчальних матеріалів;
- зворотний зв'язок учасників навчального процесу;
- моніторинг, контроль та оцінювання результатів діяльності;
- інші види діяльності (індивідуальна, групова, колективна).

Справедливим буде зауваження, що за допомогою сучасних онлайн-засобів можна організувати різні види навчальної діяльності. Наприклад, подання навчальних матеріалів може супроводжуватись їх оцінюванням та обговоренням. Із метою об'єктивної класифікації онлайн-засобів доцільно говорити про їх головну функцію,

тобто з якою метою вони створені – представлення ресурсів, організація діяльності, оцінювання чи обговорення.

Крім того, всі види навчальної діяльності можуть бути об'єднані в системі дистанційного навчання (LMS), яка дає змогу організувати повноцінний дистанційний освітній процес. Проте, функції, які є в таких системах, не завжди відповідають запитам сучасного ІКТ-компетентного педагога. Дуже часто, модулі організації діяльності в середовищі є надто громіздкими, з великою кількістю налаштувань, незручними у використанні або мають непривабливий інтерфейс. Тому систему керування навчанням можна використовувати як основну персоналізовану систему доступу до навчання, яка містить навчальний матеріал, засоби діяльності, оцінювання, підсумковий та поточний контроль тощо, а окремий навчальний контент та окремі види діяльності організувати засобами зовнішніх онлайн-сервісів (рис. 1).

До переваг використання зовнішніх онлайн-сервісів належать:

1. **простота використання:** інтерфейс сервісу інтуїтивно зрозумілий і не потребує додаткових навичок;
2. **безплатність:** здебільшого основні функції сервісу надаються безоплатно, а розширення, які пропонуються платно, не впливають на продуктивність роботи;
3. **кросплатформеність:** всі види онлайн-сервісів працюють у браузері, тому проблеми щодо використання особливого програмного забезпечення не існує;
4. **організація групової роботи:** практично всі онлайн-сервіси передбачають можливість організації спільної діяльності великої

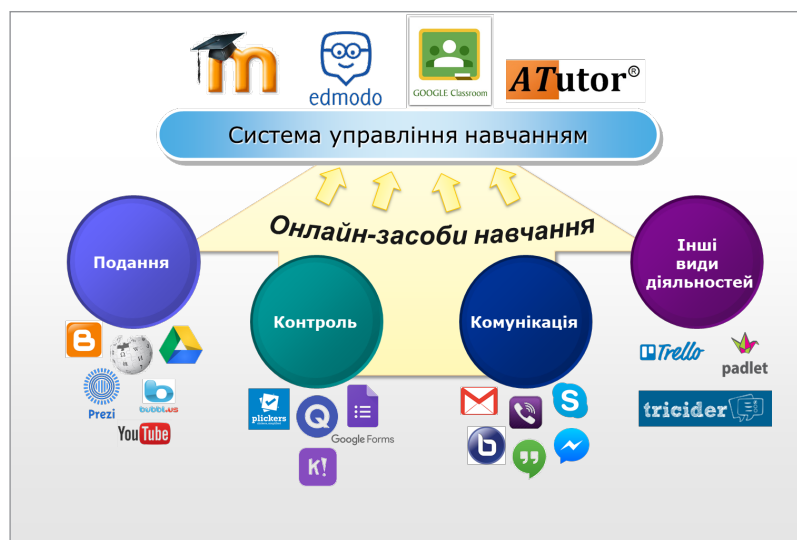


Рис. 1. Інтеграції онлайн-засобів в системі дистанційного навчання



кількості учасників із метою обговорення, коментування, голосування, оцінювання тощо.

Разом із цим маємо ряд недоліків.

**1. Проблема автоматичної інтеграції:** означає, що навчальна діяльність студентів, яка виконується засобами онлайн-сервісу не може бути перенесена (інтегрована) в систему дистанційного навчання, наприклад, імпорт користувачів, фіксація діяльності, оцінок тощо. Можлива лише «ручна» інтеграція, коли викладач вказує, в якому середовищі буде проводитись заняття, а студенти здійснюють вхід у це середовище з системи дистанційного навчання.

**2. Проблема фактичного оцінювання результатів діяльності:** хоч в онлайн-сервісах можливі системи оцінювання (голосування, «лайки», бали тощо), проте вони стосуються лише поточного заняття, тоді як фактичне оцінювання засвоєння всього курсу відбувається в системі дистанційного навчання.

