

ISSN 2413-1865

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

**100** *Років*  
ХЕРСОНСЬКОМУ ДЕРЖАВНОМУ  
УНІВЕРСИТЕТУ

**ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ**

**ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ**



Випуск LXXVII  
Том 1

Херсон-2017

## **РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

### **Головний редактор:**

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

### **Заступник головного редактора:**

**Слюсаренко Н.В.** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету

### **Відповідальний секретар:**

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

**Корольова І.І.** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту 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

**Пентиліук 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 Сташиус** – доктор економічних наук, професор, завідувач кафедри менеджменту Клаїпедського 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 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 (бюлетень № 3, 2010 р.); Наказу МОН України № 241 від 09.03.2016 року (додаток № 9)

Журнал включено до міжнародної наукометричної бази Index Copernicus International (Республіка Польща)

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet рішенням Вченої ради Херсонського державного університету (Протокол № 15 від 26.06.2017 р.)

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)



### ШАНОВНІ КОЛЕГИ!

*Херсонський державний університет – провідний науково-освітній центр Півдня України, який у 2017 році святкує свій 100-літній ювілей. Це не просто значний відтинок часу, а ціла епоха для нашого університету. Це шлях наполегливої праці багатьох поколінь досвідчених, творчих, талановитих фахівців. Це шлях утвердження власних принципів, пошуків, звершень, зростання та примноження здобутків.*

*Херсонський державний університет відомий своїми науковими школами, які розвиваються та виховують молодих науковців. За керівництва відомих учених у нашому навчальному закладі підготовлено не одне покоління високо кваліфікаційних фахівців. Серед них – народні та заслужені вчителі, артисти, народні депутати України, олімпійські чемпіони, чемпіони Європи та світу, видатні вчені, письменники, журналісти, економісти, менеджери, юристи, державні та політичні діячі тощо.*

*Університет є засновником багатьох журналів, 12 з яких – фахові наукові видання України. Філософія збірника наукових праць «Педагогічні науки» полягає в науковому осмисленні актуальних питань методології та історії педагогіки, теорії і практики навчання, теорії і практики виховання, теорії і методики професійної освіти, соціальної педагогіки, сучасних педагогічних технологій та інших галузей педагогічної науки.*

*Упевнений, що високий професіоналізм та самовіддана праця вчених Херсонського державного університету сприятимуть подальшому розвитку і примноженню освітнього й наукового потенціалу нашої держави.*

*Щиросердно вітаю редакційний колектив, авторів і читачів збірника «Педагогічні науки» з ювілейною датою. Хвала і шана талановитим і невтомним творцям цього видання!*

З повагою,

Ректор Херсонського державного університету  
**Василь СТРАТОНОВ**



## ЗМІСТ

### СЕКЦІЯ 1

#### МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<b>Бокша Н.І.</b> ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В ГАЛУЗІ ЛЕГКОЇ ПРОМИСЛОВОСТІ В ЧЕХІЇ ТА СЛОВАЧЧИНІ.....	8
<b>Залуцька Г.І.</b> ОСВІТНІ АСПЕКТИ ДІЯЛЬНОСТІ ЧИНУ СВЯТОГО ВАСИЛЯ ВЕЛИКОГО ПІД ЧАС ПЕРШИХ ТРЬОХ ХВИЛЬ ЕМІГРАЦІЇ УКРАЇНЦІВ ДО КАНАДИ (ПОЧАТОК ХХ СТ. – 60-ТІ РОКИ ХХ СТ.).....	14
<b>Зузяк Т.П.</b> ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ЖІНОЧОЇ ГІМНАЗІЙНОЇ ОСВІТИ НА ПОДІЛЛІ НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.....	18
<b>Кравчук О.В.</b> АНТИІННОВАЦІЙНІ БАР'ЄРИ В ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО НОВАТОРСЬКОГО РУХУ В УКРАЇНІ У ХХ СТ.....	23
<b>Лігіченко О.Д.</b> КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД ДО ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У 70-80-Х РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ.....	28
<b>Мокляк В.М.</b> ОСВІТНІ РЕФОРМИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ (40–60 РР. ХІХ СТ.): КРОК ДО ВІДНОВЛЕННЯ АВТОНОМІЇ В УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ.....	32
<b>Мурована І.В.</b> МОДЕРНІЗАЦІЯ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ НА КІРОВОГРАДЩИНІ НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ.....	37
<b>Окольнича Т.В.</b> ПАРУБОЧІ Й ДІВОЧІ ГРОМАДИ СХІДНИХ СЛОВ'ЯН В ЕТНОГРАФІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ.....	42
<b>Петренко Л.М.</b> НАЦІОНАЛЬНО-СОЦІАЛЬНА СПРЯМОВАНІСТЬ У ПОГЛЯДАХ Г. ВАЩЕНКА ЩОДО ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ОСВІТИ В УКРАЇНІ НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ.....	47
<b>Радул В.В., Радул О.С.</b> ФІЛОСОФСЬКІ ТА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ СУЧАСНИХ ПРОБЛЕМ ОСВІТИ.....	52
<b>Чубінська Н.Б.</b> ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФУНКЦІОНАЛЬНОГО ПІДХОДУ ДО ВНУТРІШКІЛЬНОГО УПРАВЛІННЯ.....	59
<b>Шумейко З.Є.</b> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ МАТВІЯ НОМИСА.....	65

### СЕКЦІЯ 2

#### ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

<b>Гнатенко К.І.</b> СМИСЛОВЕ СПРИЙНЯТТЯ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ ЯК МЕТОДИЧНА ПРОБЛЕМА.....	70
<b>Драгунова В.В.</b> МОДЕЛЬ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ В СИСТЕМУ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	76
<b>Каричковський В.Д., Каричковська С.П.</b> ОСНОВНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В НЕМОВНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ.....	81
<b>Муромець В.Г.</b> КОНЦЕПТУАЛЬНА РОЛЬ МЕНТОРИНГУ І СУПЕРВІЗІЙНИХ ПРАКТИК У РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ТРЕТЬОГО ОСВІТНЬО-НАУКОВОГО РІВНЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД.....	86

### СЕКЦІЯ 3

#### ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ

<b>Єсьман І.В.</b> «ДИТИНА, БАТЬКИ, ВЧИТЕЛЬ» У КОНТЕКСТІ КОНЦЕПЦІЇ «НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ».....	90
---	----



<b>Іноземцев А.В.</b> РОЛЬ ПЕДАГОГА-ВИХОВАТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ КАДЕТА.....	94
<b>Листопад М.В.</b> ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ГРИ-ДРАМАТИЗАЦІЇ.....	98
<b>Микуліна А.К.</b> РОЗВИТОК ЕСТЕТИЧНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДОШКІЛЬНИКІВ.....	103
<b>Пагута Т.І.</b> ПОГЛЯДИ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО НА ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ.....	108
<b>Філімонова Т.В.</b> ОСВІТНЬО-ВИХОВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ДНЗ ЯК ЧИННИК ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	113
<b>Хайдарі Н.І.</b> ОСОБЛИВОСТІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У «ПАБЛІК СКУЛЗ» – ЕЛІТНИХ ШКОЛАХ-ПАНСІОНАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ.....	118

## СЕКЦІЯ 4

### ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

<b>Андрєєв А.М.</b> ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ ЗДАТНОСТІ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ.....	123
<b>Білявець С.Я.</b> ОСОБЛИВОСТІ ДІАГНОСТУВАННЯ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ.....	128
<b>Великжаніна Д.В.</b> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТНІСНО СПРЯМОВАНОЇ ОСВІТИ.....	133
<b>Гасанова Л.К.</b> КОМПЕТЕНТНОСТЬ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ.....	138
<b>Калаур С.М.</b> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗРОБКИ СИСТЕМИ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ КОНФЛІКТІВ.....	141
<b>Lichman L. Yu.</b> FACTORS INFLUENCING STUDENTS' COMPETENCY-BASED FOREIGN LANGUAGE TRAINING METHODS DRAWING UP IN UKRAINE.....	146
<b>Ма Мінь.</b> ЛІНГВОФІЛОСОФСЬКІ ПЕРЕДУМОВИ СТВОРЕННЯ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ФІЛОЛОГІВ КИТАЙСЬКОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ.....	151
<b>Моренко О.М.</b> ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ.....	156
<b>Nikolaienko O.V., Ushata T.O.</b> PROJECT-BASED LEARNING TECHNOLOGIES IN FORMING COMMUNICATIVE FOREIGN LANGUAGES COMPETENCE OF ESP STUDENTS.....	160
<b>Радченко К.А.</b> ЗМІСТ І ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВІЙСЬКОВИХ ЮРИСТІВ.....	164
<b>Твердохліб С.С.</b> «ІНТЕРПРЕТАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ» ЯК ПЕДАГОГІЧНА КАТЕГОРІЯ.....	170
<b>Ткаченко В.П.</b> ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З УПРАВЛІННЯ У ГАЛУЗІ ОСВІТИ.....	175
<b>Хіценко Л.І.</b> КОМПЛЕКС ВПРАВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	182
<b>Шама І.П.</b> НЕПЕРЕРВНІСТЬ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ТРИРІВНЕВОЇ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ.....	187



## CONTENTS

### SECTION 1

#### METHODOLOGY AND HISTORY OF PEDAGOGIC

<b>Boksha N.I.</b> HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF ESTABLISHING VOCATIONAL EDUCATION IN THE SPHERE OF LIGHT INDUSTRY IN THE CZECH REPUBLIC AND SLOVAKIA .....	8
<b>Zalutska H.I.</b> THE EDUCATIONAL ASPECTS OF OSBM ACTIVITY AT THE TIME OF THE FIRST THREE WAVES OF UKRAINIAN EMIGRATION TO CANADA (THE BEGINNING OF THE XX-th CENTURY – 60-th YEARS OF THE XX-th CENTURY).....	14
<b>Zuzyak T.P.</b> FEATURES OF DEVELOPMENT OF WOMEN'S GYMNASIUM EDUCATION IN PODILLIA AT THE BEGINNING OF XX CENTURY.....	18
<b>Kravchuk O.V.</b> ANTI-INNOVATION BARRIERS IN THE HISTORY OF PEDAGOGICAL INNOVATION MOVEMENT IN UKRAINE IN XX CENTURY.....	23
<b>Litichenko O.D.</b> COMPLEX APPROACH TO LABOR EDUCATION OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE IN THE FOURTH QUARTER OF THE 20TH CENTURY.....	28
<b>Mokliak V.M.</b> EDUCATIONAL REFORMS IN THE HIGH SCHOOL (40-60 YEARS OF THE XIX CENTURY): A STEP TOWARDS THE RESTORATION OF AUTONOMY IN THE UNIVERSITIES OF UKRAINE.....	32
<b>Murovana I.V.</b> MODERNIZATION OF HOREOGRAPHIC EDUCATION OF KIROVOHRAD REGION AT THE BEGINNING OF THE XXI CENTURY.....	37
<b>Okolnycha T.V.</b> MALE AND FEMALE COMMUNITIES OF YOUTH OF THE EASTERN SLAVS IN THE ETHNOGRAPHIC STUDIES OF THE 19TH – BEGINNING OF THE 20TH CENTURY.....	42
<b>Petrenko L.M.</b> NATIONAL-SOCIAL ORIENTATION IN VIEWS OF G. VASHCHENKO ON FORMATION OF THE CONTENT OF EDUCATION IN UKRAINE AT THE BEGINNING OF THE 20 <sup>TH</sup> CENTURY.....	47
<b>Radul V.V., Radul O.S.</b> PHILOSOPHICAL AND SOCIO-PEDAGOGICAL ASPECTS OF MODERN EDUCATIONAL PROBLEMS.....	52
<b>Chubinska N.B.</b> THEORETICAL FUNDAMENTALS OF FUNCTIONAL APPROACH TO INTRASCHOOL MANAGEMENT.....	59
<b>Shumeyko Z.Ye.</b> THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES OF MATVII NOMYS' PEDAGOGICAL HERITAGE STUDYING.....	65

### SECTION 2

#### THEORY AND PRACTICE OF TEACHING

<b>Hnatenko K.I.</b> PRIMARY SCHOOL STUDENTS SEMANTIC PERCEPTION OF LITERATURE WORKS AT THE LESSONS OF LITERARY READING AS METHODOLOGICAL PROBLEM.....	70
<b>Drahunova V.V.</b> MODEL OF PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE INTRODUCTION OF INNOVATIVE MANAGEMENT INTO THE SYSTEM OF SECONDARY EDUCATION.....	76
<b>Karychkovskyi V.D., Karychkovska S.P.</b> MAIN ASPECTS OF FOREIGN LANGUAGE STUDYING IN NONLINGUISTIC HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE.....	81
<b>Muromets V.H.</b> THE CONCEPTUAL ROLE OF MENTORING AND SUPERVISING PRACTICES IN THE DEVELOPMENT OF GENERIC COMPETENCIES OF PHD STUDENTS: EUROPEAN EXPERIENCE.....	86



### SECTION 3 THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

<b>Iesman I.V.</b> “CHILD, PARENTS, TEACHER” IN THE CONTEXT OF THE “NEW UKRAINIAN SCHOOL” CONCEPT.....	90
<b>Inozemtsev A.V.</b> THE ROLE OF TEACHER-EDUCATOR IN THE PROCESS OF FORMING THE PERSONALITY OF THE CADET.....	94
<b>Lystopad M.V.</b> FORMATION OF PRESCHOOLERS’ COMMUNICATIVE SKILLS USING GAME-DRAMATIZATION MEANS.....	98
<b>Mikulina A.K.</b> DEVELOPMENT OF AESTHETIC RELATIONSHIP AT PRESCHOOLERS TO FINE ACTIVITY.....	103
<b>Pahuta T.I.</b> THE VIEWS OF V.O. SUKHOMLINSKY ON THE AESTHETIC EDUCATION OF GROWING UP GENERATION.....	108
<b>Filimonova T.V.</b> EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION AS A FACTOR OF PATRIOTIC EDUCATION OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE.....	113
<b>Khaidari N.I.</b> FEATURES OF PHYSICAL EDUCATION IN „PUBLIC SCHOOLS” – THE ELITE BOARDING SCHOOLS OF GREAT BRITAIN.....	118

### SECTION 4 THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

<b>Andreev A.M.</b> ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF FUTURE PHYSICS TEACHERS THE ABILITY TO ORGANIZE INNOVATIVE ACTIVITIES OF STUDENTS.....	123
<b>Biliavets S.Y.</b> FEATURES OF DIAGNOSTICS OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE OFFICERS-BORDERLANDS.....	128
<b>Velykzhanina D.V.</b> THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES OF FUTURE SOCIAL PEDAGOGUES PROFESSIONAL PREPARATION IN FORMING ADOLESCENTS LIFE COMPETENCE IN THE CONDITIONS OF COMPETENT DIRECTED EDUCATION.....	133
<b>Gasanova L.K.</b> COMPETENCE AND PEDAGOGIC FUNCTIONS OF MATHEMATICS TEACHER.....	138
<b>Kalaur S.M.</b> PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF THE DEVELOPING OF THE SYSTEM OF CONTINUOUS PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS OF SOCIAL SPHERE TO CONFLICT RESOLUTION.....	141
<b>Lichman L.Yu.</b> FACTORS INFLUENCING STUDENTS' COMPETENCY-BASED FOREIGN LANGUAGE TRAINING METHODS DRAWING UP IN UKRAINE.....	146
<b>Ma Min.</b> THE LINGUOVOLUNTARISTIC PRINCIPLES FOR CREATING THE METHODS OF TEACHING PHILOLOGISTS CHINESE DIALOGICAL SPEECH.....	151
<b>Morenko O.M.</b> THEORETICAL APPROACHES TO PROBLEM OF PROFESSIONAL SELF-CONSTRUCTION OF FUTURE SOCIAL WORKERS.....	156
<b>Radchenko K.A.</b> CONTENT AND FEATURES OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE MILITARY LAWYERS.....	164
<b>Tverdokhlib S.S.</b> „INTERPRETATIVE COMPETENCE” AS A PEDAGOGICAL CATEGORY.....	170
<b>Tkachenko V.P.</b> THEORETICAL BASIS OF TRAINING MANAGERS IN EDUCATION.....	175
<b>Khitsenko L.I.</b> A SET OF THE EXERCISES TO FORM THE SOCIO-CULTURAL COMPETENCE .....	182
<b>Shama I.P.</b> CONTINUITY OF THE PROCESS OF FORMATION OF THE INDIVIDUAL STYLE OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF FUTURE TEACHERS IN A THREE-TIER HIGHER EDUCATIONAL SYSTEM IN UKRAINE.....	187



## СЕКЦІЯ 1 МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378.14

### ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В ГАЛУЗІ ЛЕГКОЇ ПРОМИСЛОВОСТІ В ЧЕХІЇ ТА СЛОВАЧЧИНІ

Бокша Н.І., аспірант  
теорії та методики початкової освіти  
Мукачівський державний університет

У статті розглянуто соціально-економічні передумови зародження професійної освіти в Чехії та Словаччині. Розкрито вплив розвитку виробництв легкої промисловості на формування системи професійного учнівства. Проаналізовано особливості становлення вищої технічної школи на чеських та словацьких землях.

*Ключові слова:* історичний розвиток, професійна освіта, легка промисловість, Чехія, Словаччина.

В статье рассмотрены социально-экономические предпосылки зарождения профессионального образования в Чехии и Словакии. Раскрыто влияние развития производств легкой промышленности на формирование системы профессионального ученичества. Проанализированы особенности становления высшего технического образования в области легкой промышленности на чешских и словацких землях.

*Ключевые слова:* историческое развитие, профессиональное образование, легкая промышленность, Чехия, Словакия.

Boksha N.I. HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF ESTABLISHING VOCATIONAL EDUCATION IN THE SPHERE OF LIGHT INDUSTRY IN THE CZECH REPUBLIC AND SLOVAKIA

This article investigates social and economic backgrounds of vocational education formation in the Czech Republic and Slovakia. The author determines the impact of light industry development on formation of vocational apprenticeship system and analyzes the peculiarities of establishing the higher technical school on Czech and Slovakian territories.

*Key words:* historical development, vocational education, light industry, Czech Republic, Slovakia.

**Постановка проблеми.** Прагнення української спільноти до перейняття позитивних рис системи європейських цінностей, зокрема і в галузі освіти, цілком природно стимулює пізнавальний інтерес до історії розвитку педагогічних ідей. Серед основних напрямків педагогічних досліджень важливе місце посідає наукова проблематика зародження і розвитку професійної освіти, яка здійснює підготовку кадрів для галузей народного господарства, адже надбання минулих поколінь є підґрунтям для оптимізації освітньої політики з метою виховання гідної молоді генерачії.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема становлення і розвитку професійної освіти у країнах Європейського Союзу є об'єктом наукових досліджень багатьох вчених. Так, на рівні докторських і кандидатських праць історичні аспекти освітніх процесів в європейських країнах є предметом вивчення таких науковців, як: Н. Бідюк, Т. Десятова, К. Крашевські, П. Кряжева, Г. Товканець та інших. На сьогодні є багато напрацювань у науко-

вій періодиці, присвячених історико-педагогічним проблемам розвитку європейської освіти, таких авторів: Н. Авшенюк, Н. Долгова, Л. Загоруйко, Н. Ничкало, О. Пастушок, Н. Петрук, Н. Терентьева, І. Федосова, О. Фурса, Т. Шаргун та ін. Звертають увагу на питання становлення і розвитку освіти країн Центральної Європи у своїх дослідженнях і науковці-історики, а саме: А. Айрапетов, Р. Віппер, Г. Коен, І. Монолатій, В. Яровий та інші. Питання становлення й розвитку професійної освіти в Чехії та Словаччині ґрунтовно висвітлені у працях таких чеських педагогів, як: Й. Джіндра (J. Jindra), А. Малач (A. Malach), А. Роса (A. Rosa), М. Сомр (M. Somr), С. Фюрст (S. Fyrst), З. Черногорський (Z. Černoorský), В. Штверак (V. tverák).

Водночас науковцями слабо вивчені питання формування інженерної освіти в галузі легкої промисловості в європейських країнах, система професійної підготовки яких забезпечила зародження найбільш значущих технічних і технологічних досягнень і наукових відкриттів. Практично від-





сутні дослідження, які стосуються аналізу історичних етапів формування інженерної освіти в галузі легкої промисловості в країнах Центральної та Східної Європи, хоча згадана галузь виробництва із середини XVIII ст. і до початку XX ст. була однією із провідних у народному господарстві таких країн, як Чехія та Словаччина, а відтак для її належного функціонування мала розвиватися якісна система підготовки фахівців.

**Постановка завдання.** Метою статті є аналіз історико-педагогічних і суспільно-економічних аспектів становлення й розвитку професійної освіти в галузі легкої промисловості в Чехії та Словаччині.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Професійна освіта в галузі легкої промисловості у країнах Центральної та Східної Європи розвивалася в тісному і нерозривному зв'язку із суспільно-економічними явищами європейської спільноти загалом. На розвиток інженерно-технічної освіти в Чехії та Словаччині істотно вплинули певні соціально-економічні та культурно-освітні умови, що формувалися протягом багатолітньої історії чеського та словацького народів. Зародження професійної освіти в галузі легкої промисловості природно пов'язувати зі створенням виробничих осередків у вищезазначених країнах, тому нижче охарактеризуємо соціально-історичні особливості зародження і розвитку виробництв галузей легкої промисловості в Чехії та Словаччині.

Аналіз наукової літератури [7; 9; 10; 12; 14; 15] дає підстави визначити, що перші спеціалізовані ремісничі професії (токарі, кожум'яки, майстри-ювеліри, шевці, м'ясники і ткачі) у країнах Центральної Європи з'явилися в XI – XII ст. Тільки у XIII ст. з'явилися кравці. Перші спеціалізовані ремісники найчастіше працювали під егідою церкви, при подвір'ях церков, які мали у своєму розпорядженні достатньо коштів для оплати виробів, а також надавали постійний ринок збуту їхньої продукції.

З кінця XIII ст. до початку XIV ст. в Європі активно розвиваються міста, які стають осередками ремісничої справи, що сприяє спеціалізації професій і розвитку знань щодо особливостей виготовлення того чи іншого виду продукції. Міські ремісники для захисту своїх прав створюють ремісничі організації (братства, гільдії), які переймаються і питаннями підготовки нових майстрів, відкривають цехові школи, в яких навчають рідною мовою [12, с. 9]. Згодом ремісничі школи було перетворено на міські початкові школи, що утримувалися коштом міського самоврядування (магістрату) [2, с. 22]. Як зазначають науковці, у ті часи до питань під-

готовки нових фахівців із різних ремесел у межах гільдій ставилися надзвичайно відповідально. Майбутній підмайстер мав, насамперед, походити з добропорядної родини, бути працьовитим, пройти випробувальний термін, який показував, чи годиться учень для обраного ремесла, родина платила за науку, після чого підписувався договір між батьками учня і майстром про зарахування сина до навчання [10, с. 46, 60]. За формою навчання в гільдійських майстернях було індивідуальним або індивідуально-груповим, яке не мало жодної структури і орієнтувалося, насамперед, на практичну підготовку, що забезпечувалася не тільки візуальною передачею професійних навичок, а й теоретичною підготовкою.