**3. Проблема конфіденційності даних користувача:** якщо в системі дистанційного навчання, яка встановлена на сервері навчального закладу, дані користувача зберігаються надійно, то в зовнішніх середовищах рівень надійності значно знижується. Виникає потреба вивчати особливості роботи певного сервісу з метою виявлення його слабких сторін.

**4. Проблема адаптації середовища.** Оскільки онлайн-сервіси створюються не завжди для освітніх цілей, існує проблема пристосованості функціоналу до освітніх потреб.

Також доцільно зважати на те, що ефективність використання онлайн-сервісів буде можливим лише за умови доцільності та педагогічної виправданості їх застосування [2, с. 1], тобто якщо освітній процес важко або неможливо організувати без їх використання.

В.В. Гріншкун пропонує визначати доцільність використання засобів ІКТ відповідно до певних навчальних потреб. Оскільки онлайн-сервіси також належать до засобів ІКТ, проаналізуємо групи таких потреб [3].

**1. Формування системи знань.** Використання онлайн-сервісів буде виправданим, якщо існує потреба у викладача пояснити новий навчальний матеріал, який ґрунтується на міжпредметному підході, та потреба у студента зрозуміти складні поняття, явища, процеси.

**2. Оволодіння репродуктивними вміннями.** Ця група потреб виникає тоді, коли необхідно навчити студентів застосувати набуті знання на практиці, та передбачає формування загальнонавчальних умінь – систематизація, класифікація, аналіз, синтез тощо.

**3. Формування творчих навичок.** Потреба передбачає формування вмінь нетрадиційного, творчого вирішення проблеми.

**4. Виховання особистості.** Передбачає вирішення завдань виховного характеру, створення ситуацій, які моделюють соціальні та економічні проблеми та їх вирішення. Ця потреба передбачає формування певних особистісних якостей студента.

Для прикладу, розглянемо інтеграцію онлайн-сервісу Padlet при вивченні дисципліни «Інформатика та ІКТ» в умовах використання дистанційного навчального курсу, створеного засобами системи Moodle.

Середовище Padlet – це сервіс створення та організації діяльності (не обов'язково навчальної) засобами віртуальної стіни, на якій можна розміщувати довільний контент, включаючи мультимедійний. Ця система може бути використана з метою представлення результатів своєї діяльності, обговорення дискусійних питань, оцінювання робіт тощо.

Дистанційний курс використаний як персоналізоване середовище, що містить інформацію про всі завдання та діяльність, яка може відбуватись у межах курсу і межах зовнішнього середовища. Оскільки завдання передбачає використання зовнішнього середовища, в системі Moodle розміщується інструкція щодо його використання, а також посилання на це середовище. Зокрема, в системі Padlet студентам необхідно розмістити документи з виконаними завданнями, обговорити їх та оцінити. Для завдання потрібно передбачити оцінювання, оскільки незалежно від того, в якому середовищі відбувається навчальна діяльність, оцінка має бути зафіксована в системі Moodle.

Наступним етапом роботи є створення віртуальної стіни в системі Padlet, яка може бути реалізована у різних формах залежно від мети її використання. Наприклад, форма типу «Backchannel» дає змогу організувати обговорення певної теми в режимі чату, а форма «Сітка» – розмістити певний вміст рядками. Нами використано форму «Полиця», оскільки мета її використання – розміщення результатів діяльності студентів у межах 4 стовпців з їх обговоренням та оцінюванням (рис. 2). Приклад використання віртуальної стіни можна переглянути за адресою <https://padlet.com/galanet82/47krkaahf2b>.

Оцінивши роботу студентів в Padlet, викладач фіксує оцінки в середовищі Moodle як основній системі організації навчальної діяльності, результати якої можуть бачити не лише викладач, але й студенти.

Використання віртуальної стіни значно вплинуло на результати навчання, тому що кожен студент намагався виконати робо-



ту якнайкраще, оскільки вона буде оцінена не лише викладачем, але й одногрупниками. Тому досвід інтеграції віртуальної стіни в систему дистанційного навчання вважаємо позитивним.

При використанні певної технології її ефективність потрібно оцінювати не лише з точки зору підвищення рівня навчальних досягнень, але й прийняття її студентами. Нами проведено анкетування серед студентів щодо ефективності запропонованого онлайн-засобу.