Поширеним явищем в епоху Середньовіччя були мандрівні учні, до того ж не лише серед студентів середньовічних університетів, а й ремісничих (гільдійських) шкіл. Така мобільність сприяла обміну і накопиченню досвіду, удосконаленню майстерності, солідарності майстрів в інших містах і країнах, поширенню професійних знань [12, с. 9–10]. Завершувалося навчання учня виготовленням високоякісного продукту з наданням характеристики щодо матеріалів і технології виготовлення. Іноді учень складав практичний іспит майстру, щось виготовляючи, а теоретичний – вчителю, відповідаючи на його запитання [12, с. 10]. У разі позитивного рішення майстра стосовно професійного рівня учня останній ставав членом гільдії і набував статусу майстра.

За часів Середньовіччя на території Центральної та Східної Європи зароджуються перші університети, які було відкрито у Празі (1348 р.), Кракові (1364 р.), Відні (1365 р.), Братиславі (1465р.). І хоча тогочасні університети давали знання та навички, необхідні студентам більше для світської чи релігійної діяльності, вивчення блоку дисциплін тривіуму, зокрема арифметики, геометрії, астрономії, готувало підґрунтя для наукових технічних відкриттів, і в галузі легкої промисловості також [4, с. 402; 2, с. 22].

У XVI – XVIII ст. на теренах сучасної Європи зароджується і розвивається нова форма виробничо-економічної діяльності – мануфактурне виробництво, а гільдії зазнають кризи та занепаду. Віденський імператорський двір видає указ про скасування гільдій, однак 1699 р. у Празі влада міста виступає проти указу, обґрунтовуючи соціально значимість гільдій як системи підготовки кваліфікованих працівників, які на той час не було альтернативи.

У середині XVI ст. в Чехії, а згодом і на території сучасної Словаччини, з'явилися



перші мануфактури (кріпацькі та бюргерські), які стають основною формою організації текстильного та швацького виробництва. Текстильне виробництво у другій половині XVIII ст. стало провідною галуззю промисловості [8].

Інтенсивний розвиток мануфактурного виробництва на чехословацьких землях розпочався з 30–40-х рр. XVIII ст., коли чоловік Марії Терезії, майбутній імператор Франц Лотарингський організував мануфактури з виробництва ситцю в Шаштині (1736 р.) і майоліки в Голичі (1743 р.). Свого часу обидві мануфактури належали до найбільших в імперії підприємств такого роду. Важливим ремісничим центром у XVIII ст. на чехословацьких землях було місто Сенец, в якому відкрилися текстильні мануфактури, що обробляли льон і коноплі, а тканини поставляли до різних країн Європи [5, с. 120].

Отже, перші навчальні заклади з елементами нової концепції професійного навчання на чеських землях з'являються в першій половині XVIII ст., що спричинене особливостями організації праці робітників на мануфактурах. Мануфактурні виробництва відрізнялися від гільдій концентрацією та спеціалізацією праці, використанням інноваційних для тих часів технологій і процесів, ускладненням і підвищенням рівня знань для виконання професійних обов'язків. Крім того, робота мануфактур вимагала значно більшої кількості працівників, ніж гільдійські цехи, тому робочою силою стають, крім чоловіків, також жінки і малолітні діти з різних соціальних груп, яких треба швидко й якісно навчити особливостям професійної діяльності. Водночас виникла необхідність у кваліфікованих вчителів для таких шкіл, тому на початкових етапах австрійський уряд звертається до закордонних фахівців.

Зародження професійної освіти в Чехії пов'язують зі створенням 1755 р. графом Шамарою при його текстильній мануфактурі тритижневих курсів навчання для працівників [9, с. 12–15] і відкриттям 1767 р. недільної школи ткацтва та прядіння без відриву від виробництва, в якій учні-працівники здобували елементарних знань, необхідні для професійної діяльності. Виникнення професійних шкіл зумовило необхідність забезпечення загальної початкової освіти, яка не була обов'язковою до шкільних реформ 1774 р. за царювання Марії-Терезії.

Промисловий переворот у чеських землях починається на межі XVIII–XIX ст., відбувається процес переходу від мануфактурного виробництва з домінуючою частиною

ручної роботи до машинного виробництва, яке змогло в кілька разів збільшити обсяг виробленої продукції. Домінуючою галуззю промисловості у згаданому процесі була текстильна, по-перше, тому що було нескладно продовжувати розвивати попереднє мануфактурне виробництво, по-друге, з тієї причини, що в Чехії працювало багато фахівців з Англії, які мали найбільший досвід саме в зазначеній сфері і привезли із собою не тільки ноу-хау, але й необхідні технології [11]. Перший механічний прядильний пристрій був приведений у дію в Чехії 1797 р., а в 1814 р. на суконній мануфактурі у Брно запрацювала перша на чеських землях парова машина. Також механічні бавовняно-ткацькі фабрики з'являються у містах Дечин і Вернежниця [5, с. 105]. До середини XIX ст. прядильне й ситцевивибивне виробництво було вже цілком механізованим.

Виникла необхідність готувати кадри в інженерно-технічній галузі, що спричинило появу різних типів технічних навчальних закладів. З'являється низка навчальних закладів як вищих, так і професійно-технічних, де ведеться підготовка інженерів [5, с. 105,]. У 1835 р. в місті Збраслав створено першу промислову школу, 1937 р. у Празі відкрито школу для ремісників (недільну школу інженерії) [9, с. 22]. Професійні школи тих часів набувають рис системної концепції підготовки фахівців робітничих професій: обов'язкове очне вивчення теоретичного матеріалу в навчальному закладі поєднувалося із закріпленням отриманих знань у виробничих умовах підприємства.

Із значним розширенням виробництва, ускладненням технологічних процесів і технологій виникла необхідність підготовки висококваліфікованих фахівців вищої спеціалізації, тому у сфері професійної освіти вибудовується багаторівнева система. Виникають реальні школи, які готують учнів із базовим технічним нахилом до вступу у вищі технічні школи. Реальні школи концентрувались, переважно, у великих містах і розвивались інтенсивніше за гімназії, які надавали базову гуманітарну освіту. Так, перша реальна школа в Чехії була заснована в місті Раковник 1929 р., у Празі перша реальна школа була відкрита 1949 р. [14, с. 164–169].

У 50-ті рр. XIX ст. влада Австро-Угорської імперії для попередження міжетнічних сутичок на ґрунті доступу до освіти взяла на себе керівництво і поширення вищої та середньої освіти на чеських, польських, словацьких, румунських землях [14, с. 157–182]. Американський вчений Г. Коен [14, с. 157–182],



аналізуючи реєстраційні списки учнів і студентів, що навчалися в академічних середніх школах, університетах і вищих технічних школах, зазначає безпрецедентне зростання їх кількості у другій половині XIX ст. Цікавим є той факт, що порівняно зі зростанням загальної кількості населення кількість студентів в університетах протягом 1850–1910 рр. збільшилася вдвічі, а у вищих технічних школах – у чотири рази.

За часів Австро-Угорщини були засновані такі вищі технічні заклади, як: Віденська вища технічна школа, Вища технічна школа у Празі, Вища технічна школа у Брно, Вища технічна школа у Граці, Богемська вища технічна школа, вища технічна школа в Оставі, які давали ґрунтовні знання з математики, фізики, хімії, де проводилися наукові дослідження в галузі механіки, теорії механізмів, хімічних технологій, що практично застосовувались у різних галузях виробництва.

Посилений інтерес до вищої технічної освіти проявляла чеська етнічна спільнота. Показники реєстраційних списків чехів у вищих технічних школах до кінця 70-х рр. XIX ст. значно перевищували їх частку в загальній чисельності населення імперії. Значно слабшою була ініціатива словацької меншини щодо здобуття освіти, зокрема й технічної, що зумовлено інтенсивною політикою мадяризації, в галузі освіти також. Водночас політика імперії у сфері вищої та середньої освіти мала подвійний характер [14, с. 157–182; 3, с. 215–225]: з одного боку, було розуміння необхідності підвищення рівня знань суспільства як важливого чинника розвитку економіки, тобто укріплення могутності держави. З другого боку, поширення письменності й освіченості серед поневоленого корінного населення призводило до пробудження національної самосвідомості та боротьби за національну незалежність. Впродовж тривалого часу панівне в соціальній і економічній сфері німецькомовне населення альпійських і чеських земель і угорськомовне населення – на словацьких землях, намагалося зберегти свої привілеї у сфері вищої та середньої освіти. Тому можемо припустити, що за етнічною ознакою вищі технічні посади на виробництвах, зокрема й легкої промисловості, обіймали австрійці та німці.

Наприкінці XIX ст. у провідних європейських країнах гостро виявилася невідповідність традиційної педагогіки новим суспільно-економічним умовам. Для підприємств, оснащених найновішою технікою, потрібні були робітники нового типу. Необхідні були нові підходи до теорії та практики освіти

й виховання, які відповідали б стрімкому розвитку виробництва, зумовленому прогресом науки і культури. Бурхливий розвиток промисловості, науково-технічна революція, фундаментальні дослідження природничих дисциплін, які, з одного боку, теоретично змогли обґрунтувати закони функціонування більшості тогочасних технологічних процесів, а з другого боку, сприяти їх подальшому ускладненню та розвитку технологій, сформували підґрунт для зародження спеціалізованих технічних середніх і вищих навчальних закладів.

Наприкінці XIX – на початку XX ст. в Чехії поширюються спеціалізовані професійні школи. Так, 1863 р. в місті Ліберці була відкрита бізнесова (торговельна) школа як навчальний заклад для підготовки кваліфікованих працівників для текстильної промисловості [5, с. 112]. Водночас варто зауважити, що профільного вищого навчального закладу в Чехії та Словаччині в ті часи створено не було. Можемо припустити, що інженерами з вищою освітою, які працювали на підприємствах легкої промисловості, ставали випускники вищезазначених технічних ВНЗ, які мали базові знання із природничо-технічних дисциплін, особливості ж технологічних процесів виробництва легкої промисловості освоювали безпосередньо у виробничих умовах.

Перша світова війна негативно відбивається на розвитку професійної освіти. Водночас після створення Чехословацької Республіки система вищої інженерної та середньої технічної освіти зазнає значного піднесення. У повоєнний період на чеських та словацьких землях була перейнята австрійська система професійної освіти, яка, однак, зазнає значної трансформації та змін, а саме: мова навчання в закладах усіх рівнів змінюється з німецької на угорську, чеську та словацьку, відкривається доступ жінок і дівчат до професійного навчання, створюється перший науково-дослідний інститут, що досліджує проблеми учнівства [9, с. 45–59]. 1930 р. розробляються нові навчальні програми, в яких навчання в технічних закладах передбачає теоретичне навчання, практичні (лабораторні) заняття в навчально-виробничих лабораторіях і виробничу практику в умовах конкретного виробництва. Отже, у міжвоєнний період у Чехії та Словаччині відбулося становлення основних типів професійних навчальних закладів, серед яких найпоширенішими були промислові школи різних освітніх рівнів: вищі промислові школи (Vyšší školy průmyslové), промислові школи середньої ланки (Mistrovské školy průmyslové), професійно-технічні училища (koly odborní),



спеціалізовані курси здобуття додаткової кваліфікації (Speciální kursy) [13, с. 5–6].

Після Другої світової війни чехословацька промисловість почала орієнтуватися на Схід, настала ера соціалістичного планування і п'ятирічок. Незважаючи на зазначене, текстильна та хімічна галузі в роки комуністичного режиму постійно перебували на найвищому світовому рівні [9, с. 68–77]. У зв'язку з інтенсивним розвитком промисловості акцентується розбудова професійно-технічних навчальних закладів [15, с. 358–359]. Саме в згаданий історичний період був створений вищий навчальний заклад інженерного спрямування в галузі легкої промисловості в місті Ліберці, який відкрився в 1953 р. і до розпаду Чехословаччини був єдиним ВНЗ такого спрямування [16]. Створення Технічного університету в місті Ліберці припало на період революційних відкриттів у галузі текстильного матеріалознавства – синтез волокнуотворюючих полімерів і винайдення технологій отримання з розплавів синтетичних волокон, а також удосконалення процесів отримання штучних волокон, розробка нових технологій опорядження для новостворених хімічних волокон.

У наш час виробничий потенціал легкої промисловості Чехії формують підприємства текстильного, швейного, трикотажного та шкіряно-взуттєвого виробництва. У країні виготовляються бавовняні (Прага, Усті-над-Орліце, Літвінов), вовняні (Брно, Ліберець), лляні (Єсенік, Шумперк), шовкові (Ліберець, Моравска Тршебова) тканини. Трикотажне виробництво зосереджене у містах Пісек і Брно. Географія розміщення швейних підприємств пов'язана із великими містами – Прагою, Брно, Остравою. Чехія входить до десятки провідних країн світу з виготовлення взуття. Щорічно у країні його виробляється понад 100 млн. пар. Найбільші центри – Злін («Батя»), Тршебич. Однак, варто зауважити, що на сьогодні спостерігається зменшення обсягів виробництва та перенесення текстильних, швейних, взуттєвих підприємств у країни, що розвиваються, оскільки через значну частку трудових ресурсів і зростання рівня добробуту в Чехії виробництво продукції згаданого сегмента не конкурентоспроможне порівняно з аналогічними виробами країн Азії.

Чеська Республіка вкладає все більше коштів у розвиток наукоємних технологій, серед яких і галузі легкої промисловості, удосконалює систему професійної освіти, зокрема вищої. Прикладом може служити світовий патент на виготовлення нановолокон, який отримав Технічний університет в місті Ліберці. Високий рівень системи

вищої освіти Чехії та низька вартість навчання порівняно із західноєвропейськими ВНЗ роблять країну привабливою для іноземних студентів, зокрема з Індії, Пакистану, Китаю й інших країн, де розташовані сировинні бази та потужні виробництва легкої промисловості.

У Словацькій Республіці вищий технічний заклад текстильного спрямування був заснований 1997 р. – це університет Олександра Дубчека в Тренчині [17]. Він належить до числа молодих університетів Словаччини, розвиває міжнародне співробітництво, програми міжнародної мобільності, бере участь у міжнародних заходах і є частиною великої Європейської Асоціації Університетів.

**Висновки з проведеного дослідження.** Вивчення історико-педагогічних аспектів становлення професійної освіти в галузі легкої промисловості в Чехії та Словаччині засвідчує, що професійні школи як вищого, так і середнього освітнього ступеня, розвивалися паралельно з галуззю. На сьогодні Чехія та Словаччина вкладають значні кошти у розвиток наукоємних технологій, серед яких і галузі легкої промисловості, працюють над удосконаленням системи професійної освіти з метою забезпечення її конкурентоспроможності й ефективності. Перспективами подальших досліджень є вивчення особливостей застосування сучасних освітніх технологій під час підготовки фахівців інженерного профілю в галузі легкої промисловості, які можуть бути використані для оптимізації інженерної освіти в нашій державі.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Коэн Г. Политика в области высшего и среднего образования в Австрии в конце XIX – начале XX вв. / Г. Коэн ; под ред. Т. Исламов, А. Миллер // Австро-Венгрия: опыт многонационального государства. – М. : Институт славяноведения и балканистики Российской академии наук, 1995. – С. 155–199.
2. Левківський М. Історія педагогіки : [навч.-метод. посібник] / М. Левківський. – Вид. 4-те. – К. : Центр учбової літератури, 2016. – 190 с.
3. Монолатій І. Стратегія Габсбургів в освіті : загальноімперські тенденції та західноукраїнські реалії // Прикарпатський вісник Наукового товариства імені Тараса Шевченка. Серія «Думка». – 2012. – № 3(19). – С. 215–225.
4. Терентьева Н. Зародження Європейської університетської освіти. // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. – Випуск 60. – Херсон : Херсонський державний університет, 2011. – С. 33–40.
5. Товканець Г. Економічна освіта в вищій школі Чехії і Словаччини у XX ст. : [монографія] / за ред. Н. Ничкало. – К. : Кондор-Видавництво, 2013. – 506 с.
6. Царенко О. Нариси з історії техніки та технологій / О. Царенко, С. Рябець. – Кіровоград : Редакційно-видав-



ничий відділ Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка. – 2010. – 494 с.

7. Яровий В. Новітня історія Центральноєвропейських і Балканських країн. XX ст. : [підруч. для ВНЗ] / В. Яровий. – К. : Генеза, 2005. – 816 с. [Електронний ресурс] – Режим доступу : [www.chtyvo.org.ua](http://www.chtyvo.org.ua)

8. Історія: Соціально-економічний розвиток Чехії та Словаччини у XVIII ст. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [www.uchil.net](http://www.uchil.net)

9. Černohorský Zdeněk. Vývojučňovského školství v Československu. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1973.

10. S. Fürst. Zminulostiasoučasnostivýchovyučňů v Praze: K 30. výročí pražského povstání a osvobození Prahy Rudou armádou a k 100. výročí vzniku učňovských škol v Praze. 1. vyd. Praha: s. n., 1974. 201 s.

11. Historie [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [www.czech.cz](http://www.czech.cz)

12. Malach Antonín a kol. Řemesla dnes. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007. 164 s. ISBN 978-80-210-4411-1.

13. Rosa A., Jindra J. Průmyslové a odborné školství v republice Československé, Nákladem Státního ústavu pro učebně pomůcky školprůmyslového slovyča odborných v Praze, 1928.

14. Somr M. a kolektiv, Dějiny školství a pedagogiky, Praha, 1987.

15. Štverák V. Stručné dějiny pedagogiky, Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1983.

16. Technická universita v Liberci. O univerzitě [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [www.tul.cz/verejnost-a-media/o-univerzite](http://www.tul.cz/verejnost-a-media/o-univerzite)

17. Trenčianska univerzita Alexandra Dubčekav Trenčine. História [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://tnuni.sk/univerzita/historia>



УДК 37.014(093)(71)«19»

## ОСВІТНІ АСПЕКТИ ДІЯЛЬНОСТІ ЧИНУ СВЯТОГО ВАСИЛІЯ ВЕЛИКОГО ПІД ЧАС ПЕРШИХ ТРЬОХ ХВИЛЬ ЕМІГРАЦІЇ УКРАЇНЦІВ ДО КАНАДИ (ПОЧАТОК ХХ СТ. – 60-ТІ РОКИ ХХ СТ.)

Залуцька Г.І., викладач  
кафедри іноземних мов  
Національний університет «Львівська політехніка»

У статті висвітлюється освітня діяльність Ордену отців Василіан (ЧСВВ) і їхня роль у зародженні та розвитку освітніх процесів під час перших трьох хвиль еміграції українців до Канади. Проаналізовано освітні інституції, засновані з їхньої ініціативи чи з їхньою допомогою: школи, бурси й інститути, які сприяли збереженню української культури та самосвідомості українців у Канаді. Подано навчальні програми зазначених установ.

**Ключові слова:** Українська греко-католицька церква (УГКЦ), Канада, ЧСВВ, школи, інститути, бурси.

В статье освещается образовательная деятельность Ордена отцов Василиан (далее – ЧСВВ) и их роль в зарождении и развитии образовательных процессов во время первых трех волн эмиграции украинцев в Канаду. Проанализированы образовательные институции, основанные по их инициативе или с их помощью: школы, бурси и институты, которые способствовали сохранению украинской культуры и самосознания украинцев в Канаде. Представлены учебные программы этих организаций.

**Ключевые слова:** Украинская греко-католическая церковь (УГКЦ), Канада, ЧСВВ, школы, институты, бурси.

Zalutska H.I. THE EDUCATIONAL ASPECTS OF OSBM ACTIVITY AT THE TIME OF THE FIRST THREE WAVES OF UKRAINIAN EMIGRATION TO CANADA (THE BEGINNING OF THE XX-th CENTURY – 60-th YEARS OF THE XX-th CENTURY)

The educational activity of The Order of Saint Basil the Great (O.S.B.M.) and it's role in the birth and development of educational process during the first three waves of Ukrainian emigration to Canada have been highlighted in the article. The educational institutions, founded with their help, or on their initiative have been analyzed taking parish schools, bursas and institutes as the example. The role of these institutions in preserving the Ukrainian culture and self-awareness of Ukrainians in Canada and their curricula have been presented in the article.

**Key words:** Ukrainian Greek Catholic Church (UGCC), Canada, OSBM, schools, institutes, bursa.

**Постановка проблеми.** Церква завжди відігравала надзвичайно важливу роль у громадському житті українців, у формуванні національної ідеї та розвитку культури і самосвідомості. Особливе значення культурно-освітня діяльність церкви мала для українців, котрі мешкали поза батьківщиною – у діаспорі.

Українська діаспора в Канаді на початку свого існування не була багата на духовних провідників, адже лише з 1896 р. українців поодинокі відвідували перші українські священики. Провідна роль у становленні суспільного, національного, виховного й освітнього життя українців, особливо наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст., коли українська діаспора переживала фазу активного зародження, окрім світського духовенства, належить чернечим згромадженням. Греко-католицьке монашество тих часів у Канаді було представлено кількома згромадженнями: Сестри служебниці Непорочної Діви Марії (далі – ССНДМ), Чин Найсвятішого Ізбавителя (далі – ЧНІ),

але провідну роль відігравав найстарший орден із багатовіковим досвідом праці в освітній галузі – Чин святого Василія Великого (далі – ЧСВВ).

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблематика історії української освіти в Канаді представлена у працях таких дослідників, як: Л. Божук, Ю. Заячук, С. Романюк, І. Рудницька-Юрійчук, Б. Білаш, І. Боднарчук, М. Боровик, М. Іванчук, П. Кравчук, М. Лупул, О. Мартинович, Я. Петришин, Д. Прокоп, Я. Славутич та інших.

Проблему становлення української світи в Канаді та роль Церкви, церковних діячів і чернечих згромаджень у такому процесі досліджували: М. Марунчак, О. Ковальчук, І. Машкова, І. Патарак, І. Франків, О. Сухобокова, І. Руснак, І. Шкварок та інші.

Вагомий внесок у дослідження та вивчення просвітницької діяльності монашеских згромаджень у Канаді, і передовсім ЧСВВ, зробили такі вчені, як: О. Балла, Н. Саварин, М. Соловій, О. Недавнія, О. Мартинович та інші.



Однак, зазначені праці не висвітлюють усіх проблем щодо ролі церковних інституцій у становленні шкільництва в українській діаспорі Канади, зокрема ролі ЧСВВ у такому процесі.

**Постановка завдання.** Метою наукового дослідження є висвітлення історії освітньої діяльності Ордену отців Василіан (ЧСВВ – Г. З.) у Канаді, а також аналіз освітніх інституцій, заснованих з їхньої ініціативи, або за активної участі.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Перші монахи Чину святого Василя Великого прибули до Канади трьома хвилями. У складі першої групи 31 жовтня 1902 р. до Едмонтона прибули: о. Платонід Філяс, о. Созонт Дидик, о. Антон Строцький і брат Єремія Янишевський. У другій групі були о. Навкратій Крижановський і о. Матей Гура, які приїхали до Вінніпега 15 листопада 1903 р. Третя група – Н. Саварин, о. Атанасій Филипів і о. Іван Тимочко – дісталася до Канади 13 січня 1905 р. [5, с. 85–86].

Один із найперших і найважливіших осередків ЧСВВ у Канаді був створений у Бівер Лейк (зараз – Мондер, Альберта). Згодом василіани розпочали плідну працю в Едмонтоні, який 1948 р. став осідком ексархату Західної Канади, а також у Вінніпезі, де була збудована одна з перших греко-католицьких церков. 1932 р. ченці-василіани прибули в Монреаль, 1942 р. – у Гримзу, 1949 р. – у Торонто, а 1958 р. – в Оттаву. У Західній Канаді, у провінції Британська Колумбія, плідна діяльність василіан розпочалася 1937 р., коли їм було доручено взяти під свою опіку парафію св. Степана у Ванкувері [8, с. 168–193]. Отже, у такий спосіб до початку 60-х рр. ХХ ст. своєю духовною й освітньою опікою ЧСВВ охопив практично всю Канаду.

З перших днів перебування в Канаді ченці-василіани вели тут активну просвітницьку діяльність серед української діаспори, добре розуміючи значення різних організацій суспільного, національного, виховного, наукового і культурного спрямування для релігійного та національного розвитку українського народу. Маючи, окрім місійної та реколекційної діяльності, за обов'язок вести освітню працю, особливо серед молоді [9, с. 59], ченці-василіани при своїх осередках створювали парафіяльні та вакаційні школи, інститути для студентської молоді, читальні. Великих зусиль доклали ченці ЧСВВ до створення різних організацій: Братства Українців Католиків (далі – БУК), Ліги Українських Католицьких Жінок (далі – ЛУКЖ). Важливою ділянкою їхньої праці в Канаді була також видавнича діяльність [5, с. 176–177].

Василіани відзначилися в історії української діаспори в Канаді як одні із зачинателів активного шкільного руху й основоположники створення початкових і середніх шкіл для українців.

Початкові школи, які створювалися з ініціативи чи за участі ЧСВВ, були трьох типів: вечірні, цілоденні та вакаційні (літні) школи. У перших школах, заснованих василіанами, навчалися діти віком від 6 до 12 років, де вони здобували, зокрема, українознавчу освіту [7, с. 13]. З часом школи розвивалися, кількість учнів у них зростала. Багато шкіл еволюціонувало, зокрема реорганізовувалися вечірні школи, і учні могли тут отримувати повний курс навчання – аж до 12 класу.

Прикладом такої школи є вечірня школа св. Миколая, створена 1905 р. у Вінніпезі (Манітоба) з ініціативи о. Матея Гури із ЧСВВ, який, крім організаційних моментів, вчителював і виховував учнів разом із сестрами ССНДМ. Навчання спочатку відбувалося в парафіяльному будинку, а пізніше – у підвальному приміщенні церкви. У школі діти мали можливість вивчати українське письмо і початковий рівень англійської. На час створення школа налічувала близько п'ятдесяти дітей. Заняття проводилися тричі на тиждень і тривали дві години: з 17 до 19 години вечора. Тут навчалися, переважно, діти із сімей, які нещодавно емігрували і зовсім не знали англійської мови [2, с. 157–158]. У 1911 р. було споруджено нову будівлю школи. На той час учні мали можливість навчатися тут п'ять років (до 5-го класу), і школа налічувала близько 400 дітей [5, с. 328]. 1914 р. учні дістали можливість навчатися вже десять років (до 10-го класу). З 1941 р. навчання тривало до 12-го класу [4, с. 32]. 1955 р. діти мали змогу навчатися тут, починаючи з садочка і закінчуючи 12-м класом [6, с. 534].

Прикладом денної школи є школа в Бівер Лейк (зараз – Мандер, провінція Альберта). Історія згаданого навчального закладу розпочалася ще 1903 р., коли черниці ССНДМ, які прибули до Канади з Галичини і мали гімназійну освіту, почали проводити заняття в монастирському будинку, який звів о. Платонід Філяс із ЧСВВ. 1913 р. за допомогою о. Навкратія Крижанівського із ЧСВВ було споруджено шкільний будинок, в якому до 1926 р. проводилися заняття цілоденної школи до 8-го ступеня (класу) [4, с. 74]. 1910–1918 рр. у школі навчалось близько 50 дітей, у 1918–1935 рр. кількість учнів зросла до 85. 1935 р. створено додаткові класи – тоді школа налічувала 130 учнів [4, с. 31]. Окрім обов'язкових дисциплін, визначених державним департаментом освіти для



публічних шкіл, тут вивчалися українська мова (8–10 годин на тиждень), історія України (3 години), релігія (4 години), мистецтво (різьблення, вишивка, писанкарство – 2–3 години). У додатковий час працювали музичний, хорівий, драматичний, танцювальний гуртки [4, с. 12].

Впродовж 4–6 тижнів під час канікул за навчальним планом елементарних шкіл ченці ЧСВВ проводили заняття у так званих вакаційних школах. У таких школах щоденно навчали української мови, літератури, історії України, музиці. Після занять учні приділяли увагу спорту, культурно-просвітницькій роботі, перебуваючи у цілком рідномовному середовищі [7, с. 12–13]. У вакаційних школах василіани організували навчальний процес разом із сестрами ССНДМ і священниками ЧНІ.

Для молоді, яка навчалася в середніх школах, коледжах і університетах, за активної участі ЧСВВ засновувалися бурси (згодом – інститути). Окрім проживання в будинку бурси, вихованці щотижня вивчали тут українську мову (4 години), літературу (2 години), історію України (2 години), оволодівали співом і музикою. Бурси діяли на засадах самофінансування і самоврядування, що сприяло підготовці їх вихованців до громадської діяльності [7, с. 13].

Зазначені навчальні інституції відігравали важливу роль у збереженні українства і розвитку освіти. Бурси й інститути були покликані дати молоді не тільки додаткові знання, але й заповнити прогалину у вивченні української мови після ліквідації двомовних шкіл і заборони вивчення рідної мови в публічних школах під час Першої світової війни [2, с. 169].

Ще однією важливою рисою інститутів і бурс було те, що вони виховували в дітей почуття відповідальності, навчали своїх вихованців бути членами канадської спільноти, позбавляли дітей комплексу меншовартості. Власне, заклади такого типу допомагали талановитим у навчанні мало-забезпеченим дітям.

Щоправда, існування багатьох бурс і інститутів було нетривалим. Причиною їх занепаду, особливо в передвоєнний період, був брак фахового знання у введенні таких інституцій, а також фінансові труднощі [2, с. 170].

У створенні бурс і інститутів ЧСВВ взяли дуже активну участь. У вересні 1918 р. з ініціативи о. Гури й о. Ладика в Едмонтоні (Альберта) було створено бурсу імені Тараса Шевченка. Кожного року вона налічувала від 25 до 56 студентів. Багато випускників бурси згодом обрали вчительський фах. Однак, 1922 р. бурсу закрили

через фінансові проблеми та несприятливі погодні умови [4, с. 36]. 1925 р. бурса відновила свою діяльність, але під назвою Український Католицький Інститут, який проіснував до 1931 р. Студентів щороку було від 35 до 50 осіб. Крім шкільних предметів, студенти вивчали українознавство і релігію, яку викладали о. Гура, о. Ладика, о. Дякович [4, с. 37].

Старанням ченців-василіан у 1918 р. було придбано будинок в Едмонтоні, який мав служити за бурсу для української студентської молоді. Важкі часи після Першої світової війни не дозволили реалізувати такий план і лише після Другої світової війни, у 1945 р., василіани створили два виховні інститути: Виховний інститут ім. св. Василія Великого для хлопців і Виховний інститут ім. св. Йосафата для дівчат. Метою закладів було надання належного релігійного та національного виховання, щоб врятувати молодь від асиміляції [5, с. 176]. За час свого існування освіту у двох інституціях здобули 208 хлопців і 239 дівчат [5, с. 306].

Трохи пізніше, восени 1962 р. розпочався перший навчальний рік у Колегії св. Василія Великого у Вестоні, яка вважається першою українською середньою школою для хлопців у Східній Канаді [1, с. 72]. Метою колегії було надання освіти хлопцям з українських родин і підготовка їх до вступу в університети, а також забезпечення відповідного релігійного виховання. Навчальна програма колегії була затверджена державним департаментом освіти, а викладали в ній отці-василіани [1, с. 558]. У перший рік свого існування в колегії навчалися 52 учні, які були поділені на дві групи до 9-го класу, з яких 27 постійно мешкали у школі. Кожен учень, який мешкав у колегії, повинен був чітко дотримуватися внутрішнього режиму. День у колегії розпочинався о 6.45. Від 9.00 ранку до 15.45 тривали заняття. О 18.00 була вечеря, а від 20.15 був передбачений відпочинок (сон). Тут викладалися: географія, історія, математика, біологія, латинська, французька й українська мови; література, історія, релігія та гімнастика (спорт). Кожного дня проводилися 9 лекцій, тривалістю 40 хвилин, з перервами по 30 хвилин. Окрім обов'язкових дисциплін кожного дня учні мали додаткові лекції з релігій, української мови чи українознавства. За умови хорошої поведінки учням дозволяли один раз на два тижні, у суботу чи неділю, відвідати своїх родичів [1, с. 553–554].

З ініціативи чи за участі ЧСВВ організувалися та проводилися також різноманітні освітні курси. 1946 р. з ініціативи ЧСВВ





і організації «Братів християнських шкіл» започаткували так звані «Курси провідників». Метою курсів було підвищення рівня знань української мови, історії, музики у старшої групи молоді та вчителів публічних шкіл. Спочатку курси проводилися в Саскатуні, а з 1950 р. – в Едмонтоні [3, с. 451]. 1952 р. неподалік від Едмонтону було організовано «Оселю св. Василя Великого», де з 1953 р. під проводом отців-василіан проводилися так звані «літні курси» [3, с. 452].

1959 р. василіани разом із світськими священиками та вчителями проводили вищі освітні курси для Українського католицького юнацтва (далі – УКЮ). Такі курси були призначені як для дівчат, так і для хлопців. Учні діставали знання з таких предметів, як: українська мова й історія, історія Церкви, культура, катехизм, обряд, вимова, церковний спів, народні пісні [1, с. 618–619].

На окрему увагу заслуговує діяльність василіан, скерована на відкриття українського навчального закладу, який готував би вчителів. Відомо, що о. Крижанівський кілька разів відвідував у цій справі прем'єра Альберти Артура Сифтона (1910–1917 рр.) і провінційного міністра освіти [5, с. 238].

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

Отже, підсумовуючи, варто зазначити, що ЧСВВ зробив вагомий внесок у розвиток різноступеневої освіти в Канаді. Від самого прибуття до країни на початку ХХ ст. ченці взялися до активної роботи, скерованої на заснування мережі шкіл. З огляду на специфіку шкільної системи в Канаді василіани спричинилися до заснування не лише початкових шкіл трьох типів (вечірні, цілоденні та вакаційні (літні)), але й середніх шкіл (бурс і інститутів), що мали за мету підготувати

українську молодь до навчання в канадських університетах. Ченці не тільки засновували школи, але й розробляли і проводили різноманітні курси, на яких навчали української мови, історії, музиці, катехизму тощо. Освітня діяльність ЧСВВ не лише успішно виконувала своє головне завдання, скероване на налагодження навчального процесу, але й значною мірою перешкоджала асиміляції українського населення, чим сприяла збереженню української культури в Канаді.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Альманах Торонтської Єпархії. – Торонто, 1964. – 752 с.
2. Марунчак М. Історія українців Канади / М. Марунчак. – 2-ге видання. – Т. 1. – Вінніпег, 1991. – 464 с.
3. Нарис історії Василянського Чину Святого Йосафата. – Рим, 1992. – 640 с.
4. Пропам'ятна книга з нагоди Золотого Ювілею Поселення Українського Народу в Канаді, 1891–1941. – Йорктон (Саскачеван), 1941. – 338 с.
5. Пропам'ятна книга Отців Василян у Канаді. – Торонто, 1953. – 435 с.
6. Пропам'ятна книга Українського народного дому у Вінніпегу / [збір. С. Ковбель; ред. Д. Дорошенко]. – Вінніпег (Манітоба) : Український народний дім, 1949. – 863 с.
7. Руснак І. Розвиток українського шкільництва в Канаді (кінець ХІХ – ХХ ст.) : автореф. дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / І. Руснак ; Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України. – К., 2000. – 37 с.
8. Соловій М. Органічний розвиток канадської провінції / М. Соловій // *Analecta ordinis S. Basilii Magni*. – Рим, 1982. – Вип. 1–4. – С. 167–207.
9. Ювілейна пам'ятка 25-ліття новіціату оо. Василян в Мондері. – Альберта, 1948. – 111 с.



УДК 37.018.5(477)«19»

## ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ЖІНОЧОЇ ГІМНАЗІЙНОЇ ОСВІТИ НА ПОДІЛЛІ НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.

Зузяк Т.П., к. мист., доцент,  
докторант кафедри педагогіки і професійної освіти  
Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського

У статті на основі історичних і архівних джерел охарактеризовані особливості становлення жіночої гімназійної освіти Поділля початку ХХ ст. Розкрито історія розвитку жіночих міністерських і приватних гімназій. Охарактеризований навчально-виховний процес, розглянуті навчальні плани та програми гімназій, особливо зазначено та проаналізовано змістову частину програми курсу «Педагогіка» в 7-му класі гімназій. Розкрито питання про відкриття восьмих педагогічних класів при жіночих гімназіях Поділля. Охарактеризована позакласна робота жіночих гімназій, зокрема влаштування екскурсій, домашніх курсових робіт, позакласного читання. Проаналізовано якісний і кількісний викладацький склад закладів. Доведено, що жіночі гімназійні заклади Поділля, які пройшли складний шлях становлення, численних перетворень у розглядуваний історичний період істотно вплинули на розвиток педагогічної майстерності та професіоналізму вчителів краю.

**Ключові слова:** Поділля, жіночі гімназії, педагогіка, восьмий педагогічний клас, домашня вчителька.

В статье на основе исторических и архивных источников охарактеризованы особенности становления женского гимназического образования Подолья начала ХХ в. Раскрыта история развития женских министерских и частных гимназий. Охарактеризован учебно-воспитательный процесс, рассмотрены учебные планы и программы гимназий, особо отмечена и проанализирована программа курса «Педагогика» в 7-м классе гимназии. Раскрыт вопрос об открытии восьмых педагогических классов при женских гимназиях Подолья. Охарактеризована внеклассная работа женских гимназий, в частности, устройство экскурсий, домашних курсовых работ, внеклассного чтения. Проанализирован качественный и количественный преподавательский состав учреждений. Доказано, что женские гимназические учреждения Подолья, которые прошли сложный путь становления, многочисленных преобразований в рассматриваемый исторический период оказали большое влияние на развитие педагогического мастерства и профессионализма учителей края.

**Ключевые слова:** Подолье, женские гимназии, педагогика, восьмой педагогический класс, домашняя учительница.

Zuzyak T.P. FEATURES OF DEVELOPMENT OF WOMEN'S GYMNASIUM EDUCATION IN PODILLIA AT THE BEGINNING OF XX CENTURY

The article describes the features of formation of women's gymnasium education in Podillia at the beginning of the XX century using the basis of historical and archival sources. Revealed the history of the development of female ministerial and private gymnasiums. Described the educational process, considered the curricula and programs of gymnasiums, especially the content part of the program "Pedagogics" in the 7-th grade of high schools. Revealed the issue of the opening of the 8-th pedagogical classes at the women's gymnasium in Podillia. The out-of-class work of female gymnasiums, in particular, the arrangement of excursions, homework, extra-curricular reading, is described. Analyzed the qualitative and quantitative teaching structure of the institutions. It has been proved that the women's gymnasium establishments of Podillia, which have undergone a complicated path of formation, numerous changes in the considered historical period, had a noticeable influence on the development of pedagogical skills and professionalism of the teachers of the region.

**Key words:** Podillia, female gymnasiums, pedagogy, 8th pedagogical class, home teacher.

**Постановка проблеми.** У другій половині ХІХ – на початку ХХ ст. значний внесок у підготовку вчителів на Поділлі зробили жіночі середні заклади освіти – гімназії. На відміну від чоловічих, жіночі гімназії на Поділлі поступово виникають із 60-х рр. ХІХ ст., саме тоді й урядовці дозволяють жінкам викладати у трьох нижчих класах гімназії. Існували також жіночі прогімназії з чотирирічним терміном навчання та правами чотирьох класів. Жіночі гімназії підпорядковувались двом відомствам: відомству

Імператриці Марії та Міністерству народної освіти (далі – МНО). На Поділлі впродовж усього ХІХ ст. існувала лише одна жіноча гімназія відомства імператриці Марії у місті Кам'янець-Подільському та прогімназія у місті Немирові. Під впливом економічного зростання створення на Поділлі міністерських жіночих гімназій, особливо приватних, розпочинається лише на початку ХХ ст.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблемам історії жіночої гімназійної освіти Поділля присвячені праці І. Сесака,



А. Лисого, Л. Анохіної, Е. Мельника, О. Юрченко, М. Вороліса тощо. Особливості жіночої гімназійної освіти на Поділлі початку ХХ ст. мало досліджені у філософських, історичних, педагогічних і наукових роботах. Цілісне уявлення про становлення жіночої гімназійної освіти розглядуваного періоду дають змогу сформулювати видання дореволюційної Росії й архівні документи. Джерельною базою нашого дослідження слугували Документи Державного архіву Вінницької області.

**Постановка завдання.** Метою дослідження є висвітлення історії становлення жіночої гімназійної освіти Поділля на початку ХХ ст.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** На початку ХХ ст. на Поділлі з'являються нові міністерські жіночі гімназії згідно з «Положеннями» 1869 та 1870 рр., а саме: Вінницька, Немирівська, Могилів-Подільська, Балтська, Вінницька друга міська, Барська. До приватних гімназій належали: Проскурівська Н. Хар'юзової (Юганової), Кам'янець-Подільська С. Славутинської, Барська Л. Ващенко-Захарченко, Вінницька І. Драганової, Жмеринська Г. Лукашевич, Тульчинська О. Звиногородської, Гайсинська Є. Курчинської та Брацлавська.

Відкриття на початку ХХ ст. першої на Поділлі Вінницької міністерської жіночої гімназії відбулось 1 липня 1900 р. згідно з «Положенням про жіночі гімназії та прогімназії» МНО від 29 травня 1869 р. внаслідок звернення громадян ще 1899 р. щодо відкриття в місті державного навчального закладу. Станом на 1 січня 1901 р. гімназія мала чотири класи з підготовчим, в яких навчалось 182 учениці, а з 1 липня 1902 р. був відкритий шостий клас. У вересні 1901 р. гімназія переїхала у спеціально побудоване для неї приміщення [7, арк. 3].

Аналіз архівних документів дозволяє акцентувати увагу на поступі в царині становлення педагогічної майстерності вихованок. Так, гімназистки вивчали Закон Божий, російську мову, математику, історію, географію, історію про природу, фізику, чистописання, рукоділля, малювання, німецьку та французьку мови. 1902 р. також розпочалось викладання фортепіанної музики (викладачка закінчила Харківське музичне училище) [7, арк. 4, 5, 8–10]. Крім того, викладався Закон Божий римо-католицького віросповідання з огляду на те, що багато дівчат відправляля у Варшавські пансіони [2, арк. 3, 46]. Значно пізніше, у березні 1912 р., в освітній процес було введено як експеримент курс домоводства (близько двох уроків на тиждень). Курс мав суто практичний харак-

тер, складався з кулінарного мистецтва, догляду за білизною та платтями, догляду за приміщенням тощо [20, с. 170–171].

1903 р. був започаткований сьомий клас, а вивчення педагогіки запроваджувалось із другого семестру в кількості 22 годин, тобто всього 2 години на тиждень як необов'язковий предмет [7, арк. 10]. Згідно із затвердженим МНО навчальним планом із педагогіки, до змістової частини педагогіки входило вивчення загальної педагогіки, дидактики та методики, крім того, пропонувалось більш детально розглядати прийоми початкового навчання мовам і арифметиці, проблеми навчання письму та читанню. За основу вивчення основ граматики та читання були взяті абетки К. Ушинського, Й. Паульсона, М. Корфа, І. Главінського та священика В. Нікольського. Як посібник із вивчення педагогіки рекомендували підручник П. Рощина «Нариси найголовніших практичних положень педагогіки, дидактики та методики» [27, с. 153–154].

Нами встановлено, що на початку ХХ ст. діяло «Положення про жіночі гімназії і прогімназії в губерніях Київській, Подільській та Волинській» від 26 травня 1869 р., зокрема §26 було встановлено, що учениці, які закінчували семирічний курс, отримували без іспиту свідоцтва про звання домашньої вчительки з тих предметів, в яких вони досягли успіху (з балами 4 і 5), а ті учениці, які закінчували з медалями, діставали звання домашньої наставниці [12, арк. 89–89 зв.]. Крім того, учениці, які дістали звання домашньої наставниці або вчительки, мали керуватися загальними правилами, тобто постановою від 1 липня 1834 р. «Положення про домашніх наставників та вчителів», кожного року звітуючи директору училища про свою роботу [10, арк. 8–8 зв.].

Варто зазначити, що кількість вихованок гімназії в різні роки була неоднаковою, а саме: на 1 січня 1905 р. гімназія налічувала 357 учениць; 1906 р. кількість учениць була 229 осіб, причому учениць сьомого класу, які вивчали педагогіку, було лише 24 особи. Необов'язкові предмети, а саме: французьку мову вивчали 253 вихованки, німецьку – 164, малювання – 218 осіб із загальної кількості [8, арк. 38, 42]. 1907 р. із 356 учениць 47 вивчали педагогіку в сьомому класі, необов'язкові ж предмети, а саме: танці вивчали 86 учениць, гігієну – 35 учениць [9, арк. 2]. На підставі аналізу відомостей про успішність можна зазначити досить великий відсоток якості навчання з необов'язкових предметів порівняно з обов'язковими, зокрема 1904 р. з іноземних мов, малювання, рукоділля він стано-



вив 100%, нижчим був показник із математичних дисциплін, хоча фізику склали всі на 100% [3, арк. 7–7 зв.]. 1907 р. загальний показник успішності становив від 70% до 100% [4, арк. 21]. Отже, висока успішність свідчить про деяку тенденційність, бо викладачі гімназії спеціально завищували показник успішності, занижуючи рівень знань вихованок. Згідно із Циркуляром попечителя Київського навчального округу, обов'язкові предмети учениці могли припинити вивчати без будь-якої суттєвої причини. Проте значний обсяг предметів естетичного циклу, хоч і необов'язкових, що викладалися в жіночих гімназіях (рукоділья), вважався обов'язковим для жінок різних соціальних верств [6, арк. 21].