Опитування проводилось на основі моделі прийняття технології, яка дає змогу визначити суб'єктивну корисність та суб'єктивну простоту використання [4]. Ця модель оцінювання ефективності побудована на концепції, що при використанні технології важлива не тільки її ефективність як технічного засобу, але й її «зрозумілість» користувачу.

Нами сформовані твердження на основі моделі прийняття технології, запропонованої Ф. Девісом, та змінені з врахуванням викори-

стання конкретного онлайн-засобу – віртуальної стіни. Студентам треба було вказати своє ставлення до поставлених тверджень за допомогою психометричної шкали Лайкерта: повністю не згоден; не згоден; важко відповісти; погоджуюсь; повністю погоджуюсь.

#### Твердження щодо визначення суб'єктивної корисності:

1) використання віртуальної стіни (ВС) дає змогу швидко представити результати своєї діяльності;

2) використання ВС підвищує продуктивність моєї роботи;

3) використання ВС робить моє навчання більш ефективним;

4) використання ВС розширює можливість комунікації з викладачем та одногрупниками;

5) використання ВС дає змогу об'єктивно оцінити свою роботу та роботу інших;

6) використання ВС є корисним у навчанні.  
Результати опитування можна переглянути на рис. 3.

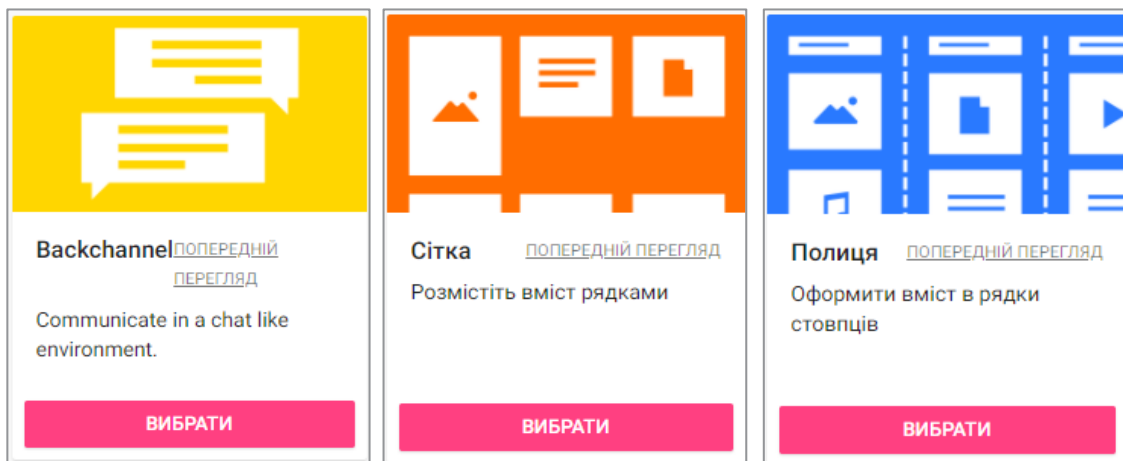


Рис. 2. Форми віртуальних стін середовища Padlet

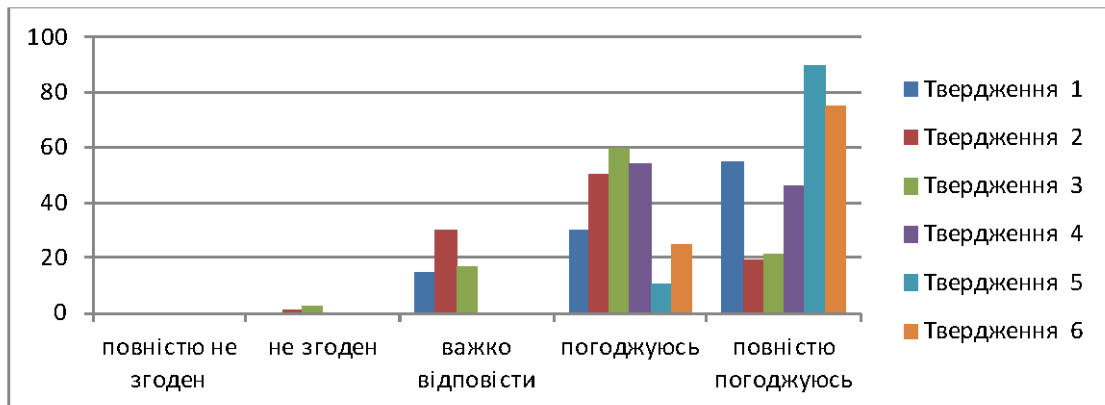
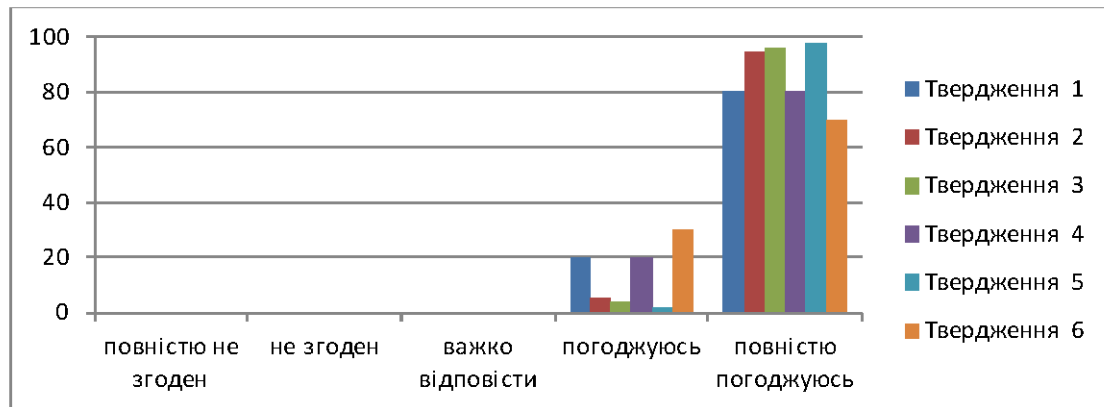


Рис. 3. Результати відповідей студентів щодо визначення суб'єктивної корисності



**Рис. 4. Результати відповідей студентів щодо визначення суб'єктивної простоти**

Як бачимо, окремі питання корисності були не зовсім зрозумілі студентам, тому вони вибирали відповідь «важко відповісти». Загалом усі зазначили, що онлайн-засіб може бути корисним у навчальній діяльності та спрощує організацію навчального процесу.