Аналіз літературних і архівних джерел дозволяє стверджувати: якщо на початку заснування Вінницька міністерська жіноча гімназія не мала своїх власних учителів, зокрема, Закон Божий викладав отець І. Шипович і ще двоє викладачів Вінницького реального училища, а також учителі міського училища, то вже на початку 1902 р. з десяти вчителів (5 вчителів наук і 5 вчительок) лише четверо працювали за сумісництвом і один учитель мистецтв [2, арк. 3; 7, арк. 22]. Цікавою для нас стала географія отримання освіти вчителями. Так, зі стародруків і архівних джерел можна дізнатися, що Є. Лукашевич, вчителька підготовчого класу, закінчила Кам'янець-Подільську Маріїнську гімназію, вчитель російської мови Д. Філіпов – випускник Ніжинського історико-філологічного інституту князя О. Безбородька [11, арк. 1]. Варто зазначити, що перешкодою на шляху набуття права вчителювання на Поділлі були відомості про моральний і політичний стан майбутніх вчителів.

Крім того, керівництво гімназії досить активно впроваджувало в навчальний процес уроки-екскурсії. Серед екскурсій варто виділити такі: екскурсію учнів восьмого класу на електричну станцію, екскурсію для учнів сьомого та восьмого класів у с. Вишню на могилу М. Пирогова; відвідування учнями сьомого класу лікувального закладу для душевнохворих із метою ознайомлення з організацією ферми, роботою водяного млину та з улаштування громовідводу, у с. Сабарів для ознайомлення з водоспадом, вивітрюванням гірських порід та з «Городищем» на місці колишньої фортеці. Крім екскурсій виховного значення, керівництво гімназії надавало значної уваги проведенню літературних ранків і вечорів [7, арк. 13]. У старших класах – курсові за планом, класні та домашні. Крім того, великого значення надавали і читанню книжок,

зокрема, у Державному архіві Вінницької області зберігається справа про листування із МНО про постачання підручників до гімназії [5, арк. 12]. Вищезазначені факти свідчать про те, що керівництво гімназії дбало про розвиток самостійності та творчості учениць гімназії.

1 вересня 1910 р. при Вінницькій гімназії відбулось відкриття другого після Кам'янець-Подільської Маріїнської гімназії педагогічного класу на Поділлі [13, арк. 23].

На початку ХХ ст. на Поділлі відбулось відкриття декількох закладів. 24 серпня 1902 р. шляхом перетворення з 4-х класної Немирівської жіночої прогімназії, заснованої 6 грудня 1869 р. згідно з «Положенням» від 26 травня 1869 р., створено міністерську Немирівську жіночу гімназію. 1905 р. почали працювати приватні жіночі гімназії: Проскурівська Н. Хар'юзової (Юганової), Кам'янець-Подільська С. Славутинської та Барська Л. Ващенко-Захарченко [18, с. 162, 167; 25, с. 20].

На 1 жовтня 1902 р. Немирівська жіноча гімназія налічувала 275 учениць, а 1906 р. – 383 учениці [23, с. 60]. 1908 р. у Проскурівській гімназії Н. Хар'юзової (Юганової) навчалось 216 учениць, у Барській гімназії Л. Ващенко-Захарченко – 149 учениць. Серед основних предметів, що викладались, були: Закон Божий, російська мова, математика, фізика, історія, географія, історія про природу, історія, чистописання, рукоділья. Також необов'язковими предметами залишались педагогіка, німецька та французька мови, малювання [19, с. 125–127].

Історія Кам'янець-Подільської Славутинської жіночої гімназії розпочалась 1 вересня 1901 р., коли С. Славутинська відкрила перший приватний шестикласний заклад другого розряду. Лише після ухвалення 26 квітня 1902 р. постанови попечительської ради дозволено відкрити училище першого розряду, надавши йому статусу жіночої гімназії, проте у вихованок не було прав, які мали учениці державних гімназій. Лише 3 лютого 1903 р. приватний навчальний заклад був перетворений на чотирикласну прогімназію, і нарешті, 31 травня 1905 р. прогімназія була перетворена на семикласну гімназію [21, с. 189]. Гімназія С. Славутинської була єдиною жіночою гімназією на Поділлі, де вивчалась англійська мова з четвертого класу, згідно з проектами Статуту 1901 р., 1910 р. гімназій і прогімназій, які мали на меті не тільки освіту, але й виховання [17, с. 58–60].

1906 р. відкрилась ще одна приватна жіноча гімназія – Вінницька І. Драганової. Її перетворили із приватного учи-



лища першого розряду (1903 р.). Могилів-Подільська жіноча гімназія була заснована 5 вересня 1907 р. шляхом закриття приватної прогімназії Є. Островської (існувала з 1905 р.) у м. Могилів-Подільському та відкриттям жіночої гімназії на кошти місцевого міського громадського управління з передачею всіх архівів гімназії. У гімназії велика увага приділялась вивченню мов, зокрема давньоєврейська мова викладалась вчителем Могилів-Подільського єврейського училища «Талмуд-Тори», який мав свідоцтва 1868, 1894 та 1895 рр. зі спеціальних іспитів МНО, причому останній іспит на звання вчителя початкових училищ із правом викладання лише своїм єдиновірцям [1, арк. 1–2].

Балтська міністерська гімназія була відкрита як прогімназія 1 серпня 1903 р. та перетворена на гімназію 31 жовтня 1909 р. згідно з «Положенням» від 2 травня 1869 р. [22, с. 6].

На початку 1906–1907 н.р. відбулось відкриття Жмеринської приватної гімназії Г. Лукашевич із присвоєнням ученицям прав, які мали вихованки жіночих гімназій, на основі «Положення» від 24 травня 1870 р., а вже 8 травня 1909 р. заклад був перетворений на жіночу гімназію. 1909 р. був відкритий сьомий клас, де викладалась педагогіка. Начальницею гімназії була затверджена Г. Лукашевич (грудень 1909 р.), випускницею Санкт-Петербурзького Олександрівського училища шляхетних дівчат, яка закінчила педагогічні курси при Санкт-Петербурзьких жіночих гімназіях і отримала від попечителя Санкт-Петербурзького навчального округу 1874 р. свідоцтво на підтвердження звання домашньої вчительки [24, с. 257–258].

5 травня 1911 р. відкрилась Вінницька друга шестикласна жіноча міська гімназія [24, с. 237]. 1916 р. Міська дума порушила клопотання про відкриття восьмого педагогічного класу в гімназії, після листування із МНО, з початку 1916–1917 н.р. було дозволено відкриття восьмого педагогічного класу та загальноосвітніх курсів у Вінницькій жіночій другій гімназії. Восьмий клас мав два відділення: словесне та математичне. Крім того, відкрилось ще одне відділення – загальноосвітнє. На заняттях із педагогіки у восьмому класі МНО рекомендувало до використання підручник М. Демкова «Коротка історія педагогіки», посібник І. Скворцова «Загальна дидактика». Варто зазначити, що у восьмому класі педагогіка вивчалась у кількості 2 год. на тиждень, а методика викладання російської мови й арифметика – 3 години на тиждень [15, арк. 9, 21, 26, 27, 45].

1 липня 1911 р. відкрилась Барська міністерська жіноча гімназія, яка станом на 1914–1915 рр. мала сім класів, в яких загалом навчалось 121 учениця [24, с. 222]. 5 вересня 1912 р. розпочала діяльність приватна Тульчинська жіноча гімназія О. Звиногородської. Станом на 1914–1915 рр. вона мала чотири основних класи та підготовчий. Зазначимо, що начальниця О. Звиногородська закінчила курс Тульчинського єпархіального училища та восьмий педагогічний клас Одеської міської жіночої гімназії. Крім того, деякий час в гімназії співи викладав М. Леонтович [24, с. 421–422]. Гайсинська приватна гімназія Є. Курчинської пройшла шлях перетворення від училища другого розряду (1904 р.) до першого розряду (1906 р.), а згодом і до гімназії, яку відкрито 1913 р. Станом на 1914 р. в гімназії навчалось 176 учениць [26, с. 23; 24, с. 228–229]. І нарешті, на початку 1917–1918 н.р. відбулось відкриття Брацлавської приватної жіночої гімназії, яка складалася з п'ятого та шостого класів, з правами урядових гімназій, на основі Законів від 1 липня 1914 р. та 3 липня 1916 р. про приватні навчальні заклади та згідно з «Положенням» від 24 травня 1870 р. [16, арк. 2–4, 13]. Ініціатива відкриття гімназії та восьмого додаткового класу належала «Спілці сприяння жіночої освіти в м. Брацлаві» (1917–1918 н.р.). Станом на 1919 р. сьомий клас закінчили 24 учениці [14, арк. 44].

**Висновки з проведеного дослідження.** Жіночі гімназійні заклади Поділля, які пройшли складний шлях становлення та численних перетворень у розглядуваний історичний період, істотно вплинули на розвиток педагогічної майстерності та професіоналізму вчителів краю. Із середини XIX до початку XX ст. в освітніх та культурно-просвітницьких колах Поділля існувала думка, що вчителем-майстром повинна стати саме жінка, особливо в початковій школі. Опанування елементів педагогічної майстерності в жіночих гімназіях Поділля згаданого періоду зводилося, здебільшого, до необхідності естетичного виховання. Більшість жіночих гімназійних навчальних закладів вводили до навчальних планів як необов'язкові такі предмети: музику, співи, малювання, етикет – необхідні засоби розвитку слуху, зору, зміцнення дихання, дикції, виховання моральності та інше. Проте не було цілісного процесу підготовки майбутніх учительок до педагогічної діяльності належного рівня – роботи в гімназіях Поділля. Причиною такого явища була низька фахова освіта викладачів закладів, які не усвідомлювали ролі й значення розвитку педагогічної майстерності випускниць як необхідної умови поступу освітньої справи



в Подільському краї. Але на практиці питання жіночої освіти не було реалізоване достатньою мірою, жіноча освіта в Російській імперії не набула широкого розвитку.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Державний архів Вінницької області. – Ф. 18. – Оп. 1. – Спр. 37. – 172 арк.
2. Державний архів Вінницької області. – Ф. 19. – Оп. 1. – Спр. 37. – 159 арк.
3. Державний архів Вінницької області. – Ф. 19. – Оп. 1. – Спр. 38. – 83 арк.
4. Державний архів Вінницької області. – Ф. 19. – Оп. 1. – Спр. 41. – 48 арк.
5. Державний архів Вінницької області. – Ф. 19. – Оп. 1. – Спр. 43. – 107 арк.
6. Державний архів Вінницької області. – Ф. 19. – Оп. 1. – Спр. 44. – 74 арк.
7. Державний архів Вінницької області. – Ф. 19. – Оп. 1. – Спр. 82. – 32 арк.
8. Державний архів Вінницької області. – Ф. 19. – Оп. 1. – Спр. 84. – 78 арк.
9. Державний архів Вінницької області. – Ф. 19. – Оп. 1. – Спр. 85. – 59 арк.
10. Державний архів Вінницької області. – Ф. 19. – Оп. 1. – Спр. 152. – 42 арк.
11. Державний архів Вінницької області. – Ф. 19. – Оп. 1. – Спр. 158. – 2 арк.
12. Державний архів Вінницької області. – Ф. 19. – Оп. 1. – Спр. 225. – 180 арк.
13. Державний архів Вінницької області. – Ф. 19. – Оп. 1. – Спр. 244. – 144 арк.
14. Державний архів Вінницької області. – Ф. 56. – Оп. 1. – Спр. 2. – 58 арк.
15. Державний архів Вінницької області. – Ф. 79. – Оп. 1. – Спр. 3. – 45 арк.
16. Державний архів Вінницької області. – Ф. 182. – Оп. 1. – Спр. 22. – 92 арк.
17. Малиновский Н. Очерк по истории реформы средней школы (1804–1910 гг.) / Н. Малиновский // Русская школа. – 1910. – Т. 3. – Кн. 9–12. – С. 39–66, 96–119.
18. Обзор Подольской губернии за 1902 г. / Подол. губ. стат. ком. – Каменец-Подольский, 1903. – 212 с.
19. Обзор Подольской губернии за 1908 г. / Подол. губ. стат. ком. – Каменец-Подольский, 1909. – 160 с.
20. О введении в курс женских средних учебных заведений преподавания домоводства // Циркуляр по управлению Киевским учебным округом. – 1912. – № 1. – С. 170–171.
21. О преобразовании частной женской четырёхклассной прогимназии, содержимой в г. Каменец-Подольском С.А. Славутинской в полную гимназию // Циркуляр по управлению Киевским учебным округом. – 1905. – № 5–6. – С. 189.
22. Отчет Попечителя Киевского учебного округа о состоянии учебных заведений округа за 1905 г. – Киев, 1906.
23. Памятная книжка Киевского учебного округа на 1903 г. : Ч. 1–5. – Киев : Упр. учеб. окр., 1903.
24. Памятная книжка Киевского учебного округа на 1914/15 г. (сведения на 15 окт. 1914 г.). – Киев, 1914. – 445, 234, LVIII с.
25. Сесак І. Освіта на Поділлі : у 2-х ч. / І. Сесак. – Кам'янець-Подільський, 1999. – Ч. II. Середні навчальні заклади Поділля у другій половині XIX – на початку XX ст. – 1999. – 184 с.
26. Список учебных заведений ведомства Министерства народного просвещения (кроме начальных) по городам и селениям. – СПб., 1912. – 147 с.
27. Учебный план педагогики (2 урока) в VII классе // Журнал Министерства народного просвещения. – 1874. – № 10. – С. 153–154.



УДК 371.001.76(477)«191»

## АНТИІННОВАЦІЙНІ БАР'ЄРИ В ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО НОВАТОРСЬКОГО РУХУ В УКРАЇНІ У ХХ СТ.

Кравчук О.В., к. пед. н., доцент  
кафедри фахових методик  
та інноваційних технологій у початковій школі  
*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини*

У статті здійснено ретроспективний аналіз негативних чинників (або антиінноваційних бар'єрів), що перешкождали успішному впровадженню педагогічних інновацій у практику української школи у ХХ ст. До них належали механічне копіювання досвіду, адміністративне нав'язування передового досвіду, швидка зміна і невиправдана кількість новацій. Відсутність кваліфікованого вивчення сутності нововведення ставала причиною нівелювання його позитивних рис, зумовлювала полярні оцінки перед початком і після застосування, що, як наслідок, викликало сумніви в ефективності та доцільності подальших нововведень. Ігнорування набутого досвіду може стати перешкодою для успішного впровадження інновацій на сучасному етапі.

**Ключові слова:** педагогічні інновації, передовий педагогічний досвід, упровадження досвіду, антиінноваційні бар'єри.

В статье в ретроспективном аспекте анализируются негативные факторы (или антиинновационные барьеры), которые препятствовали успешному внедрению педагогических инноваций в практику украинской школы на протяжении XX в. К ним принадлежали механическое копирование опыта, административное навязывание, неоправданное количество новых изменений и их частая смена. Недостаточность квалифицированного изучения внедряемого новшества становилась причиной нивелирования его положительных качеств, полярных оценок до и после внедрения, вследствие чего возникали сомнения в целесообразности и эффективности последующих новшеств. Игнорирование приобретенного опыта может стать препятствием для успешного внедрения инноваций на современном этапе.

**Ключевые слова:** педагогические инновации, передовой педагогический опыт, внедрение опыта, антиинновационные барьеры.

Kravchuk O.V. ANTI-INNOVATION BARRIERS IN THE HISTORY OF PEDAGOGICAL INNOVATION MOVEMENT IN UKRAINE IN XX CENTURY

A retrospective analysis of the negative factors, or anti-innovation barriers, which hindered a successful introduction of pedagogical innovations in practice of Ukrainian school of XX century, was made in this paper. They include mechanical copying of the experience, administrative intrusion of the advanced experience, fast change and unreasonably large number of innovations. The lack of qualified studying of the essence of innovation evened its positive features, caused extreme evaluations before and after application, which, as a result, led to doubts in the efficiency and expediency of the next innovation. To ignore the acquired experience may become an obstacle for successful introduction of innovations at a current stage.

**Key words:** pedagogical innovations, advanced pedagogical experience, introduction of the experience, anti-innovation barriers.

**Постановка проблеми.** Освітня діяльність завжди поєднувалася з пошуками шляхів підвищення якості освіти через упровадження різноманітних інновацій як глобального масштабу, так і на рівні часткових змін у змісті освіти, окремих методів, технологій. Сучасний період можемо характеризувати як час посиленої активності у використанні інновацій, що спонукає до систематизації набутого практичного досвіду в педагогічній новаторській діяльності. Аналіз ретроспективного досвіду показує, що у процесі практичного впровадження інновацій у шкільну практику виникало чимало перешкод, які заважали досягненню очікуваного позитивного результату. Ігнорування набутого досвіду може стати

перешкодою для успішного впровадження інновацій на сучасному етапі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Одним із напрямів у дослідженні специфіки впровадження педагогічних інновацій є вивчення перешкод, або антиінноваційних бар'єрів, які виникають на шляху втілення новаторського досвіду. Проблемі дослідження бар'єрів інноваційної діяльності присвячено праці І. Бега, І. Дичківської, Н. Городецької, Л. Пригожина, В. Слатьоніна та ін. І. Дичківська проаналізувала психолого-педагогічні проблеми, що перешкоджають успішному впровадженню інновацій, і здійснила класифікацію антиінноваційних бар'єрів, вказавши на причини їх виникнення [5, с. 247–288]. Теоретичний



аспект проблеми подолання соціально-психологічних бар'єрів інноваційної діяльності особистості розробляє О. Старовойт [13]. В.В. Ягоднікова проаналізувала антиінноваційні бар'єри у виховній діяльності педагогів та розкрила сутність психолого-педагогічних та соціально-педагогічних методів їх профілактики і подолання [21, с. 162–167]. Причини, що заважають продуктивному впровадженню змін у вищій школі, аналізував О.С. Толков [18].

**Постановка завдання.** На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в тому, щоб на матеріалі педагогічної преси ХХ ст. виявити перешкоди, що супроводжували новаторський рух і заважали успішному впровадженню педагогічних інновацій у практику українського шкільництва.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У науковій літературі для позначення комплексу причин, що заважають успішному впровадженню новацій у практику, вживають термін «антиінноваційні бар'єри».

Досліджуваний матеріал показує, що протягом багатьох десятиліть вагомою перешкодою для позитивного сприйняття новаторських починань і досягнення результатів від впровадження було механічне копіювання досвіду. Існування цієї проблеми визнають педагоги-практики, науковці, очільники освіти, проте вона, на жаль, залишається невирішеною. У 20-х роках минулого століття спостерігалось механічне перенесення на український освітній ґрунт зарубіжних методів і систем навчання, які не завжди відповідали освітнім національним традиціям та умовам, у яких вони діяли за кордоном. Наприклад, про невдале механічне перенесення закордонного досвіду свідчить чимало публікацій у педагогічній пресі, де обговорювалась американська методика навчання грамоти, впровадження комплексової системи і дальтон-плану тощо. Неодноразово дописувачі акцентували на тому, що запозичений метод не може бути просто перенесеним, його треба адаптувати до нового середовища: «Цілком зрозуміло, що дальтон-план не може бути просто пересадженим на наш ґрунт» [22, с. 48]. Із матеріалів, опублікованих у 20-ті роки минулого століття під час обговорення нового методу навчання грамоти, постає також висновок про те, що механічне перенесення новацій, запозичених із практики зарубіжних освітніх систем, не дає бажаних результатів, нововведення потребують певних коректив, зумовлених національною специфікою освіти.

Механічне перенесення, копіювання досвіду відбувалося не тільки під час вико-

ристання зарубіжних новацій, воно спостерігалось і під час впровадження досвіду, який виник на вітчизняному ґрунті. У 1952 році автор публікації в журналі «Радянська школа», аналізуючи проблеми впровадження передового досвіду, зауважує, що праця вчителя має творчий характер і повинна вивчатися, узагальнюватися і поширюватися теж творчо; педагог вважає абсолютно неприпустимим механічне копіювання зразків роботи передових учителів [11, с. 4]. Застереження проти механічного копіювання неодноразово звучали у 60-х роках минулого століття під час обговорення липецького досвіду. Визнання позитивних результатів цього досвіду поєднувалось із нагадуваннями про неприпустимість його механічного копіювання, перенесення його зовнішніх прийомів. Науковці-методисти зауважували, що все нове і передове, що з'являється в теорії і практиці навчання і виховання учнів, не можна механічно переносити в будь-яку школу без урахування конкретних умов. Інакше нові прийоми і форми роботи перероджуються в шаблон і замість того, щоб сприяти педагогічному процесу, тільки шкодять справі [1, с. 3, 5]. Механічне перенесення досвіду, неусвідомлення його дидактичної сутності ставало причиною того, що вчителі не приймали нововведень.

Проблему механічного втілення педагогічної теорії і досвіду в шкільну практику порушував В.О. Сухомлинський. Особливо гостро він акцентував на ній у статті «Іти вперед», яку підготував ще у 1967 році для всесоюзного журналу «Советская педагогика», але редакція не прийняла її до друку [13, с. 11]. У названій статті В.О. Сухомлинський зазначив: «Механічне бездумне втілення теоретичного положення у факт практичного досвіду приводить до спустошення живої думки вчителя, перетворює його на байдужого ремісника, вихолощує з нашої педагогічної праці її серцевину, її душу. Механічне пересадження досвіду компрометує і сам досвід, і ті зерна педагогічної теорії, що з нього народжуються» [16, с. 12]. У 1969 р., оприлюднюючи та систематизуючи досвід Павлівської школи, В.О. Сухомлинський писав: «Ми сподіваємося, що педагогічні колективи, які запозичують наш досвід, не будуть механічно копіювати його деталі. Творче впровадження досвіду – це розвиток педагогічних ідей, а також формування власних педагогічних переконань [17, с. 390]. Однак можемо констатувати, що цей недолік не був подоланим і в подальшому.

У 1982 році застереження проти механічного копіювання висловлював міністр





освіти Української РСР М.В. Фоменко. Доповідь міністра на республіканській науково-практичній конференції «Шляхи підвищення ефективності викладання і вивчення української мови в школах республіки» була присвячена проблемам вивчення української мови, але її зміст містив узагальнення, які стосувалися багатьох проблем освітньої практики, зокрема і передового педагогічного досвіду. Тогочасний очільник міністерства освіти зауважив, що використання передового педагогічного досвіду – процес творчий. Досвід можна пересадити лише на добре підготовлений ґрунт. І тут учитель не повинен вдаватися до сліпого копіювання прийомів і методів із практики роботи іншого вчителя. Треба насамперед оволодіти ідеєю досвіду, а не сукупністю прийомів. Міністр підтвердив свою думку цитатами К.Д. Ушинського про те, що передається думка, виведена з досвіду, а не сам досвід, і зауважив, що саме такий підхід до впровадження передового досвіду вважали правильним А.С. Макаренко і В.О. Сухомлинський [20, с. 15]. Хронологія наведених висловлювань свідчить, що механічне копіювання не вдається подолати і воно стає значною перешкодою для досягнення позитивних результатів від упровадження новацій.