**Твердження щодо визначення суб'єктивної простоти:**

- 1) використовувати ВС дуже легко;
- 2) засобами ВС дуже просто представляти результати своєї роботи;
- 3) використання ВС є зрозумілим та нескладним;
- 4) ВС дуже легко можна інтегрувати у процес навчання;
- 5) я легко навчився використовувати всі функції ВС;
- 6) ВС проста у використанні для будь-якої людини;

Результати опитування можна переглянути на рис. 4.

Як бачимо, результати щодо визначення суб'єктивної простоти показують, що використовувати віртуальну стіну надзвичайно просто, всі функції, представлені в середовищі, зрозумілі, віртуальна стіна не обтяжена великою кількістю налаштувань, тому сприймається студентами легко і не потребує додаткових навичок.

Таким чином, онлайн-засіб Padlet дає змогу організувати спільну навчальну діяльність студентів, представити результати їх роботи та здійснювати оцінювання робіт інших, зацікавити до навчання, підвищити продуктивність роботи всієї групи.

**Висновки з проведеного дослідження.** Удосконалення освітнього процесу, підвищення якості професійної підготовки сучасних фахівців, активізація навчальної та

творчої діяльності студентів залежить від ефективності використання сучасних засобів навчання, зокрема онлайн-засобів. Додатково до мети їх використання та організації відповідних форм діяльності. Систему дистанційного навчання зручно використовувати як основний засіб організації освітнього процесу, проте необхідно передбачити і використання онлайн-засобів для виконання інших форм навчальної діяльності.