Ще однією перешкодою для впровадження новацій, об'єктивної оцінки їхньої ефективності ставало нав'язування досвіду. Про це зауважували ще вчителі у 20-ті роки минулого століття. Вони скаржилися, що нові методи авансом визнавалися найкращими, що інспектура освіти категорично забороняла вдаватися до традиційних і наполягала на використанні тільки нових [7, с. 6].

Такі ж думки висловлюють педагоги і в другій половині ХХ ст. У 1961 році на сторінках всесоюзного журналу «Советская педагогика» співробітник Луганського обласного інституту удосконалення вчителів А.І. Можаяєв стверджував, що впровадження в практику передового досвіду є справою делікатною, воно дасть ефект тільки в тому разі, коли буде базуватися на творчому осмисленні та супроводжуватися дискусіями. Нема нічого більш помилкового, як нав'язування вчителю готових форм роботи з навчання і виховання. На підтвердження він наводить вислів К.Д. Ушинського про те, що будь-який метод, який не переріс у переконання, залишиться мертвою буквою. Вихователь не може бути сліпим виконавцем інструкції; не зігріта теплом його особистого переконання, вона не матиме ніякої сили [10, с. 111]. У публікації, підготовленій у шістьдесяті роки, В.О. Сухомлинський наводить емоційні оцінки факту нав'язування новацій, переказуючи свій діалог з учителем у період

панування липецького методу: «Нещодавно я зустрів учителя із сусіднього району. Питаю: «Чим ви живете?». «У нас лютує липецький досвід, – відповів він. – Якщо у тебе на уроці директор або інспектор не побачив жодного липецького методу – то начувайся». Зустрічаюсь із цим учителем через півтора року. «Липецький досвід, – говорить, – пережили. Прийшла нова біда – технічні засоби навчання. Та нічого, – не журиться вчитель, – пережили липецький досвід, переживемо і технічні засоби» [16, с. 11].

Спостерігаємо, що практика нав'язування новацій міцно вкоренилася в освітню діяльність і супроводжує новаторські починання протягом усього двадцятого століття. У 1982 році нав'язування досвіду засуджував міністр освіти М.В. Фоменко, він кваліфікував його як рецептурність, категоричність і менторство та вважав дуже небезпечним, бо нав'язування сковує ініціативу, творчість учителя [20, с. 8]. У 1987 році про існування проблеми нав'язування досвіду переконувало інтерв'ю кореспондента журналу «Початкова школа» з орденоносним учителем Раїсою Іванівною Куриленко, яка працювала у Глухівській середній школі № 3 Сумської області. Учитель негативно ставиться до гонитви за новаціями. Р.І. Куриленко нарікала, що телебачення, публікації, присвячені поодиноким іменам, штучно створюють культ людей, нехай і талановитих. Засуджувала те, що педагоги змушували наслідувати їх в усьому, вважала, що їхній досвід треба пропагувати, а не нав'язувати. Учитель аргументувала це тим, що будь-який досвід – категорія індивідуальна, особистісна, переносити його від однієї людини до іншої вкрай тяжко або і неможливо. Крім того, наголошувала, що категоричність у вимозі наслідувати досвід новатора створює психологічний бар'єр для рядового вчителя, який вважає, що йому ніколи не досягнути майстерності відомих і визнаних новаторів. Учитель вважає доцільним упроваджувати нове аргументовано, дохідливо, доброзичливо і творчо застосовувати окремі новаторські методичні елементи [9, с. 4].

Суголосні думки в 1990 році висловлював в інтерв'ю Н.И. Волошиній новатор, учитель української мови і літератури школи № 1 м. Комунарського Ю.І. Павленко. На запитання про те, як він ставиться до впровадження досвіду і, зокрема, до педагогічного співробітництва, Ю.І. Павленко відповів, що ніколи не можна нав'язувати досвід, нав'язувати своє всім: «Я за педагогічне співробітництво без сліпого наслідування» [3, с. 67–69].

У взаємозв'язку з проблемою нав'язування перебуває явище швидкоплинності



новацій і моди на них. Протягом короткого проміжку часу чимало нововведень набували статусу обов'язкових, але так само швидко минало захоплення ними. Усе це часто поєднувалося з різкою поляризацією оцінки нововведення перед початком і після застосування, що, як наслідок, викликало у практиків сумніви в ефективності та доцільності подальшого нововведення. Наведемо для прикладу кілька висловлених у різні роки коментарів учителів про сучасні їм нововведення. Так, у 1927 році учитель, висловлюючи сумнів у доцільності нової методики навчання у початковій школі, наводить паралель із введенням комплексової системи: «Візьмемо для прикладу комплексову систему. Спершу її пропонували в чистому вигляді і про формальні знання навіть не згадувалося – вони, мовляв, органічно самі по собі засвоюються у процесі розгортання комплексу. Учителі мусили вірити цьому і так робили, але виявилось, що формальні знання зовсім занепали. Тоді дозволено було робити вилазку в царину цих знань, призначати окремі від комплексу години для вправ із математики, граматики і т. д.». Свої роздуми вчитель завершує питанням: «А що буде завтра з комплексами?» [7, с. 7]. Як відомо, комплексова система згодом була відмінена та ще й засуджена. У 1931 році у постанові ЦК ВКП (б) «Про початкову та середню школу» від 5 вересня 1931 року викривалася буржуазна суть навчання за «комплексами». Програми, побудовані на засадах комплексності, були кваліфіковані як абсолютно непридатні, як такі, що руйнували систему знань, диференційованих за окремими науками, пропонуючи натомість штучні суміші з різнорідних відомостей, які не могли давати учням глибоких міцних знань. У постанові стояла вимога повністю відмовитися від легковажного застосування так званого методу проектів і комплексів [13, с. 4–7].

Публікації в педагогічних журналах свідчать про існування моди і на технічні засоби навчання, і на розмаїття вправ, і на нестандартні уроки тощо. Моду на новаторство засуджував В.О. Сухомлинський: «Цей формалізм породжує жахливе явище: у педагогічну творчість проникає мода. Сьогодні модно захоплюватися липецьким досвідом, завтра – ростовським. Сьогодні модно говорити про роботу без другорічників – завтра про високу вимогливість» [16, с. 11]. Порівняймо з подібною оцінкою швидкоплинності новацій, озвученою ще у 1927 році: «Не встигнуть перетравити вчителі однієї їжі, як їм пропонують другу – лабораторний план, комплексну систему, метод цілих

слів, метод проектів, ланкову систему, німе читання і таке інше» [8, с. 6].

Про живучість педагогічної моди та її масштаби свідчить чимало зауважень, висловлених у різні роки і від очільників освіти, і від науковців, і від учителів-практиків. Із публікацій дізнаємося, що мода перетворювала доцільні новації на самоціль, занадто перевищувала їх ефективність, зумовлювала порушення розумної межі застосування і невиправдану відмову від усього традиційного. У наведеній далі цитаті вчитель у 1974 році висловлює занепокоєння: «Візьмемо унаочнення літератури: сьогодні тільки й мови, що про грампластинки, діафільми, телеуроки, уроки літератури в кабінеті технічних засобів. Усе це прекрасно, але за умови, що в класі не перестає діяти найголовніша наочність – текст художнього твору. Хвилююче слово вчителя – його не в силі замінити найдосконаліша техніка» [4, с. 73]. Такої ж думки дотримувався й очільник міністерства освіти, який у 1982 році зауважив: «Мода на різні інновації зумовила жонгливання різними етапами уроку, урізноманітнення заради урізноманітнення, підміну ефективного уроку уроком ефектним, показовим, розцяцькованим різними блискітками і брязкальцями» [20, с. 8]. Згодом він знову констатував: «Буває, що й такі чинники навчання, як системність, проблемність бездумно перетворюють на моду» [19, с. 14]. У 1989 році в інтерв'ю з науковцем про використання новаторських методів у школі учитель нагадує: «Хвилею пройшов і «липецький метод», і бригадний, і проблемне навчання. Зараз на педпрапорах «опорні сигнали» Шаталова, «деталь» Ільїна» [11, с. 68].

У 1989 році відомий учений-методист О.М. Біляєв несхвально відгукувався про моду на нестандартні уроки: «Із легкої руки заподатливих журналістів традиційний урок став уважатися неефективним, на противагу йому стали пропагувати нестандартні уроки: урок-семінар, урок-диспут, урок-концерт, навіть урок-суд, урок-детектив». На думку вченого, уроком їх вважати не можна, бо вони є іншою формою занять [2, с. 49]. Про існування необдуманого застосування «модних методів» заради методів йшлося в доповідях на конференції «Особа вчителя і урок», організованій Центральним інститутом удосконалення кваліфікації вчителів у листопаді 1986 року. Учасники конференції – учителі-практики – скаржилися, що часто адміністрація та інспектори нав'язували методи роботи, а також наполягали, щоб від учителів не вимагали застосовувати на кожному уроці калейдоскоп методів чи прийомів, різних технічних засобів, і кон-



статували, що штучне урізноманітнення дає зворотний ефект [6, с. 77–78].

Названі перешкоди, як свідчать дослідження науковців, залишаються актуальними і дотепер. Проблеми впровадження та причини, що заважають продуктивному впровадженню змін у вищій школі, вивчав О.С. Толков і встановив, що основною причиною, яка негативно впливає на процес уведення змін, є те, що «зміни диктуються «згори», потреби працівників при цьому не враховуються». Ще одна причина полягає в тому, що не завжди забезпечується процес пояснення суті та основних етапів нововведень. Нерідко опір змінам в освітніх організаціях виникає внаслідок того, що співробітники не мають у своєму розпорядженні достовірної інформації про характер та особливості майбутніх змін. Дослідник також указує і на факт досить інтенсивного введення змін, що не дає змоги здійснювати результативну інноваційну діяльність. Він зауважує, що, не призвичаївшись до діяльності в одних умовах, науково-педагогічним працівникам необхідно готуватися до роботи в інших та впроваджувати нові зміни, а це зумовлює психологічне виснаження; часта зміна викликає зневіру в ефективності введення новацій, працівники, фактично, звикають до роботи в постійних нововведеннях, частих змінах ритму й режиму роботи та нерідко не зважають на них [18].

Отже, спостерігаємо, що протягом тривалого періоду новаторські починання супроводжуються чималою кількістю перешкод у процесі впровадження. Можемо стверджувати, що у різні роки тільки констатували наявність недоліків, проте не розробляли заходів із їх подолання.

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

Проаналізований матеріал дає підстави для висновків, що для успішного впровадження нововведень на сучасному етапі необхідне беззастережне врахування досвіду минулих років, удосконалення керівництва інноваційною діяльністю на сучасному етапі. Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в обґрунтуванні критеріїв визначення доцільної межі інноваційних упроваджень та дієвих заходів для ліквідації антиінноваційних бар'єрів.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Беляєв О.М. За творче використання липецького досвіду [учителів] / О.М. Беляєв, І.І. Ярмачук // Українська мова і література в школі. – 1963. – № 5. – С. 3–10.
2. Беляєв О.М. Про перебудову навчання мови в школі / О.М. Беляєв // Українська мова і література в школі. – 1989. – № 8. – С. 46–53.

3. Волошина Н.Й. [Учні – творці уроку] / Н.Й. Волошина // Грані творчості: кн. для вчителя / відп. ред. М.Д. Ярмаченко. Упорядн. В.Ф. Паламарчук. – К. : Рад. школа, 1990. – С. 44–54.
4. Гаврилов П.Т. Життя – відкритий урок / П.Т. Гаврилов // Українська мова і література в школі. – 1974. – № 6. – С. 71–75.
5. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посібник / І.М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
6. Конференція з обміну досвідом // Українська мова і література в школі. – 1987. – № 2. – С. 77–78.
7. Культура і побут (додаток до газети «Вісти ВУЦВК»). – 1927. – № 1.
8. Культура і побут (додаток до газети «Вісти ВУЦВК»). – 1927. – № 2.
9. Логвин В. Якість – категорія головна / В. Логвин // Початкова школа. – 1987. – № 4. – С. 3–6.
10. Можаяв А.И. Школи передового педагогічного опыта / А.И. Можаяв // Советская педагогика. – 1961. – № 10. – С. 109–116.
11. Неживий О.І., Шевченко П.М. Щедрість серця – дітям (штрихи до портрета Ю.І. Павленка) / О.І. Неживий // Українська мова і література в школі. – 1989. – № 9. – С. 66 – 71.
12. Присяжнюк К.Ф. Вивчення і узагальнення передового педагогічного досвіду / К.Ф. Присяжнюк. – Радянська школа. – 1952. – № 12. – С. 3–10.
13. Програмний документ в історії радянської школи / [Передова стаття]. – Радянська школа. – 1952. – № 8. – С. 4–7.
14. Пугач В. На захист живого Сухомлинського / В. Пугач // Рідна школа. – 2002. – № 5. – С. 11.
15. Старовойт О. Проблема подолання соціально-психологічних бар'єрів інноваційної діяльності особистості / О. Старовойт // Вісник Інституту розвитку дитини. Сер. : Філософія, педагогіка, психологія. – 2014. – Вип. 34. – С. 55–63.
16. Сухомлинський В. Йти вперед! / В. Сухомлинський // Рідна школа. – 2002. – № 5. – С. 11–16.
17. Сухомлинський В.О. Павлицька середня школа / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5т. – Т. 4. – К. : Радянська школа, 1977. – С. 7–392.
18. Толков О.С. Дослідження причин, що заважають продуктивному впровадженню змін у вищій школі [Електронний ресурс] : режим доступу <http://vuzlib.com/content/view/1029/>
19. Фоменко М.В. Актуальні проблеми сучасної української літератури для дітей та юнацтва у світлі рішень XXVI з'їзду КППС / М. В. Фоменко // Українська мова і література в школі. – 1982. – № 7. – С. 3–15.
20. Фоменко М.В. Про дальше вдосконалення вивчення української мови в школах республіки у світлі рішень XXVI з'їзду КППС / М.В. Фоменко // Українська мова і література в школі. – 1982. – № 4. – С. 3–15.
21. Ягоднікова В.В. Проблема антиінноваційних бар'єрів у виховній діяльності педагогів / В.В. Ягоднікова // Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць. / Кам'янець-Подільський національний університет імені І. Огієнка; – Кам'янець-Подільський: видавець ПП Зволонко Д. Г., 2013. – Вип. 13. – С. 162–167.
22. Яковлев В. Комплексная система и дальтон-план / В. Яковлев // Шлях освіти. – 1924. – № 10. – С. 39–48.



УДК 372.32(477)

## КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД ДО ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У 70-80-Х РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ

Літіченко О.Д., викладач  
кафедри дошкільної освіти  
Педагогічний інститут  
Київського університету імені Бориса Грінченка

У статті розглянуто внесок вітчизняних науковців у розроблення системи роботи з трудового виховання дітей дошкільного віку на основі комплексного підходу. З'ясовано, що він полягав у єдності виховання з боку суспільства, дошкільного закладу та сім'ї. Мета підходу полягала у створенні єдиної системи виховання та навчання, що зберігала наступність між усіма ланками освіти (дошкільний заклад, школа, вища школа). Реалізація нових освітніх завдань вимагала підготовки педагогічних працівників. Розроблена система роботи в освітніх закладах мала здійснюватися в єдності з родиною та громадськістю, створюючи для дітей сприятливе розвивальне середовище. Тому співпраці з батьками надавали особливого значення, педагоги проводили бесіди, консультації, спрямовані на просвіту батьків із питань трудового виховання. Особливу роль у поширенні педагогічних знань відіграла преса.

**Ключові слова:** історія педагогіки, трудове виховання, діти дошкільного віку, комплексний підхід.

В статье рассмотрен вклад отечественных ученых в разработку системы работы по трудовому воспитанию детей дошкольного возраста на основе комплексного подхода. Выяснено, что он состоял в единстве воспитания со стороны общества, дошкольного учреждения и семьи. Цель подхода основывалась на создании единой системы воспитания и обучения, которая сохраняла преемственность между всеми звеньями образования (дошкольное учреждение, школа, высшая школа). Реализация новых образовательных задач требовала подготовки педагогических работников. Разработанная система работы в образовательных учреждениях должна была осуществляться вместе семьей и общественностью, создавая благоприятную развивающую среду. Поэтому сотрудничеству с родителями придавали особое значение, педагоги проводили беседы, консультации, направленные на просвещение родителей по вопросам трудового воспитания. Особую роль в распространении педагогических знаний играла пресса.

**Ключевые слова:** история педагогики, трудовое воспитание, дети дошкольного возраста, комплексный подход.

Litichenko O.D. COMPLEX APPROACH TO LABOR EDUCATION OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE IN THE FOURTH CENTURY OF THE 20TH CENTURY

The article considers the contribution of domestic scientists to the development of a system of work on education through work of children of preschool age on the basis of a complex approach. It was clarified that he was in the unity of education on the part of society, preschool institution and family. The purpose of the approach was based on the creation of an unified system of education and training, preserved continuity between all levels of education (preschool, school, high school). The implementation of new educational tasks required the training of pedagogical workers. The developed system of work in educational institutions should be carried out together with the family and the public, creating a favorable development environment. Therefore, cooperation with parents was given special significance, the teachers conducted conversations on the consultation aimed at educating their parents on labor education. A special role in disseminating pedagogical knowledge was played by the press.

**Key words:** education through work, preschool children, programme, complex approach.

**Постановка проблеми.** У дидактиці дошкільної освіти праця розглядається як вид діяльності, що є незамінним для розвитку особистості дитини, майбутнього члена суспільства. На сучасному етапі розвитку освіти трудове виховання молодого покоління займає важливе місце в освітньому процесі, проте аналіз сучасних наукових досліджень свідчить про нехтування трудовим вихованням у практиці дошкільних навчальних закладів. Праця в дошкільному дитинстві є важливим компонентом дошкільної освіти та має свою специфіку організації та керівництва, тому важливим

є розроблення продуктивних підходів до реалізації системи трудового виховання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** З незначної кількості публікацій, присвячених цьому питанню, виокремлюємо наукові дослідження, що свідчать про значні недоліки в означеному напрямі виховання. Аналітичні статті Г. Беленької, М. Машовець порушують питання недостатньої уваги до використання праці в дошкільному закладі та сім'ї. Пошук продуктивних підходів до організації трудового виховання дітей дошкільного віку звертає нас до історичних досліджень. Ретроспективний ана-



ліз трудового виховання дітей дошкільного віку, що спрямований на удосконалення сучасної освітньої системи, представлений у дослідженнях Г. Іванюк, Є. Антипіна, С. Лозинської, Л. Пісоцької, І. Цюпи.

**Постановка завдання.** Історичний аналіз різних підходів до трудового виховання дітей дошкільного віку дав змогу виокремити продуктивний досвід для розроблення системи трудового виховання дітей дошкільного віку на сучасному етапі, тому метою статті є розгляд комплексного підходу в трудовому вихованні дітей дошкільного віку в 70-80-х роках ХХ століття.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Суспільно-політичний устрій в УРСР пропагував ідею жінки, що працює, та суспільного дошкільного виховання. Мережа дитячих садків розширювалася та потребувала відповідних досліджень у галузі дошкільної педагогіки. Державна політика сприяла науковим дослідженням та накопиченню кращого практичного досвіду роботи з дітьми в дитячих садках. Трудове виховання – один із перших компонентів дошкільного виховання, що був ґрунтовно опрацьованим. У 60-х роках був розроблений проект програми з трудового виховання дітей дошкільного віку, що протягом 60–70 років отримав підтвердження своєї ефективності [4]. Цьому сприяла значна кількість психолого-педагогічних досліджень.

Новим етапом у розвитку дошкільного виховання стала ідея використання комплексного підходу, що мав реалізуватися у змісті роботи, орієнтуючись на ефективність та якість морального і трудового виховання молодого покоління. Учасниками цього процесу вважалися усі соціальні інститути – сім'я, громадськість, дошкільний заклад, школа та ін. [8].

Ідея комплексного підходу виникає в світлі настанов ХХV з'їзду КПРС. На педагогічній нараді республіки у 1977 році планувалося обговорення ідей та настанов ХХV з'їзду КПРС та ХХV з'їзду Компартії України. Генеральним напрямом визначався комплексний підхід до навчання та виховання, що полягав у забезпеченні єдності ідейно-політичного, трудового та морального «загартування молодого покоління». Учасники педагогічної наради мали розробити апарат упровадження означених завдань у всіх ланках освіти.

«Праця – найголовніша необхідність, головна потреба радянської людини – такий наш загальний девіз повинен стати головним критерієм у цьому напрямі виховної діяльності в дошкільних закладах», – пише заступник Міністра освіти

УРСР І. Хоменко [10, с. 4]. Вимоги до трудового виховання дітей дошкільного віку, на його думку, значно зросли та поглибилися. Не варто звужувати трудове виховання дітей до побутових турбот або використовувати примусову працю. Потрібно виховувати позитивне ставлення до праці шляхом залучення дітей до маленьких, але посильних, потрібних громадсько-корисних справ; ширше ознайомлювати дітей із працею передових працівників, давати розуміння, що їх батьки працюють за планом п'ятирічки, створюючи суспільні блага, та збагачують Вітчизну. «Ці поняття мають бути зрозумілими нашим дітям, бо саме вони приймуть естафету трудових звитяг, стануть будівничими на риштуваннях комуністичного майбуття» [10, с. 6].

У Постанові від 22 грудня 1977 року «Про дальше удосконалення навчання, виховання учнів загальноосвітніх шкіл та підготовки їх до праці» на законодавчому рівні було закріплено ідею комплексного підходу. Дошкільне виховання визначалося першою ланкою у радянській системі освіти, тому завдання з вищезначеної постанови частково переносилися на роботу дошкільних закладів. Для реалізації комплексного підходу важливо було забезпечити наступність і безперервність у навчально-виховній роботі дошкільного закладу та школи. Зміст підходу полягав у зміцненні контактів між ланками освіти, єдності педагогічних вимог, узгодженні методів, прийомів роботи.

Упровадження комплексного підходу до виховання у дошкільних закладах вимагало низки досліджень, що були здійснені науковцями протягом 1976–1980 років. Голова координаційної ради з проблем дошкільного виховання в УРСР Л. Артемова відзначає, що завдяки дослідженням внесено зміни у зміст освітньо-виховної роботи дошкільних закладів, уточнено шляхи вдосконалення методів і прийомів реалізації завдань програми [1].

Відділ дошкільного виховання при Міністерстві освіти УРСР, подаючи звіти про стан трудового виховання дітей дошкільного віку, відзначає, що ознайомленню дітей із працею дорослих, суспільною значущістю праці приділяється належна увага: проводяться екскурсії на виробництво і соціальні об'єкти, спостереження, бесіди, читаються художні твори, розглядаються картини. Одержані уявлення діти відображають в іграх, малюнках. Проте робота з різними видами праці потребує подальшого удосконалення [8; 9]. За результатами ХХVI з'їзду ЦК КПСР (1980) комплексний підхід до виховання та навчання дітей отри-



мав схвалення та подальшу підтримку з боку Міністерства освіти СРСР.

У кінці 70-х років у педагогіці та психології трудове виховання розглядається як педагогічна концепція виховання у дітей поваги до праці, розуміння її необхідності, набуття певних навичок. Найголовніше завдання трудового виховання – морально підвести дитину до необхідності праці в житті людини. Дитяча праця не має суспільно корисного значення, а є турботою про близьких [6, с. 5]. Праця, гра і заняття розглядалися як види діяльності, в яких здійснюється навчально-виховний процес у дошкільному закладі.

Згідно із завданнями, прийнятими на педагогічній раді республіки (1977), важливо було підвищити рівень обізнаності педагогів у можливостях використання комплексного підходу в роботі з дітьми дошкільного віку. Для реалізації цього завдання було організовано педагогічні читання, семінари, конференції, що сприяли підвищенню теоретичного рівня підготовки вихователів та обміну кращим досвідом роботи. Також були розроблені перспективні плани педагогічної освіти батьків. Вони містили різні форми роботи, такі як загальні та тематичні збори, дні відкритих дверей, тематичні виставки, педагогічні всеобучі, університети педагогічних знань, теле-, радіолекторії. Практикувалися виступи педагогів та батьків на конференціях, у місцевій пресі та на радіо [10].

Розроблення механізму реалізації комплексного підходу в трудовому вихованні дітей дошкільного віку продовжували здійснювати науковці. Л. Артемова у публікації, адресованій практикам, зазначала, що реалізація підходу до виховання у дошкільних закладах передбачає тісний зв'язок між різними формами та методами роботи з дітьми [1].

С. Ладивір доводила, що всі режимні моменти у дошкільному закладі мають бути тісно пов'язані та перегукуватись зі змістом виховної роботи. Всі об'єкти спостереження мають бути заздалегідь сплановані, щоби стати чуттєвою основою майбутньої розумової праці на заняттях [3].

В. Павленчик підкреслювала необхідність постійного вдосконалення виховної роботи з дітьми, тому вважала комплексний підхід подальшим етапом удосконалення методики роботи з дітьми дошкільного віку. Організовувати виховний процес рекомендувала комплексно, використовувати різні види діяльності. Наполягала, що навчання та виховання має здійснюватися в єдності, тобто гра, заняття, праця, побутові процеси мають бути пронизані однією

темою. Пропонувала об'єднувати дітей у підгрупи на основі індивідуальних особливостей. Акцентувала увагу на необхідності чіткої системи підготовки з боку вихователів для ефективного засвоєння дітьми знань, умінь, навичок та позитивних рис характеру [5].

Розвивалася ідея щодо організації колективної праці дітей на основі співробітництва з метою формування в них доброзичливості у стосунках, мотивів суспільно корисної праці, що відрізняло її від звичайної колективної праці. На Всесоюзній нараді дошкільних працівників із трудового виховання дітей дошкільного віку було схвалено рішення про розширення змісту трудової діяльності, збільшення обсягів праці в режимі дня дошкільного закладу. Поряд із цим за результатами наради було розроблено низку рекомендацій щодо роботи колективу дошкільного закладу (посилити увагу до створення дружніх працездатних колективів, «усім працівникам відповідально і творчо виконувати покладені на них обов'язки» [7, с. 15]; удосконалювати форми організації праці дошкільників, здійснювати цілеспрямоване педагогічне керівництво трудовою діяльністю дітей, не підміняючи його фронтальними заняттями; повніше використовувати з цією метою ранкові і вечірні прогулянки, наповнюючи їх різноманітними видами та формами діяльності; складати календарний план, планувати роботу з трудового виховання не менше ніж 2–3 рази на день (у п'ятиденному тижні), зазначаючи освітньо-виховні завдання, мету праці, форми її організації, прийоми керівництва, індивідуальну роботу; сприяти спрямуванню трудової діяльності дітей на задоволення потреб дитячого колективу; не допускати формалізму і захоплення фронтальними методами; частіше організовувати спільну працю дорослих та дітей) [7].

Важливе місце було відведене роботі педагогів із родинами. Згідно з принципами організації комплексної роботи з трудового виховання дітей дошкільного віку родина була важливим складником системи виховання. Тому пропагувалася робота з підвищення рівня педагогічної обізнаності батьків. Для цього організовувалися консультації, семінари, школи батьків, видавалася значна кількість літератури, адресованої батьківській аудиторії читачів. Важливе місце у підтримці впровадження педагогічних ідей посідала преса. Окрім педагогічних журналів «Дошкільне виховання» (Київ), «Дошкільне виховання» (Москва), питання виховання у сім'ї розглядалися у популярних журналах «Радянська жінка», «Сім'я і



школа». Статті в публіцистичному стилі розкривали актуальні питання сімейного виховання, що торкалися виховання дітей різних вікових етапів. Наприклад, у журналі «Сім'я і школа» в рубриці «Школа дошкільника» з'являлися статті, що торкалися виховання дітей дошкільного віку. До таких публікацій належить стаття «Я хочу підмітати!», що роз'яснює, чи варто дозволяти дітям приймати участь у трудовій діяльності, пов'язаній з домашнім господарством. Розглянуті ситуації допомагають дійти висновку, що залучати дитину до трудової діяльності в умовах сім'ї потрібно з дошкільного віку. Дорослі мають терпляче підтримувати прагнення дітей приймати участь у діяльності дорослих, допомагаючи удосконалювати навички дітей, таким чином привчаючи їх до відповідальності, працелюбності, охайності, формуючи естетичний смак [2]. Матеріали, розміщені в журналі, підтримували загальнопедагогічне розуміння трудового виховання дітей дошкільного віку, що висвітлювалося у спеціальних виданнях.

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

Радянський період в історії дошкільного виховання був надзвичайно продуктивним через сприяння держави. Після XXV з'їзду КПРС та XXV з'їзду Компартії України (1976) було зосереджено увагу на комплексному підході в освіті, який мав починатися з дошкільного дитинства та здійснюватися завдяки координації між трьома соціальними інститутами – дитячим садком, сім'єю та громадськістю. Стрижневе завдання реалізації комплексного підходу – підвищити якість та ефективність роботи в дошкільних закладах, що відображалось на рівні вимог до педагогічних працівників, якості їхньої роботи з дітьми та батьками. Виникнення нової освітньої ідеї (комплексного підходу) сприяло появі нових досліджень та розро-

бок щодо організації трудового виховання дітей дошкільного віку. З другої половини 80-х років в історії СРСР відбулися нові суспільно-політичні зрушення, що вплинули на появу нових демократичних напрямів у дошкільному вихованні, які потребують подальших розвідок і досліджень.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Артемова Л. Наука – практиці / Артемова Л. // Дошкільне виховання. – 1981 – № 1 – С. 2–3.
2. Васильєв В. «Я хочу подметать!»/ В. Васильєв // Семья и школа № 2 1985 – С. 26–27.
3. Ладивір С. Навчання цікаве і радісне. Забезпечення ефективності освітньо-виховного процесу в дошкільному закладі/ С. Ладивір // Дошкільне виховання. – 1981.– № 9. – С. 4–6.
4. Літченко О.Д. Створення програми трудового виховання дітей дошкільного віку в 50–60-х роках ХХ століття / Олена Дмитрівна Літченко // Збірник наукових праць Педагогічні науки.– Херсон. – 2016. – С. 26–29.
5. Павленчик В. Сам? Разом! Комплексний підхід до формування позитивних взаємин у спільній праці / Павленчик В. // Дошкільне виховання. – 1981. – № 6.– С. 6–7.
6. Войтко В.И. Психологические вопросы трудового воспитания / под ред. В.И. Войтко, В.А. Моляко – К. : Радянська школа, 1979. – С. 120.
7. Ростити працелюбів. Рекомендації Всесоюзної наради дошкільних працівників по трудовому вихованню дітей дошкільного віку // Дошкільне виховання. – 1983 – № 10 – С. 14–15.
8. Спр. 8937. Довідки про підсумки перевірки стану навчально-виховної роботи в дошкільних дитячих будинках УРСР 1977 – 77 арк.
9. Спр. 9027. Довідки про перевірку роботи дошкільних закладів та про виконання рішень з питань роботи з педагогічними кадрами дошкільних установ 15 березня 1979 – 15 березня 1979 – 73 арк.
10. Хоменко І.С. Педагогічна рада республіки / І.С. Хоменко // Дошкільне виховання. – 1977. – № 3.– С. 4–8.



УДК 316.42:378.09.4(477)«185»

## ОСВІТНІ РЕФОРМИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ (40–60 РР. ХІХ СТ.): КРОК ДО ВІДНОВЛЕННЯ АВТОНОМІЇ В УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ

Мокляк В.М., к. пед. н., доцент,  
доцент кафедри загальної педагогіки та андрагогіки  
Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

У статті подано короткий аналіз рівня автономії університетів України ХІХ ст. за статутами 1804 р. та 1835 р. У хронологічному порядку наведено основні реформи у галузі вищої освіти в 40–60 рр. ХІХ ст. Доведено, що прогресивні професори, попечителі, громадські діячі та ін., хто долучився до обговорення проекту статуту 1863 р., виступали за автономію університетів, визнання прав професорської та студентської корпорацій та зменшення впливу інших інституцій (попечитель, правління, інспектор тощо) на діяльність університету.

**Ключові слова:** автономія, академічні свободи, професорська корпорація, студентська корпорація, статут, освітня реформа, урядова політика, проект статуту.

В статье представлен короткий анализ уровня автономии университетов Украины ХІХ в. в соответствии с уставами 1804 г. и 1835 г. В хронологическом порядке приведены основные реформы в области высшего образования в 40–60 гг. ХІХ в. Доказано, что прогрессивные профессора, попечители, общественные деятели и др., кто приобщился к обсуждению проекта устава 1863 г., выступали за автономию университетов, признание прав профессорской и студенческой корпораций и уменьшение влияния других учреждений (попечитель, правление, инспектор и т. д.) на деятельность университета.

**Ключевые слова:** автономия, академические свободы, профессорская корпорация, студенческая корпорация, устав, образовательная реформа, правительственная политика, проект устава.

Mokliak V.M. EDUCATIONAL REFORMS IN THE HIGH SCHOOL (40-60 YEARS OF THE XIX CENTURY): A STEP TOWARDS THE RESTORATION OF AUTONOMY IN THE UNIVERSITIES OF UKRAINE

The article gives a brief analysis of the level of Ukrainian universities autonomy of the nineteenth century according to the statutes of 1804 and 1835. Chronologically, the main reforms in the field of higher education in the 40-60's of the nineteenth century are presented. It was proved that progressive professors, trustees, public figures, etc., who contributed to the discussion of the draft statute of 1863, spoke for universities autonomy, recognition of the rights of professorial and student corporations and the reduction of the influence of other institutions (trustee, board, inspector, etc.) on university activities.

**Key words:** autonomy, academic freedoms, Professorial corporation, student corporation, statute, educational reform, government policy, draft statute.

**Постановка проблеми.** На початку ХХІ ст. в Україні відбувається докорінне реформування системи вищої освіти. Прийняття державних документів, які визначають напрями розвитку вищої школи (Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття») (1993), Національна доктрина розвитку освіти (2002), Біла книга національної освіти України (2010), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013), Закон України «Про вищу освіту» (2014), Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (2011, 2016, 2017) [8; 9; 14]), орієнтація нашої держави на Європу зумовлюють зміни у діяльності вишів. Прийнятий у 2014 р. Закон України «Про вищу освіту» анонсував переорієнтацію функціонування вищих навчальних закладів на засадах автономії та академічної свободи суб'єктів навчально-виховного процесу [4]. Актуалізоване питання

про автономію вищих навчальних закладів займає в Законі України «Про вищу освіту» майже третину змісту.

Як засвідчують міжнародні рейтинги університетів, у світі лідирують ті вищі навчальні заклади, які мають високий рівень автономії (академічної, фінансової, господарської, кадрової) та академічних свобод [1, 10]. Саме тому автономія – важливий принцип управління, організації та діяльності вищого навчального закладу, академічні свободи є сутнісною характеристикою автономії. Якісні зміни у реформуванні вищої освіти неможливі без наукового аналізу досвіду автономізації вітчизняних університетів (Харківський імператорський (1804), Київський Св. Володимира (1834) та Новоросійський імператорський університет (1865)).

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Багато праць вітчизняних учених присвячено аналізу чотирьох статутів (1804,





1835, 1863, 1884) та тимчасових правил (1905), які було прийнято в XIX ст. як основні документи, які регламентували діяльність вітчизняних університетів (В. Бузескул, Ю. Галкін, Б. Глинський, М. Новіков, Ф. Петров, М. Пирогов, С. Посохов, С. Рождественський та ін.). Філософське підґрунтя ідеї та місії університету як автономного вищого навчального закладу знаходимо у працях Ю. Габермаса, Г.-Г. Гадамера, В. фон Гумбольдта, Ж. Дерріди, В. Лепеніса, М. Квієка, Д. Ньюмена, Х. Ортеги-і-Гассета, К. Ясперса та ін. Сучасні дослідники з різних позицій аналізують феномен «автономія вищого навчального закладу» як провідний принцип управління, організації та діяльності (Р. Абрамов, В. Бунда, Л. Васечко, Ю. Верланов, О. Воробйова, Т. Горецька, Н. Дем'яненко, С. Калашнікова, Р. Клименко, О. Коваленко, В. Луговий, О. Сич, О. Слюсаренко, Ж. Таланова, В. Ткаченко та ін.).

Названі дослідники у своїх наукових розвідках здійснюють аналіз діяльності університетів під дією статутів, висвітлюють позицію тогочасної професури та громадських діячів стосовно урядової політики тощо. Недослідженим залишається аналіз реформ 40–60 рр. XIX ст. як певний крок уряду назустріч автономії та академічним свободам.

**Постановка завдання.** Метою статті є історико-педагогічний аналіз реформ 40–60 рр. XIX ст. у галузі вищої освіти як законодавчий крок у відновленні автономії та академічних свобод університетів України.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Систему університетської освіти Російської імперії, до складу якої в XIX ст. входили і українські землі, було побудовано за зразком німецьких університетів. Останні зарекомендували свою дієвість та ефективність, адже, керуючись принципами автономії та академічних свобод В. фон Гумбольдта, змогли зробити прорив у вищій освіті та загальному розвитку Німеччини. Культурні зв'язки між Російською імперією та Німеччиною уможливили прийняття першого загального статуту імператорських російських університетів 1804 р. на засадах автономії та університетського самоуправління. Усю територію імперії було поділено на шість навчальних округів, просвітницьким центром одного з яких став Харківський імператорський університет. Він був першим українським університетом, який підпав під дію першого статуту.

«По уставу університети получали більшу автономію и невиданную в тогашней России демократію при решении своих

внутренних вопросов, но все же не удалось ввести по примеру немецких университетов свободу преподавания, так как не хватало профессоров, и свободу слушания из-за недоверия к самостоятельности студентов» [2, с. 14]. Університетам було дозволено колегіальну форму управління та широку автономію у всіх справах, які стосувалися університетської корпорації.

Другим статутом, який було прийнято майже одночасно з утворенням Київського університету Св. Володимира, був статут 1835 р. Метою його створення була уніфікація вищої освіти, припинення неконтрольованого виховання молоді в домашніх умовах та стримування молоді від бажання їхати навчатися за кордон [7, с. 2]. Його дія поширювалася на Московський, Санкт-Петербурзький, Харківський та Казанський університети (Київський керувався власним статутом). Його прийняттю передували важливі події в країні. На думку імператора, повстання декабристів 14 грудня 1825 р. було наслідком «фальшивого напряму шкільної системи» [12, с. 239]. Саме тому було утворено спеціальний комітет для розроблення нового статуту. Один із членів новоствореного комітету О. Перовський (син графа Олексія Розумовського) виступав категорично проти автономії та академічної свободи вищих навчальних закладів (але, як це не дивно, за збереження тілесних покарань молоді, які свого часу скасував його батько у 1811 р.): «Не слід дарувати університетам право уділяти ранги магістра, доктора і т. д., бо з тими рангами зв'язуються в Росії чини і навіть шляхетська гідність... Шкідливий вплив на юнацтво має заборона тілесних кар, бо та заборона привчає молодь до духу непокірності, самонадійності, що приводить до того, що юнак, досягши 18 або 20 років, вважає себе правосильним міркувати про перетворення держави та взагалі діяти відповідно до своїх поглядів» [12, с. 239].

Десять років після прийняття статуту 1835 р. були плідними для науки: відбулося упорядкування університетського життя, зміна професорського складу після повернення з європейських університетів та Дерпту великої групи молодих і талановитих викладачів, створення перших солідних наукових шкіл, перехід до викладання російською мовою тощо [2, с. 22].

Харківський університет подолав труднощі 20-х рр. XIX ст., добився відповідного прогресу, підготував багато освічених людей. Відомий історик М. Костомаров, який навчався у Харкові, виділяв чотири категорії студентів [2, с. 22], такі як 1) сини з багатих сімей, які жили на пан-



сіоні у професорів і намагалися будь-яким способом отримати диплом, щоб не було тяжко в системі загальної корумпованості; 2) студенти, яким диплом був потрібний для служби, навчалися гарно, але без любові до науки – медики і майбутні чиновники; 3) молоді люди, які любили науку, філософію – майбутні вчителі гімназій; 4) не настільки багаті, щоб жити у професорів, але і не настільки працелюбні й обдаровані, щоб займатися наукою [2, с. 23].

Починаючи з 1845 р. українські університети (Київський Св. Володимира та Харківський імператорський) підпадали під юрисдикцію генерал-губернатора. Ні про яку ініціативу не могло бути й мови, ініціативи придушувалися, в університетах панували казарменні порядки, про що свідчать дослідження науковців [13, с. 25].

Зміни в університетській політиці почалися в 1846–1847 рр., коли в Київському та Харківському університетах виявили конспіративні студентські організації поляків та українців. Крім того, європейські події 1848 р. вплинули на політику імператора, і урядом Миколи I були реалізовані «чрезвычайные меры репрессии в отношении именно высших рассадников просвещения» [3, с. 345]. Імператорськими указами ці університети було підпорядковано владі генерал-губернатора, відмінялися багато університетських свобод, скорочувалася виборність, посилювався поліцейський нагляд. Частину прогресивних професорів звільнили, деякі пішли в інші сфери діяльності, скоротилася кількість учених із-за кордону [2, с. 23].

Вибори ректорів університетів було замінено їх призначенням міністром із затвердженням імператора. Головним обов'язком ректора та деканів став нагляд за викладанням. Кожен професор повинен був представити декану детальну програму із зазначенням списку використаної літератури, її затверджували на факультетських зборах та за підписом ректора.

В епоху царювання Миколи I відбулися якісні зміни в розвитку університетської системи: кількість університетів скоротилася, загальна кількість студентів залишилася практично такою самою [2, с. 24].

Відповідно до положення 1849 р. ректор призначався не зі складу професорів, декани також могли бути звільнені та призначені без виборів. Було встановлено нагляд за викладанням. Професори були зобов'язані надавати точні копії матеріалів до дисциплін, які вони викладали. Декани повинні були слідкувати за викладанням та доповідати ректору про будь-які порушення [11, с. 172–173].

З початком правління імператора Олександра II настав період «большой свободы и автономии университета» [11, с. 174]. Було дозволено приймати на навчання необмежену кількість студентів; відправляти за кордон викладачів для підготовки до професорства. Владу інспектора обмежили стінами університету – поза ним студенти були простими громадянами. Було відмінено студентську форму [11, с. 174].

В останній рік правління Миколи I почалися позитивні зміни у ставленні до університетської освіти. З початком правління Олександра II процес змін посилювався: знято обмеження по кількості студентів (1855), випускників почали відправляти за кордон для підготовки до звання професора (1856), дозволено випускати книги з-за кордону (1859), почали відновлюватися кафедри філософії та державного права і відкривалися нові (1860) [2, с. 25].

У спогадах студентів, які навчалися в 50-х рр. XIX ст., відображено такі зміни в системі вищої освіти, як поступова перебудова студентського життя, зміна викладацького складу, скасування низки обмежень для студентів. Перші студентські збори в університетах було присвячено академічним питанням (випуску збірника студентських робіт тощо). Багато професорів брали участь у роботі різних урядових комісій та комітетів із розроблення проєктів реформ. Уперше в історії Російської імперії знання вчених стали потрібні уряду. Особливий інтерес викликала селянська реформа: абсолютна більшість викладачів і студентів були проти кріпосного права [2, с. 25].

Військових попечителів замінили цивільними, попечителем Київського навчального округу став професор М. Пирогов. Ректорами ставали талановиті молоді люди (М. Бунге-Київський, А. Бутлеров – Казанський університет) [2, с. 25]. У 60-х рр. XIX ст. професор російської історії К. Кавелін став неформальним лідером Санкт-Петербурзького університету, був близьким до студентів, які поважали його за чесність, прямотинійність, ліберальні погляди [2, с. 25].

У зимовому семестрі 1860 р. у Санкт-Петербурзькому університеті в аудиторії юридичного факультету вперше з'явилася жінка. К. Кавелін добився рішення ради університету про дозвіл жінкам відвідувати лекції, що сталося потім і в інших університетах [2, с. 26].

У лютому-березні 1861 р. відбулися зіткнення між студентами та владою, професори залишалися осторонь тих подій, оскільки за статутом 1835 р. вони не мали



ніякого впливу на студентів. Уся влада концентрувалася в руках попечителя та його оточення [3, с. 347]. До роботи в комісії під головуванням К. Кавеліна для написання нових правил для студентів були запрошені 8 студентів. Члени комісії писали проєкт, радилися зі студентами та приймали рішення на основі компромісів. Так, під керівництвом професора було дозволено так зване «контрольоване студентське самоврядування». Суд із трьох професорів приймав рішення стосовно студентів без їх участі, покараннями були арешт або карцер.

Обставини змінилися, і проєкт нових правил від 31 травня 1861 р. визнали шкідливим. Нове міністерство вирішило утворити новий проєкт правил. «С того момента, как тенденции профессорской корпорации относительно автономной организации студенческой общины не дано было осуществиться и взял верх принцип административно-полицейского управления студентами, беспорядки участились и достигли своего крайнего напряжения в Петербургском университете, вследствие чего последний и был закрыт» [3, с. 349].