Таким чином, використання онлайн-засобів дає змогу отримати широкі можливості щодо організації навчання, здійснити нові цікаві види діяльності, контролю та комунікації, які сприяють подоланню «цифрового розриву» між учасниками освітнього процесу.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Лобода Ю.Г. Електронні засоби навчання: структура, зміст, класифікація. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/649/492> (дата звернення: 10.03.2018).
2. Жалдак М.І. Використання комп'ютера в навчальному процесі має бути педагогічно виваженим. Комп'ютер в школі та сім'ї. 2013. № 3. С. 3–12.
3. Гриншкун В.В. Потребности системы образования в использовании электронных изданий и ресурсов. Вестник московского городского педагогического университета. Серия: информатика и информатизация образования. 2006. № 7. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_13079899\\_28054330.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_13079899_28054330.pdf). (дата звернення: 10.03.2018).
4. Nagy J.T. Evaluation of Online Video Usage and Learning Satisfaction: An Extension of the Technology Acceptance Model. International Review of Research in Open and Distributed Learning. Volume 19, Number 1. URL: <http://www.irrod.org/index.php/irrod/article/view/2886/4495> (дата звернення: 10.03.2018).





УДК 373.29.016:51:004(045)

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ МАТЕМАТИЧНИХ УЯВЛЕНЬ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗА ДОПОМОГОЮ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Черепаня Н.І., к. пед. н., доцент,  
завідувач кафедри теорії та методики дошкільної освіти  
Мукачівський державний університет

Русин Н.М., старший викладач  
кафедри теорії та методики дошкільної освіти  
Мукачівський державний університет

У статті висвітлено педагогічні умови розвитку математичних уявлень у дітей дошкільного віку за допомогою інформаційних технологій. Здійснено спробу довести, що використання інформаційних технологій сприяє розвитку творчої особистості дитини, її пізнавальної активності.

**Ключові слова:** інформаційні технології, інформаційно-комунікативні технології, комп'ютерні ігри, педагогічні умови.

В статье освещены педагогические условия развития математических представлений у детей дошкольного возраста с помощью информационных технологий. Предпринята попытка доказать, что использование информационных технологий способствует развитию творческой личности ребенка, его познавательной активности.

**Ключевые слова:** информационные технологии, информационно-коммуникативные технологии, компьютерные игры, педагогические условия.

Cherepania N.I., Rusyn N.M. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL REPRESENTATIONS IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE WITH INFORMATION TECHNOLOGIES

The article highlights the pedagogical conditions for the development of mathematical notions in preschool children with the help of information technology. An attempt has been made to prove that the use of information technologies contributes to the development of the child's creative personality, his cognitive activity.

**Key words:** information technologies, information and communication technologies, computer games, pedagogical conditions.

**Постановка проблеми.** Сучасний період розвитку суспільства характеризується впливом комп'ютерних технологій на всі сфери життєдіяльності людини. Засоби інформатики пронизують науку, освіту, культуру й інші сфери.

Комп'ютерні технології (інформаційні технології, інформаційно-комунікаційні технології) – це сукупність засобів і методів, за допомогою яких здійснюється процес переробки інформації.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Висвітлення проблем, пов'язаних із використанням сучасних інформаційних і комп'ютерних технологій у педагогічному процесі, започатковано й розвинуто у фундаментальних роботах учених (Р. Вільямса, Б. Гершунського, В. Глушкова, А. Ершова, К. Маклін, Ю. Машбиця, С. Пейперта, Є. Полат та інших). У роботах цих авторів показано, що впровадження комп'ютерних технологій у практику навчання є однією з форм підвищення ефективності навчального процесу. Застосування в дошкільному

навчальному закладі інформаційно-комп'ютерних технологій (далі – ІКТ) в органічному поєднанні з традиційними засобами виховання сприяє підвищенню загальної якості виховання, розвитку творчої особистості дитини-дошкільника.

Нові інформаційні технології в освітніх цілях і для освіти дітей дошкільного віку використовуються з метою вдосконалення методів і форм виховної роботи таких педагогів, як вихователів, методистів, психологів, а також із метою навчання, діагностики, корекції дітей [1, с. 16–17].

У педагогічній теорії проблема оптимізації розвитку математичних уявлень дітей за допомогою інформаційних технологій в умовах сучасного розвитку сучасних технологій залишається недостатньо вирішеною [5, с. 149–161]. Дитина старшого дошкільного віку за допомогою комп'ютера оволодіває складними видами діяльності, де потрібна довільна регуляція, вміння співвідносити реальні дії з віртуальними, вміння оцінювати дії та результати з