У владних колах було висловлено такі причини занепаду університетів кінця 1850-х – початку 1860 рр., які зумовили необхідність проведення університетської реформи, перегляд статуту 1835 р. та затвердження нового документу, що регламентував діяльність університетів, – прогресивного автономного статуту 1863 р., як:

а) недостатня кількість гарних професорів. Після закриття професорського інституту в м. Дерпті та заборони викликати іноземних учених за умови невеликого розміру окладів, складності екзаменів на здобуття наукових ступенів кількість осіб, які б могли бути прекрасними професорами, зменшилася. Університети не мали змоги запросити іноземних професорів, тому задовольнялися вітчизняними кадрами. Проте свої науковці віддавали перевагу, поряд із заняттям наукою, іншим видам діяльності, які приносили їм стабільний високий дохід порівняно із заробітною платою викладача вищого навчального закладу;

б) надлишкове розмаїття обов'язкових для студентів наукових дисциплін, що зумовлювало необхідність поступатися ґрунтовністю знань та провокувало велику поблажливність на екзаменах;

в) недостатній рівень підготовки вступників до університету був причиною того, що професори переходили в гімназії на роботу, що не найкращим чином відбивалося на якості викладання в університетах;

г) байдужість наукових громад до університетів та науки взагалі, викликана відстороненням вчених колегій від справ, пов'язаних з організацією, управлінням та діяльністю університетів; байдужість суспільства до питань науки. Як наслідок, вчена рада, яка не несла ніякої відповідальності за внутрішнє управління університетом, оскільки воно було покладене на попечителя, правління та інспектора студентів, замість моральності вирізнялася науковим застоєм. У цьому ми вбачаємо одну з основних причин посилення автономії університетів та перегляду статуту, результатом чого стало прийняття, на думку багатьох дослідників, прогресивного статуту 1863 р.;

д) убогість навчальних засобів університетів [3, с. 350–351].

Як можна бачити, організація життєдіяльності університетів була різко розкритикована. До відповідальності було притягнуто всі суспільні елементи епохи. Найменшу критику викликали штучні заходи влади, внаслідок яких знизився рівень університетів; найбільшу – промахи професорської корпорації (докір у «незрелості увлечення» [3, с. 351]), виразником інтересів якої у вищому навчальному закладі була вчена рада (незрозуміло чому, адже всі дії влади привели до обмеження прав учених рад і вони мало що могли вирішувати в університеті). Ми поділяємо думку, що докори професорській корпорації «придется отнести на счет тех автономных стремлений, которые высказывала профессорская корпорация в 1861 г. и которыми некогда университеты были одарены уставами 1755, 1804 и отчасти 1835 годов, а также которые испокон веков являлись достоянием германских университетов, благодаря чьесу последние и являлись всегда могучими рычагами европейской культуры» [3, с. 351].

4 грудня 1861 р. у міністерстві народної освіти була утворена комісія, яку очолив попечитель Дерптського навчального округу, дійсний таємний радник Є. фон Брадке. Завдання новоствореної комісії – перегляд чинних університетських статутів та інших документів, а також розроблення нового загального проєкту статуту імператорських російських університетів.

Створений комісією проєкт статуту університетів було надіслано до рад усіх університетів, деяким особам духовного та цивільного відомств, а також перекладено на англійську, французьку та німецьку мови та розіслано багатьом іноземним ученим та педагогам. Отримані від установ та окремих осіб зауваження дали можливість сформулювати 2 частини «Замечаний на проєкт



общего устава императорских российских университетов» [5; 6]; у першій частині розміщено сам проект статуту разом із пояснювальною запискою. Прагнення уряду залучити широку громадськість до обговорення проекту нового статуту свідчить про дійсно реформаторські наміри уряду.

Багато професорів виступали за повну свободу академічного викладання, корпоративність студентського життя та необхідність у питаннях академічного життя громадського контролю та суспільної гласності. Статут 1863 р. виявився компромісом між ліберальними течіями 1860-х рр., наявним режимом у вищих навчальних закладах та бюрократичними течіями петербурзьких канцелярій [3, с. 727].

**Висновки з проведеного дослідження.** Отже, освітні реформи у вищій школі 40–60 рр. засвідчили непослідовну політику уряду щодо розвитку вищої освіти. Кожен імператор по-своєму розумів розвиток університетів, що знаходило свій вияв у статутах та інших нормативних документах. Основна ідея прогресивних діячів, які взяли участь в обговоренні проекту статуту, – відновлення автономії та академічних свобод, визнання прав професорської та студентської корпорації, звуження прав попечителів навчальних округів та зобов'язання рад університетів брати активну участь у житті університету з метою відповідальності за його процвітання та виховання молоді. Подальшого дослідження потребує детальний аналіз статутів 1863 та 1884 рр.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Times higher education: рейтинг лучших университетов мира 2016–2017 (The WUR 2016–2017) [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://www.euroosvita.net/index.php/?category=1&id=4925> (дата звернення: 29.07.2017). – Назва з екрана.
2. Аврус А.И. История российских университетов. Очерки / А.И. Аврус. – М. : Моск. обществ. науч. фонд, 2001. – 85 с.
3. Глинский Б.Б. Университетские уставы (1755–1884 гг.) / Б.Б. Глинский // Исторический вестник. – 1900. – Т. 79. – С. 324–351; 718–742.
4. Закон України «Про вищу освіту» № 1556-VII від 01.07.2014 р. [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 08.03.2016). – Назва з екрана.
5. Замечание на проект общего устава Императорских российских университетов. – Ч. I. – СПб. : Типография Императорской академии наук, 1862. – 479 с.
6. Замечание на проект общего устава Императорских российских университетов. – Ч. II. – СПб. : Типография Императорской академии наук, 1862. – 533 с.
7. Левицька Н.М. Університетські статuti – основні законодавчі акти регламентації діяльності університетів та інших ВНЗ Наддніпрянської України (XIX – початок XX ст.) [Електронний ресурс] / Н.М. Левицька. – Режим доступу : <http://dspace.nuft.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/14118/1/12.pdf> (дата звернення: 02.08.2017). – Назва з екрана.
8. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні // НАПН України; за заг. ред. В.Г. Кременя. – К.: Педагогічна думка, 2016. – 448 с.
9. Національна доповідь про стан та перспективи розвитку освіти в Україні // НАПН України; за заг. ред. В.Г. Кременя. – К. : Педагогічна думка, 2011. – 304 с.
10. Об академическом рейтинге университетов мира [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://www.shanghairanking.com/ru/aboutarwu.html> (дата обращения 24.03.2016). – Назва з екрана.
11. Садовничий В.А. Университетское образование: приглашение к размышлению / В.А. Садовничий, В.В. Белокуров, В.Г. Сушко, Е.В. Шикин. – М. : Издательство Московского университета, 1995. – 352 с.
12. Сірополко С. Історія освіти в Україні / С. Сірополко. – Підготував Ю. Вільчинський. – 2-ге вид. – Львів : Афіша, 2001. – 664 с.
13. Фроммет Б. Очерки по истории студенчества в России / Б. Фроммет. – М. : Изд-е Тов-ва Вольфа М.О., 1912. – 134 с.
14. National Report on the State and Prospects of Education Development in Ukraine / National Academy of Educational Sciences of Ukraine ; [editorial board: V.G. Kremen (head), V.I. Lugovyuy (deputy head), A.M. Gurzhiy (deputy head), O.Ya. Savchenko (deputy head)], edited by V.G. Kremen. – Kyiv : Pedahohichna dumka, 2017. – 336 p.



УДК 378.47.016:7.01

## МОДЕРНІЗАЦІЯ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ НА КІРОВОГРАДСЬКІЙ НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

Мурована І.В., здобувач  
кафедри педагогіки та освітнього менеджменту  
Центральноукраїнський державний педагогічний університет  
імені Володимира Винниченка

У статті досліджено процес модернізації хореографічної освіти на Кіровоградщині на початку ХХІ століття. Проаналізовано становлення та розвиток дитячої хореографічної освіти краю, діяльність хореографічних колективів на базі загальноосвітніх навчальних закладів та позашкільних закладів естетичного спрямування. Презентовано кращі надбання сучасних хореографів.

**Ключові слова:** модернізація, хореографічна освіта, інноваційний розвиток, дитячі хореографічні колективи.

В статье исследован процесс модернизации хореографического образования на Кировоградщине в начале XXI столетия. Проанализовано становление и развитие детского хореографического образования края, деятельность хореографических коллективов на базе общеобразовательных учебных заведений и внешкольных заведений эстетического профиля. Представлены лучшие достижения современных хореографов.

**Ключевые слова:** модернизация, хореографическое образование, инновационное развитие, детские хореографические коллективы.

Murovana I.V. MODERNIZATION OF CHOREOGRAPHIC EDUCATION OF KIROVOHRAD REGION AT THE BEGINNING OF THE XXI CENTURY

The process of modernization of choreographic education in secondary schools and extracurricular educational institutions of the region have been examined by the author in the article. The problems of formation and development of children's choreographic education in Kirovohrad region at the beginning of the XXI century have been analyzed. Choreographic education of Kirovohrad region is a component of the system of choreographic education of Ukraine. Expansion of network of choreographic educational institutions and significant increase in a number of children's choreographic collectives in the region have become an important factor in choreographic education, formation of human qualities and special skills.

**Key words:** choreographic education, choreographic vocabulary, modernization of choreographic education.

**Постановка проблеми.** На початку ХХІ століття розвиток хореографічної освіти на Кіровоградщині зумовлювався потребами суспільства, модернізацією системи освіти, запровадженням інноваційних форм та методів роботи. Розширюється мережа позашкільних виховних закладів мистецького спрямування, збільшується кількість дитячих хореографічних колективів, які діяли на базі загальноосвітніх навчальних закладів та позашкільних закладів естетичного спрямування. Виникає потреба в узагальненні досвіду роботи художніх керівників цих колективів та використання його в роботі педагогів-початківців. За такого підходу узагальнення досвіду роботи в дитячих хореографічних колективах Кіровоградщини на початку ХХІ століття є актуальним і своєчасним.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Аналіз наукових досліджень педагогічного спрямування доводить, що вітчизняними науковцями В. Андрущенко, Т. Благовою, В. Богую, Н. Деделюком, Л. Ейдельманом,

А. Золотарьовою, Б. Кокуленком, О. Мартиненко, Г. Позняковою, А. Таракановою, А. Шевчуком, П. Фризом, І. Яценко різною мірою обґрунтовано і розкрито зміст тих чи тих підходів до аналізу форм і методів роботи у галузі хореографічної освіти. Проте цей досвід вимагає додаткових досліджень у контексті зазначеного напрямку. Тематика нашого наукового пошуку значно доповнює дослідження вищеназваних науковців і дає змогу охарактеризувати діяльність хореографічних колективів і розвиток хореографічної освіти на Кіровоградщині на початку ХХІ століття.

**Постановка завдання.** Мета статті полягає у науковому обґрунтуванні процесу модернізації хореографічної освіти на Кіровоградщині на початку ХХІ століття.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Процеси подальшого реформування і перебудови освіти в Україні стали серйозним поштовхом до кардинальних змін та модернізації хореографічної освіти на Кіровоградщині на початку



XXI століття. Серед загальних тенденцій, що характеризують процеси модернізації, ми можемо назвати підвищення рівня професійної підготовки фахівців хореографічного мистецтва, систематизацію та структурне оновлення змістовного складника системи хореографічної освіти, пошук нових форм і методів навчання та виховання, застосування інноваційних педагогічних технологій, спрямованих на творчий розвиток особистості, навчання за принципом безперервності та послідовності.

Тож цілком закономірно, що розвиток хореографічної освіти на Кіровоградщині на початку XXI століття пов'язаний із підвищенням рівня професійної підготовки керівників дитячих хореографічних ансамблів. Колективи очолювали дипломовані фахівці хореографічного мистецтва, які добре володіли методикою організації і роботи з дітьми різних вікових груп, знали теорію і методику класичного, українського, історико-побутового, народно-сценічного, сучасного бального та естрадного танцю.

Молоді випускники хореографічного відділення Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка добре володіли технікою та сценічною майстерністю, активно займалися концертною діяльністю, мали широку ерудицію, прагнули до внутрішньої і зовнішньої досконалості, створювали нові дитячі колективи.

Так, 2004 року на базі Кіровоградського навчально-виховного комплексу «ЗОШ I–II ступеня № 25 ПМЛ» М. Печененко засновує хореографічний ансамбль «Світанок». Колектив відрізнявся швидкою динамікою розвитку, чітким визначенням цілей навчання з обов'язковою високою результативністю. Створюється цікава концертна програма, яка дає змогу отримати першу премію на міському конкурсі «Степові джерела», конкурсі хореографічних колективів «Білий лелека» (м. Дніпропетровськ). Свій перший звітний концерт колектив провів 2008 року, а 2010 року ансамбль отримав звання «Зразковий художній колектив».

У процесі систематизації та структурного оновлення змістовного складника системи хореографічної освіти виокремлено основні напрями навчально-виховного процесу в колективі, такі як збереження традицій професійної народної хореографії, виховання патріотизму, почуття національної самосвідомості засобами хореографічного мистецтва. Дитячий хореографічний ансамбль «Світанок» став чи не єдиним колективом, який взяв за основу роботи народний танець. М. Печененко здійснив велику кількість постановок, які пропагували націо-

нальну обрядову культуру, що відображала народні обряди та звичаї, календарні свята. Серед таких постановок варто згадати такі як «Вишиванка», «Україна», «Прийди, прийди, Весно!», «Всі на ярмарок», «Куліш», «Донецька кадрили», «Світанковий млин», «Весна в Україні».

Цінним було те, що в окремих хореографічних постановках можна помітити наявність вокального супроводу. Учасники хореографічних композицій виконували хореографічні рухи й одночасно співали. За такого підходу діти не тільки опанували мистецтво хореографії, а й вивчали і відтворювали звичаї українського народу, його пісні, символіку, презентували історію українського костюму, особливості річного календарно-обрядового циклу та життєдіяльності українського народу.

Послугуючись новими технологіями, педагоги-хореографи відшукували нові форми і методи роботи, намагалися зберегти принцип доступності у вивченні хореографічного матеріалу, подача якого на початковому етапі базується переважно на відтворенні дітьми ігрових рухів, що позитивно впливає на творчий розвиток учнів та заохочує їх до подальшої хореографічної діяльності.

Застосовуючи нові інноваційні технології, педагогічний колектив зосереджував певну увагу на фізичному розвитку учнів, піклувався питаннями вивчення української культури, традицій, засвоєння досвіду покоління, виховання моральних якостей підростаючого покоління.

З огляду на глобальні тенденції, євроінтеграційні процеси, національні традиції, реальні здобутки і практичний досвід педагоги-хореографи Кіровоградщини пріоритетом вважали розвиток творчих можливостей кожної дитини. Так, 2005 року на базі центру дитячої та юнацької творчості «Центр-юність» селища Нове було засновано хореографічний колектив «Дебют». Метою керівників ансамблю Н. Лефтор та С. Лефтор стало створення умов для реалізації творчих здібностей учнів у галузі хореографічного мистецтва, формування творчого потенціалу особистості. Основним напрямом у роботі «Дебюту» стало опанування елементами бального танцю. Колектив швидко розвивався і закріплювався на передових позиціях. Концертну програму учасники ансамблю демонстрували на обласних та всеукраїнських конкурсах. Варто зазначити, що за час свого існування колектив став учасником фестивалів «Розиграна дружба» (Сербія), «Майбутнє Європи», «Свято танцю з Анютою», «Квітуча Чехія», «О Весне» (Харків), «Танець скликає



друзів» (Кривий Ріг), «Сонячний зайчик» (Дніпропетровськ).

На початку XXI століття активно проводиться робота із залучення дітей до участі у хореографічних колективах області. Керівники ансамблів «Віночок» (м. Олександрія) та «Степівчанка» (м. Новоукраїнка) знаходили нові форми і методи роботи, які сприяли залученню дітей до занять у хореографічних колективах.

Інноваційні підходи в хореографічному мистецтві, впровадження нових ідей та проєктів спостерігається у роботі новоутворених колективів Кіровоградщини. 2007 року в м. Світловодськ було засновано хореографічну студію педагогом-хореографом Л. Москаленко. У колективі було створено концертну програму, підготовлено велику кількість нових костюмів та реквізиту. Хореографічні постановки створювалися на матеріалах класичного, народного та сучасного танців. Особливістю балетмейстерських робіт Л. Москаленко стала спроба інтегрувати в одній композиції декілька стилів хореографічного мистецтва, вибудовувати хореографічні твори на основі синтезу сучасного і народного, сучасного і класичного танцю.

Зазначимо, що успішність такої творчої роботи доведена значною кількістю перемог на обласних, всеукраїнських та міжнародних конкурсах і фестивалях. Зокрема, саме Л. Москаленко стала ініціатором і організатором відомих фестивалів із хореографії на Кіровоградщині – «Звичаї українського народу», «Барви рідної землі», «Полум'яна мова танцю».

Пропагандою хореографічного мистецтва та залученням молоді до вступу у навчальні заклади хореографічного спрямування безпосередньо займалися керівники хореографічних колективів та викладачі Олександрійського училища культури, які сприяли створенню умов для продовження безперервної хореографічної освіти, позитивно мотивували студентів до навчання на хореографічних факультетах.

Доречно наголосити на тому, що діючий на базі Олександрійського училища культури хореографічний ансамбль був неодноразовим учасником міських та обласних заходів. Безсумнівно, кількісний склад ансамблю щороку поповнювався новими учасниками, які були кращими випускниками різних дитячих хореографічних колективів області. За такого підходу різні школи підготовки вступників, різноманітні техніки виконання хореографічних вправ розширювали можливості створення нових хореографічних композицій.

На особливу увагу заслуговує те, що у період модернізації хореографічної освіти

педагоги-практики активно залучалися до пошукової роботи в методичних об'єднаннях за місцем роботи та в методичних центрах, які працювали на базі Кіровоградського обласного дитячо-юнацького центру та Кіровоградського обласного загальноосвітнього навчально-виховного комплексу гуманітарно-естетичного профілю (гімназія – інтернат – школа мистецтв). На основі аналізу та узагальнення значної кількості методичної літератури, розробленої керівниками дитячих хореографічних колективів Кіровоградщини, можемо констатувати, що основна її частина була напрацьована саме в період модернізації хореографічної освіти на початку XXI століття.

Експериментальна перевірка теоретичних основ становлення і розвитку хореографічного мистецтва на Кіровоградщині була пов'язана зі школою естетичного виховання «В гостях у казки». Мета навчання у школі полягала не лише у вивченні хореографічних композицій, а й у засвоєнні теоретичного матеріалу, пов'язаного з викладанням етикету та сценічної етики, акторської майстерності, вивченням історії хореографії та сценічного костюму.

У школі вперше запроваджено трирівневий підхід до навчання – початковий, основний, вищий. Школа працює за принципом системності та послідовності. У процесі навчання продовжує давати позитивні результати система наставництва, яка полягає у взаємодії кращих учнів-солістів із початківцями. Такі заняття проводяться у формі самопідготовки. Вони тривають 20–30 хвилин і відбуваються у процесі проведення репетиції або після уроку. У процесі такого спілкування учні виконують та відшліфовують творчі завдання, самостійно готують хореографічні етюди, komponують або створюють костюм, працюють над підбором музичного супроводу. Результати своєї роботи вихованці ансамблю представляють для перегляду на концертах для батьків, випускних екзаменах. Подібні форми роботи керівники використовували лише на вищому рівні навчання в колективі.

За такої організації навчально-виховного процесу колектив «В гостях у казки» став базою для проведення семінару хореографів міста та виборів можливість взяти участь у фестивалі «Адміралтейська капель». 2003 року школа естетичного виховання «В гостях у казки» отримала подяку Кіровоградської міської ради, а 2004 року директору школи естетичного виховання «В гостях у казки» М. Русулу присвоєно звання «Заслужений працівник культури України». Наступного року колектив отримав Гран-прі на Міжнародному дитячому



фестивалі «Танці біля моря». 2006 рік – перемога колективу на Міжнародному фестивалі «Цвітневі роси», 2008 рік – Гран-прі (Болгарія), 2009 рік – перша премія фестивалю «Адріатичне море» (Італія).

Період модернізації хореографічної освіти позитивно вплинув на організацію міжнародних зв'язків, розширення творчих стосунків із хореографічними колективами країн близького та далекого зарубіжжя. Так, 2000 року дитячий хореографічний ансамбль «Росинка» отримав запрошення до Міжнародного дитячого центру «Артек». Високі досягнення у розвитку хореографічного мистецтва підтверджені нагородою у 2001 році керівника ансамблю Г. Чайковської Орденом княгині Ольги III ступеня. Про високий рівень хореографічної майстерності свідчила також низка перемог учасників зnanого в області й за її межами дитячого хореографічного ансамблю.

Ці обставини сприяли тому, що колектив отримав Гран-прі на Міжнародному фестивалі дитячої творчості, присвяченому Всесвітньому Дню Землі. 2002 рік – Гран-прі на фестивалі-конкурсі «Толока» (м. Харків), 2003 рік – Гран-прі (м. Славутич), 2006 – перша премія фестивалю «Міленіум», 2007 рік – перша премія на Міжнародному фестивалі «Містерія танцю». 2010 року колектив став переможцем Міжнародного фестивалю «Діти III тисячоліття» (м. Харків).

Процеси модернізації хореографічної освіти зумовили необхідність поєднання у навчанні хореографічних дисциплін різних напрямів. Варто зазначити, що велику увагу керівники приділяли створенню хореографічних композицій на основі українського фольклору. Це такі композиції, як «Українська полька», «Козачок», «Віночок», «Єлисаветградські витинанки», «Зимові розваги», «Гребіночка», «Покутський грайливий», «Закарпатський танець», «Женчики», танець-жарт «Колобок», «Чарівниці», «На полонині». У цих танцях поєднувалися елементи народного, сценічного та естрадного танців.

Водночас програма хореографічного ансамблю «Росинка» яскраво представляє сучасний напрям хореографічного мистецтва. Постановки у стилі джаз-модерн вирізняються високою технікою виконання, унікальністю творчого задуму балетмейстера та професійною акторською майстерністю виконавців. У репертуарі колективу – понад 20 сучасних композицій, найбільш яскравими з них є танці «Магія», «Слабка ланка», «Квіти», «Весна», «Листя», «Ремуда», «Острів закоханих альбатросів», «Посвята дощу і сонцю», «Фантазії Чикаго»,

«Казка про казку», «Болеро», «Джаз», «Ноктюрн», «Заїнька».

На особливу увагу заслуговує те, що в ансамблі ведеться профорієнтаційна робота з учнями. Програми та навчальні плани враховують специфіку роботи в позашкільному закладі, але водночас, окрім гурткової роботи, учні вивчають предмети мистецьких дисциплін. Важливою формою роботи є індивідуальна, яка використовується не лише для підготовки солістів та кращих випускників до подальшого навчання, а і для подолання недоліків, створення умов для вивчення складного матеріалу слабкими учнями.

Важливою ознакою модернізації хореографічної освіти, безумовно, став динамічний творчий розвиток колективів Кіровоградщини, їх конкурентоспроможність та високий рівень хореографічної підготовки. Швидке збільшення кількості молодих хореографічних колективів стимулює до більш професійного підходу в роботі з дітьми. Керівники активно працюють у напрямі самовдосконалення, відвідують курси підвищення кваліфікації, відкриті заняття та майстер-класи, продовжують навчання у магістратурі. Тож цілком закономірно, що найвищою оцінкою рівня педагогічної діяльності була участь колективів у багатьох фестивалях та конкурсах хореографічного мистецтва.