діями, що відбуваються на екрані. Старші дошкільники можуть приймати й розуміти навчальне завдання, тобто вони розуміють, що виконують ту чи іншу дію не з конкретної точки зору, а із загальної. Отже, старший дошкільник легко може керувати дією комп'ютерної гри. У процесі ігрової діяльності дошкільника, збагаченої комп'ютерними засобами, виникають психічні новоутворення (теоретичне мислення, розв'язування, здатність до прогнозування результату дії, проектні якості мислення та інше), які ведуть до різкого підвищення творчих здібностей дітей [6, с. 113–119]. Сам по собі комп'ютер не грає жодної ролі без загальної концепції його застосування в дошкільній освіті, яке відповідає завданням розвитку, виховання та навчання дитини, а також його психофізичним можливостям. Успіх залучення дошкільника до оволодіння інформаційними технологіями можливий, коли комп'ютерні засоби стають засобами його повсякденного спілкування, гри, поточної праці, конструювання, художньої та інших видів діяльності. Основна освітня мета введення комп'ютера у світ дитини – це формування мотиваційної, інтелектуальної та операційної готовності дитини до використання комп'ютерних засобів у своїй діяльності. Дитина опановує новим способом, більш простим і швидким, отримання та обробки інформації, змінює ставлення до нового класу техніки і взагалі – до нового світу предметів [4, с. 101–116].

Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій впливає на систему освіти, викликаючи значні зміни у змісті, методах навчання. Перед сучасним вихователем постає проблема пошуку нового педагогічного інструмента. Інформатизація освіти – це великий простір для вияву творчості педагогів, яка спонукає шукати нові, нетрадиційні форми й методи взаємодії з дітьми; вона сприяє підвищенню інтересу в дітей до навчання, активізує пізнавальну активність, розвиває дитину всебічно. Володіння новими інформаційними технологіями допоможуть педагогу почувати себе комфортно в нових соціально-економічних умовах.

Актуальність проблеми нашого дослідження пов'язана з вирішенням протиріч між сучасними підходами, використанням інформаційних технологій у розвитку математичних уявлень і недостатнім рівнем їхньої реалізації в роботі дошкільного закладу, створення педагогічних умов для використання ІКТ.

Сучасні інформаційні технології щораз більше і більше впроваджуються в наше життя, стають необхідною частиною сучас-

ної культури. Інформатизація суспільства ставить перед педагогами дошкільної освіти завдання стати для дитини провідником у світ нових технологій і сформуванню основ інформаційної культури дитини.

Інформаційні технології знаходять своє застосування в різних освітніх галузях на всіх вікових рівнях, допомагаючи кращому засвоєнню програмного матеріалу. Можливості використання ІКТ в процесі розвитку пізнавального інтересу до математики у старших дошкільників – величезні. Навіть найнескладніші презентації, створені в програмі Microsoft Office Power Point, замінюють безліч дидактичних посібників і картинок. На відміну від звичайних картинок, картинки в презентації можуть ожити й заговорити з дитиною, що зробить освітній процес цікавішим і пізнавальним.

Ні для кого не секрет, що добре засвоюється той матеріал, який цікавий дитині. Комп'ютер несе в собі подібний тип інформації, найбільш близький і зрозумілий дошкільникам. Рух, звук, мультиплікація надовго привертають увагу малюків. Діти отримують емоційний і пізнавальний заряд, який викликає в них бажання розглянути, діяти, грати, повернутися до цього заняття знову. Використання таких нових, незвичайних прийомів пояснення та закріплення матеріалу допомагає розвинути довільну увагу в дошкільнят.

**Постановка завдання.** Метою статті є визначити ефективні психолого-педагогічні умови використання інформаційно-комунікативних технологій у процесі розвитку пізнавального інтересу до математики у дошкільників.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У педагогічному словнику педагогічні умови тлумачаться як обставини, від яких щось залежить.

Під комплексом педагогічних умов розуміється сукупність взаємопов'язаних і взаємообумовлених обставин у процесі навчання, що є результатами цілеспрямованого відбору, застосування елементів змісту, методів, а також організаційної ефективності навчання для досягнення певних дидактичних цілей.

Аналіз науково-педагогічної літератури дав змогу виділити такі педагогічні умови, що забезпечують ефективність розвитку математичних уявлень у старших дошкільників за допомогою інформаційних технологій.

1. Вікові особливості.

3–4 роки – дуже важливий період у житті дитини. Центральною функцією стає пам'ять. У цьому віці виявляється криза трьох років. Дитина може вбирати



величезну кількість інформації про навколишній світ. У цьому віці у дітей мислення – наочно-дієве. Операції мислення – нерозвинені. Пам'ять – рухова, емоційна.

Підвищується довільність поведінки дитини (дитина може діяти так, як треба). Маленька дитина діє з предметами, старший дошкільник встановлює взаємозв'язки, задає питання.

Старші дошкільнята воліють інтелектуальні заняття, а молодші – ігрові, практичні.

Старший дошкільник оволодіває складнішими видами діяльності, де потрібна довільна регуляція, вміння співвідносити реальні дії, вміння оцінювати дії та результати з діями, які відбуваються на екрані.

Старші дошкільнята можуть приймати та розуміти навчальне завдання, вони розуміють, що виконують ту чи іншу дію не з конкретної точки зору, а із загальної.

Тож старший дошкільник легко може керувати дією комп'ютерної гри.

2. Іншою умовою є використання різних форм і методів навчання.

Розвиток математичних уявлень за допомогою інформаційних технологій здійснюється різними методами. У перекладі з грецької мови «метод» означає шлях до чого-небудь, спосіб досягнення мети. Вибір методу залежить, перш за все, від мети та змісту майбутнього заняття.

Основним методом розвитку математичних уявлень за допомогою комп'ютера є комплексний метод розвитку гри (Є. Зворигіна).

Комплексний підхід до управління грою передбачає природний зв'язок різних видів діяльності дітей, спонукає їх до пізнавальної активності, творчої постановки та виконання ігрових завдань більш складними способами та містить чотири взаємопов'язані компоненти:

1) Змістовна та емоційна підготовка дітей до вирішення ігрових і дидактичних завдань на комп'ютері. У підготовці беруть участь вихователі та батьки.

2) Навчальна гра на комп'ютері.

3) Проблемне спілкування з кожним вихованцем під час гри.

4) Реалізація отриманих (після гри на комп'ютері) вражень у самостійну гру дітей в ігровому залі, а також в умовах дитячого садка і сім'ї в різних видах ігор: самостійних, творчих, сюжетно-рольових, дидактичних; у різних видах діяльності дітей – у спілкуванні з дорослими й однолітками, образотворчої, конструктивної, трудової.

Провідним методом навчання є метод показу й пояснення.

Метод показу – один із важливих у навчанні дошкільнят.

Показ і пояснення використовуються для того, щоб діти зрозуміли, як необхідно працювати з програмою, грою.

Використовуються також словесні методи та прийоми (бесіда, пояснення, питання, заохочення, художнє слово).

Особливе місце в керівництві заняттям із розвитку дошкільників за допомогою комп'ютера займають ігрові прийоми. Гра пронизує все заняття. У кожному занятті є сюжетна лінія, яка в процесі заняття плавно переходить від одного компонента в інший.

У процесі навчання дітей за допомогою комп'ютера на занятті застосовується індивідуальні та групові форми організації навчання:

– індивідуальна форма організації навчання містить багато позитивних факторів, педагог має можливість визначити завдання, зміст, методи й засоби навчання відповідно до рівня розвитку дитини.

– групова форма організації навчання передбачає не більше шести осіб. Підставою для комплектування можуть бути особисті симпатії дітей, спільність їхніх інтересів, але в жодному разі не однаковий рівень розвитку.

3. Наступною умовою є інтерес у дітей до комп'ютера.

Інтерес дітей до занять за допомогою комп'ютера впливає на якісне засвоєння дітьми необхідної інформації.

Напрямок інтересу:

1) Нейтральне ставлення. Дитина не виявляє інтересу до комп'ютера ні під час знайомства з ним, ні надалі. Такі діти взагалі відрізняються низьким рівнем розвитку пізнавальної активності і, як правило, не виявляють інтересу й до інших видів діяльності. (Однак треба пам'ятати, що деякі діти не готові до оволодіння саме цим видом діяльності, вони ще не дозріли до рівня, що дає їм змогу самостійно контактувати з комп'ютером, а значить, відсутність інтересу буде виявлятися в них тільки щодо комп'ютера).

2) Поступове зниження інтересу. Найчастіше спостерігається у дітей, не готових до подібної діяльності. Характерно, що згасання інтересу не завжди означає нерозвиненість мотиваційно-дієвої сфери, але може свідчити про схильність дитини до інших видів діяльності. Початковий інтерес до комп'ютера може бути досить сильним, але, задовольнивши потребу в нових враженнях, доступних дитині за рівнем її розвитку, він неминуче знижується.

3) Стабільний інтерес. Може характеризуватися різними рівнями. Особливу увагу педагогів повинні викликати діти, які виявляють стабільний інтерес високого рівня.



Вивчення особливостей їхньої розумової діяльності, схильностей та особистісних якостей дає змогу не тільки знайти індивідуальний підхід до них, а й виявити (що цілком реально) їхню подальшу професійну орієнтацію.

4) Поступове підвищення інтересу. Дітей цієї групи характеризує досить розвинена пізнавальна потреба, що виражається в активному, зацікавленому ставленні до нового, у прагненні до нових знань, у допитливості.

Знаючи напрям інтересу дитини, можна скоригувати методику роботи відповідно до індивідуальних особливостей особистості кожної дитини.

4. Однією з умов є індивідуальні особливості дітей.

У всіх дітей різний рівень інтелектуальної активності, тому деякі діти важко розв'язують комп'ютерні ігрові завдання. У цьому випадку педагогу необхідно надавати дитині допомогу в подоланні труднощів, підбираючи необхідний вид допомоги:

– стимулююча допомога (вплив дорослого, спрямований на активізацію власних можливостей дитини для подолання труднощів);

– емоційно-регулююча допомога (оціночні судження дорослого);

– направляюча допомога (виконавська частина розумової діяльності здійснюється дитиною, а планування та контроль – дорослим, причому планування та контроль з боку дорослого – лише вказування послідовності дій, а зміст кожного етапу роботи й оцінка правильності виконання проводиться самою дитиною);

– навчальна допомога (навчання дитини новому для неї способу дії, показ або безпосередня вказівка, що і як треба робити).

**Висновки з проведеного дослідження.** Отже, всі перераховані вище умови розвитку математичних уявлень за допомо-

гою інформаційних технологій ефективні не самі по собі, а у взаємозв'язку. Їхнє створення цілком під силу будь-якому педагогу. Елементи комп'ютерної грамотності засвоюються дітьми легше, якщо провідним мотивом їхньої діяльності стає гра. Це викликає в дітей велику емоційну та інтелектуальну активність. Активне використання інформаційно-комунікативних технологій підвищує рівень розвитку пізнавального інтересу до математики в дошкільників. Рациональне поєднання використання ІКТ із традиційними іграми й навчанням забезпечує диференційований підхід до дітей (завдяки використанню різнорівневих завдань).

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Булгакова Н. Знакомство с компьютером в детском саду. Информатика. 2001. № 18. С. 16–17.
2. Горвиц Ю. Зачем нужны компьютеры в дошкольных учреждениях? Информатика и образование. 1994. № 3. С. 63–73.
3. Кореганова О. Комп'ютер у дошкільному закладі. Комп'ютер у школі та сім'ї. 2000. № 3. С. 40.
4. Лисенко Н., Кирата Н. Педагогіка українського дошкільця. Івано-Франківськ: Плай, 2002. С. 101–116.
5. Осипова Т. «Компьютерные программы для детей дошкольного возраста». Детский сад от А до Я: научно-методический журнал для педагогов и родителей. 2003. № 1. С. 149–161.
6. Петку Ф. Компьютерные игры – особенности использования в дошкольном возрасте. Разнообразии форм воспитания и обучения дошкольников в психолого-педагогическом аспекте: сб. науч. тр. / Редкол.: Л.А. Парамонова (отв. ред.) и Е.М. Гаспарова. М.: Изд. АПН СССР. 1990. С. 113–119.
7. Щербакова Е. Методика обучения математике в детском саду. М.: Издательский центр «Академия», 2004. С. 45, 15.
8. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкільня» / Автор-упорядник: Білан О.І., 2011. 58 с.
9. Базовий компонент дошкільної освіти України / Науковий керівник: А.М. Богущ. К.: Видавництво, 2012. 26 с.

## НОТАТКИ

Наукове видання

Збірник наукових праць

**ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ**

**Випуск LXXXI  
Том 1**

Коректура · *Пірог Н.В.*

Комп'ютерна верстка · *Кузнєцова Н.С.*

Формат 64x90/8. Гарнітура Pragmatica.  
Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 29,53. Замов. № 0618/62. Наклад 200 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»  
73034, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а, офіс 105.  
Телефон +38 (0552) 39-95-80  
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
ДК № 4392 від 20.08.2012 р.