Продовжують свій розвиток новостворені колективи міста. Змінюються керівники хореографічного ансамблю «Час Пік». З 2002 року керівником ансамблю стала І. Мурована. І вже наступного року колектив отримав свою першу нагороду на конкурсі-фестивалі «На порозі XXI століття» (м. Москва), був відзначений дипломом першого ступеня відкритого фестивалю «Хай живе надія». 2003 рік – колективу присвоєно звання «Зразковий хореографічний колектив». У 2004–2005 роках хореографічний ансамбль «Час Пік» отримав дві перші премії на фестивалі «Різдвяні зустрічі» та першу премію на Міжнародному фестивалі «Осінь казка».

**Висновки з проведеного дослідження.** Отже, на основі опрацьованих матеріалів та на підставі аналізу процесів розвитку дитячої хореографічної освіти Кіровоградщини можна стверджувати, що діяльність колективів якісно змінювалася, в області значно збільшилася кількість хореографічних колективів, які запроваджували нові стилі хореографічного мистецтва. Окрім того, значно зростали вимоги до застосування інноваційних методів і принципів навчально-виховного процесу та збереження традицій хореографічного мистецтва.





цтва. Перспективи подальших досліджень пов'язані з вивченням та узагальненням методичних матеріалів для удосконалення хореографічної освіти в дитячих хореографічних колективах Кіровоградщини.

---

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрущенко В.П. Модернізація освіти: політика і практика // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 3. – С. 12–15.
2. Історія Кіровоградського обласного центру дитячої та юнацької творчості / підготував :

Кизименко В.О., методист ОЦДЮТ. – Кіровоград, 2006. – 136 с.

3. Кремень В.Г. Філософія освіти XXI століття // Освіта України. – 2002. – № 102–103. – С. 6–7.

4. Кремень В.Г. Модернізація освіти – важливий чинник соціального, економічного і політичного розвитку України Вісник НАН України. – 2001. – № 3 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua/portal/All/herald/2001-03/7.htm>

5. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – № 33. – С. 4–6.

6. Похиленко В.Ф. Танець між небом і землею / В.Ф. Похиленко. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2012. – 352 с.



УДК 37(09)

## ПАРУБОЧІ Й ДІВОЧІ ГРОМАДИ СХІДНИХ СЛОВ'ЯН В ЕТНОГРАФІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Окольнича Т.В., к. пед. н., доцент,  
доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту  
Центральноукраїнський державний педагогічний університет  
імені Володимира Винниченка

У статті на основі аналізу етнографічних досліджень ХІХ – поч. ХХ століття розглядаються особливості створення парубочих і дівочих громад у східних слов'ян. Автор висвітлює основні функції молодіжних громад, а саме: а) врегулювання стосунків сільської молоді з місцевою владою – волостю, старшиною; б) налагодження нормального життя в громаді, улагодження всіх конфліктів, що виникали між парубками й дівчатами та між молоддю; в) участь в організації урочистостей у громаді – святкувань, традиційних для громади свят. Звертається увага на особливості процесу прийняття до громади, що супроводжувався спеціальними обрядами – ініціаціями. Характеристика значення громадських соціальних інститутів у процесі виховання та соціалізації особистості дала змогу автору зробити висновок, що вони виробили ефективну систему форм, засобів, методів, прийомів народного виховання, які забезпечували збереження звичаєво-обрядової культури і сприяли формуванню етносу.

**Ключові слова:** народна педагогіка, етнографічні дослідження, парубочі та дівочі громади, ініціація, східні слов'яни.

В статье на основе анализа этнографических исследований ХІХ – нач. ХХ века рассматриваются особенности создания союзов парней и девушек восточных славян. Автор раскрывает основные функции молодежных союзов: а) урегулирование отношений сельской молодежи с местной властью; б) налаживание нормальной жизни в обществе, исчерпание всех конфликтов, что возникали между парнями и девушками и между молодежью; в) участие в организации праздников. Обращается внимание на особенности процесса вступления в союзы, которые сопровождались специальными обрядами – инициациями. Характеристика значения социальных институтов в процессе воспитания и социализации личности дала возможность автору сделать вывод, что восточные славяне выработали эффективную систему форм, способов, методов, приемов народного воспитания, которые обеспечивали сохранение культуры обычаев и способствовали формированию этноса.

**Ключевые слова:** народная педагогика, этнографические исследования, союзы парней и девушек, инициация, восточные славяне.

### Okolnycha T.V. MALE AND FEMALE COMMUNITIES OF YOUTH OF THE EASTERN SLAVS IN THE ETHNOGRAPHIC STUDIES OF THE 19TH – BEGINNING OF THE 20TH CENTURY

In the article, features of creation of male and female communities of Eastern Slavs have been considered on the basis of the analysis of ethnographic research of the 19th– beginning of the 20th century. The author has highlighted the main functions of youth communities, in particular: а) development relations between rural youth and local authorities: parish, elder; б) establishment of normal life in the community, resolving all conflicts that were arising between boys and girls, and among the youth; с) participation in the organization of celebrations in the community: celebration of traditional community holidays. Attention has been drawn to the peculiarities of the process of admission to the community, which was accompanied by special rituals, which are original initiations. Characteristics of the importance of community's social institutions in the process of education and socialization of the individual has allowed the author to conclude that they developed an effective system of forms, means, methods of folk education, which ensured the preservation of the custom-ritual culture and contributed to the formation of the ethnic group.

**Key words:** folk pedagogy, ethnographic research, male and female communities of youth, initiation, Eastern Slavs.

**Постановка проблеми.** Одним із пріоритетних напрямів сучасної етнографії є вивчення національно-культурних і державницьких традицій українського народу. Особливий інтерес викликає українська народна педагогіка, яка лежить в основі національного виховання і є одним із дієвих етноформуючих і етнозберігаючих чинників.

Здобутки педагогічної культури нашого народу є яскравим свідченням того, що українці завжди дбали про свій родовід, нагромадили в процесі багатовікової практики величезну кількість цінних психолого-педагогічних знань про дитину, систему засобів, спрямованих на формування підростаючого покоління.

Складний суспільно-культурний розвиток українського етносу впродовж багатьох



століть (бездержавність, денационалізація, уніфікація культури тощо) негативно позначився на формуванні етнічної самоідентифікації, аксіологічної системи, національного виховного ідеалу. Унаслідок цього була порушена природна еволюція народної традиційної культури та етнокультурних традицій.

Наукове осмислення етнопедагогіки як компонента національної культури та її взаємодії з іншими соціокультурними чинниками може слугувати ефективним джерелом національного самоусвідомлення українства й подолання кризових явищ у культурно-психологічній сфері.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Значну пізнавальну цінність у справі вивчення народної педагогіки мають праці українських етнографів кінця XIX – початку XX ст.: А. Малинки [7, с. 283], А. Онищука [10, с. 113], Д. Лепких [8], Й. Лепкого [9, с. 36–46], В. Кравченка [6], які містять багаті, чіткі й вичерпні описи родин і хрестин як складників родинної обрядовості.

Народження української етнографії дитинства започаткувала ґрунтовна праця «Діти в звичаях і віруваннях українського народу» [3, с. 26–106].

Її джерельну базу становлять матеріали, що характеризують розвиток дитини від народження до парубочого віку, а також передують появі дитини на світ [3, с. 26–106], зібрані на південній Київщині Марком Грушевським та опрацьовані Зеноном Кузелею.

На важливий аспект вивчення сімейного побуту українців на зламі XIX–XX ст. – залежність права подружжя та його дітей від інтересів держави й церкви – звертав увагу С. Дністрянський [4]. Велике значення для української етнопедагогіки, особливо в окресленні її методологічних засад, має фундаментальна двотомна праця «Украинский народ в его прошлом и настоящем», створена за участю таких видатних учених, як Ф. Вовк, М. Грушевський, М. Ковалевський, Ф. Корш, А. Кримський, М. Туган-Барановський, О. Шахматов та ін.

У плеяді українських учених-етнографів помітною є постать Н. Заглади, чиї дослідження базувались на багатолітніх спостереженнях авторки над народним вихованням у селянській родині на Поліссі. Її праця [5] є одним із перших в Україні досліджень з етнографії дитинства.

Вагоме значення для етнографії дитинства має праця Н. Гаврилюк [2]. Цінність роботи полягає в тому, що дослідниця прослідкувала й зафіксувала регіональні особливості родильної обрядовості як складника народної педагогіки.

Незважаючи на наявність багатьох робіт, присвячених висвітленню різноманітних аспектів народної педагогіки, питання узагальнення та систематизації народно-педагогічного досвіду східних слов'ян на основі етнографічних джерел не стали темою окремого наукового дослідження у вітчизняній історіографії.

**Постановка завдання.** Метою статті є характеристика функцій парубочих і дівочих громад праукраїнців та особливостей їхньої діяльності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Основним інститутом соціалізації молоді й регулювання міжстатевих відносин були молодіжні громади – традиційні об'єднання, що організовувались за статево-віковою ознакою й діяли на засадах етико-правових звичаїв і норм громадського життя. Склалися вони з неодруженої молоді – парубків і дівчат, котрі досягли шлюбного віку (або ж скоро мали його досягнути) й утворювали самостійні товариства – парубочі та дівочі громади, кожна з яких ділилась на старшу й молодшу.

Молодіжні громади виступали в ролі посередників між сім'єю та сільською громадськістю, що забезпечувало цілісність громади й безперервність передачі народно-педагогічного досвіду. Парубочі та дівочі громади мали усталену внутрішню організацію, виборних отаманів, правила поведінки, права, обов'язки й заняття.

У деяких районах України в керівництві громадами (як правило, парубочькими) брали активну участь старші чоловіки, які мали власних дітей і навіть онуків [1, с. 231]. Таким шляхом, за народно-педагогічними уявленнями, ефективніше засвоювалась звичаєво-правова система та формувались етнічні стереотипи поведінки.

Молодіжні громади виконували низку важливих функцій, зокрема їх соціально-побутова спрямованість включала такі основні напрями: а) врегулювання стосунків сільської молоді з місцевою владою: волостю, старшиною, поліцією, поміщиком (парубоцтво в цьому плані було свого роду виконавчим органом) [15, с. 492]; б) налагодження нормального життя в селі, улагодження всіх конфліктів, що виникали між парубками й дівчатами та між молоддю й іншими мешканцями села; в) участь в організації урочистостей у селі: церковних процесій, святкування храмового дня та інших традиційних для села свят тощо.

Відзначаючи важливі соціальні функції молодіжної громади, вилучимо серед них функцію підготовки молоді до сімейного життя, оскільки вона забезпечувала її визнання як повноправної верстви суспіль-



ства. Адже, згідно із звичаєвим правом, молодь отримувала громадське визнання лише після одруження. Молодіжна громада, власне, і була школою соціалізації молоді, інститутом її підготовки до сімейного життя.

Формування та діяльність молодіжних громад ґрунтувалися на засадах звичаєвого права. Соціально-звичаєва своєрідність становища неодруженої молоді полягала в порівняно невеликій відповідальності за стан справ у господарстві, сплаті податків, догляді за дітьми та непрацездатними в сім'ї. Це створювало об'єктивну основу її відносної свободи, форм дозвілля, вибору ціннісних пріоритетів.

Молодіжні громади мали перед сільською громадою певні обов'язки. Для парубочої громади найголовнішими з них були будувати гойдалку на Великдень, вирубувати хрест на Водохреща, «братство платить світло в церкві за свій рахунок, за що бере відповідну плату, а за виручені гроші купує оздобу до церкви, образи, вінці, фореньки, бразкачі» [12, арк. 33] тощо.

Обов'язками для дівочої громади, крім організації вечорниць і «вулиці», були такі: квітчати церкву перед великими святами, впорядковувати самітні могили на цвинтарі перед поминанням померлих, допомагати старим і немічним у селі, а подекуди доглядати немовлят (яких не було з ким залишити вдома) під час польових робіт [11, арк. 1].

Батьки іноді відкладали час вступу дітей до молодіжної громади. Приводом могла стати непокора батькам, у такому разі батько дозволяв парубочити молодшому сину й навіть дозволяв йому першому одружитися.

Такі випадки, однак, були нечастими, бо за дотриманням звичаєвих норм у сім'ї слідкував не лише господар, а й громадськість, зокрема сільська громада. У цьому реалізувався такий принцип народної педагогіки, як єдність виховання. Громадська думка, як правило, засуджувала всі порушення звичаєвого родинного права, в тому числі права на позачерговість до парубкування й дівування. Про того, хто це допускав, казали, що він «перебив свого брата», «підм'яв сестру», «потоптав старшого» [13, с. 165]. У деяких регіонах з метою закріплення правил першочерговості існував спеціальний соціально-віковий чин «старшого парубка» («старшої дівки») [14, с. 412].

З утвердженням егалітарних взаємин між старшими та молодшими братами й сестрами черговості одруження стали дотримуватись не так суворо, що було зумовлено передусім змінами соці-

ально-економічних умов життя. Розвиток товарно-грошових і капіталістичних відносин супроводжувався посиленням міграцій, деяким відпливом молоді з села. Це призводило до деформації статевовікової структури населення, зниження народжуваності, що, у свою чергу, викликало послаблення міжпоколінних зв'язків, соціального контролю та батьківського авторитету, а загалом традиційного укладу сім'ї.

Прийняття до громади супроводжувалося спеціальними обрядами, які є своєрідними ініціаціями.

Будь-яка ініціація, яка є класичним прикладом перехідних ритуалів, як відомо, структурно ділиться на три фази: 1) виділення індивіда з колективу; 2) порубіжний період; 3) реінкорпорація (включення заново) до колективу.

Перша фаза ініціації – відокремлення в окрему верству – в українському селі починалася, коли хлопцеві виповнювалося 6–8 років. Реалізація етнопедагогічної функції цієї фази відбувалась як підготовка до виконання певних видів роботи (прилучення до пастухування, ремесел і промислів тощо). Завершувалась перша фаза остаточним виділенням хлопця в підпарубки, який змінював види роботи й починав ходити на вулицю.

З виділенням хлопця в підпарубки наставала друга, головна, фаза парубочої ініціації, завданням якої було прийняття до парубочої громади. Виховна функція цієї фази реалізовувалася у сфері взаємовідносин статей. Юнак (14–15 років) уже не належав до дітей, але ще не був визнаний за парубка: така «порубіжність» і була причиною того, що ініціант зазнавав обов'язкових ритуальних насмішок, глузувань, а то й знущань.

У звичаях були представлені жартівливі елементи випробування парубка (зокрема його змушували кукурікати, «плавати в поросі», того, хто не вмів танцювати, хапали за волосся й підіймали вгору [11, арк. 10], сплячому хлопцеві, що залишався вперше на вечірках, насипали в чоботи попіл, наливали воду та «золили» там ганчірки, сонному вимашували обличчя сажею, пришивали до одягу картоплину тощо [11, арк. 12]). Названі глузування і знущання були метою їх символічного виділення із соціального світу й осмислювалися як їх ритуальна смерть.

Після обряду посвячення хлопець ставав парубком – членом парубочої громади, з якого знімалися обмеження й заборони лімінального періоду. Ритуальне переродження означало його розрив із попереднім станом, соціальним статусом та



оточенням. Для юнацьких ініціацій це було насамперед звільнення від впливу жіночого начала й утвердження чоловічого. Він отримував усі права дорослого чоловіка: брати участь у вирішенні справ колективу, палити тютюн, уживати спиртні напої, запускати вуса, залицятися до дівчат, ходити на вечорниці, дозвіл одружуватися тощо [6].

Обов'язковим складовим елементом ініціацій було екзаменування посвячуваних. Велике значення мала ритуально оформлена перевірка в юнаків знань, навичок і фізичної витривалості, необхідних селянину в його праці.

Однією з форм фізичного випробування були бійки між різними громадами. Тому при виборі отамана громади чи «берези» особливо важило, щоб той, кого обирають, був «здатний на бійку, розбишакуватий» [11, арк. 2]. Довівши громаді свою витривалість, силу й кмітливість, парубок здобував право перейти до рангу чоловіків і взяти шлюб.

Період парубоцтва закінчувався особливими ритуалами. Наприклад, у подільських селах і на Галичині важливим випробуванням була участь новачка у спільних роботах, зокрема косінні сіна толокою. Цей обряд називався фрицюванням, а «фрицем» (від польського *frus* – новачок) – парубок, що його проходив. Новопосвячений косар усіма жителями села визнавався повноправним дорослим членом громади.

Названі обряди посвячення в косарі не пов'язувалися з парубочими громадами, але, як бачимо, вони є логічним завершенням ініціації юнаків у сільських громадах. Тому є підстави припускати, що такі або ж подібні звичаї завершували колись перебування молодих селян у парубочих громадах. Очевидно, ці обряди є завершальною ланкою парубочих ініціацій [8].

До дівочої громади приймали без особливих ритуалів і могоричу, але за умови, що дівчина вміє прясти, шити, вишивати й дотримується моральної поведінки. Часто такій обраниці давали право нести до села останній сніп після обжинків [3], що було виявом громадської поваги.

Дівчина при вступі до громади варила кашу, яку мали оцінити хлопці («торгувати кашею») [2, с. 198]. Той, хто найбільше пропонував грошей, розбивав горщика й віддавав гроші посвячуваній. Для дівчат також були властиві різні вияви ініціаційної «антиповедінки»: крадіжки харчів для вечорничих складок, висміювання фізичних вад і рис одне одного тощо.

У практиці молодіжних громад ініціації відігравали важливу педагогічну роль. Їх цінність насамперед полягає не стільки в

їх таємничості й інформативності, скільки в тому, що ці знання являють собою систему смислів і цінностей, які регулюють життя цієї соціальної групи та формують стереотипи етнічної поведінки на певному віковому етапі [1].

Ініціації були свідченням зростання соціального статусу молоді в ієрархічній соціально-віковій системі, що існувала в родині традиційного суспільства: визнання прав юнаків і дівчат на створення сім'ї, участь у сімейних радах, за певних умов у сільських сходах тощо.

#### **Висновок з проведеного дослідження.**

Характеристика значення громадських соціальних інститутів у процесі виховання та соціалізації особистості дає змогу зробити висновок, що східні слов'яни виробили ефективну систему форм, засобів, методів, прийомів народного виховання, які забезпечували збереження звичаєво-обрядової культури і сприяли формуванню етносу.

Інститут ініціації формував позитивну соціальну ідентичність і так підтримував цілісність громади.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Балущок В. Обряди посвячення в Україні Українська родина: родинний і громадський побут / В. Балущок ; упорядник Л. Орел. – К. : Видавництво імені Олени Теліги, 2000. – С. 222–241.
2. Гаврилук Н. Картографирование явлений духовной культуры (по материалам родильной обрядности украинцев) / Н. Гаврилук. – К. : Наукова думка, 1981. – 280 с.
3. Грушевський М. Дитина в звичаях і віруваннях українського народу / М. Грушевський // Матеріали до українсько-руської етнології. – Львів, 1907. – Т. 9. – 1907. – 144 с.
4. Дністрянський С. Опіки і карателі / С. Дністрянський // Часопись правнича і економічна. – Львів, 1905. – Т. 8. – 1905. – 104 с.
5. Желание трезвости, образования и заметка об обществах трезвости в Подольской епархии // Подольские епархиальные ведомости. – 1862. – № 13. – С. 415–419.
6. Кравченко В. Етнографічні матеріали. Зібрані Василем Кравченком : у 3 т. / В. Кравченко. – Житомир : Робітник, 1902–1907. – Т. 1 : Пісні, хрестини та весілля. – 1902. – 200 с.
7. Малинка А. Родины и хрестини (Материал собран в м. Мрине, Нежинского уезда) / А. Маланка // Киевская старовина. – 1898. – № 5. – Т. XI. – С. 254–286.
8. Лепкий Д. Селянська дитина / Д. Лепкий // Библиотека для русской молодежи / под ред. Юлиана Насальского. – Коломия, 1907. – Вып. 25. – Т. 39. – 1907.
9. Лепкий Й. Два-три слова о вихованню дітей по селах і малих містах наших / Й. Лепкий // Зерна. Читанка для руських селян і міщан. – Львів, 1877.
10. Онищук А. Родины і хрестини та дитина до 6-го року життя / А. Онищук // Матеріали до україн-



ської етнології. – Львів : Наукове т-во ім. Т. Шевченка, 1912. – Т. 15. – 1912. – С. 90–113.

11. Оп. 20. Томашпільський р-н. – Спр. 35. – Жмуд Н. Народно-педагогічний досвід українців: родинний та громадський побут / Н. Жмуд. – 2005 р. – 35 арк.

12. Ф. 1-7. – Од. зб. 694. – Пісні, народний календар, весілля, прислів'я, примовки, легенди, казки, вірування в вогонь та ін. – 1922–30 рр. – 78 арк.

13. Пономарьов А. Дошлюбне спілкування молоді / А. Пономарьов // Поділля: Історико-етногра-

фічне дослідження. – К. : Видавництво НКЦ «Доля», 1994. – С. 160–175.

14. Пономарьов А. Дошлюбне спілкування молоді / А. Пономарьов // Українці: Історико-етнографічна монографія : у 2 кн. – Опішне : Українське народознавство, 1999. – Кн. 1. – 1999. – С. 409–418.

15. Сумцов М. Парубоцькі братства / М. Сумцов // Киевская старовина. – 1890. – Кн. VI. – 492–493.

16. Ф. 1-7. – Од. зб. 694. – Пісні, народний календар, весілля, прислів'я, примовки, легенди, казки, вірування в вогонь та ін. – 1922–30 рр. – 78 арк.



УДК 37.015.311.091.4

## НАЦІОНАЛЬНО-СОЦІАЛЬНА СПРЯМОВАНІСТЬ У ПОГЛЯДАХ Г. ВАЩЕНКА ЩОДО ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ОСВІТИ В УКРАЇНІ НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Петренко Л.М., к. пед. н.,  
доцент кафедри загальної педагогіки та андрагогіки  
Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

У статті розглядаються ціннісно-сміслові доміанти освіти в педагогічних поглядах Г. Ващенко. Розкрито вплив освіти на процес соціалізації особистості дитини. Показано значення освіти у націотворчих процесах періоду відродження України. Підкреслено, що зміст освіти зумовлений потребою в освічених, національно-переконаних, державотворчо підготовлених громадянах. Досліджено, що система освіти повинна відповідати соціально-політичному устрою держави, психології народу та його національним традиціям. Акцентовано увагу на тому, що освіта як єдиний процес виховання і навчання особистості відповідає інтересам суспільства і держави. Наголошено, що за Г. Ващенко освіта повинна зберегти національний освітньо-виховний характер та сприяти процесу соціалізації особистості.

**Ключові слова:** Г. Ващенко, освіта, виховання, соціалізація, національні традиції.

В статье рассматриваются ценностно-смысловые доминанты образования в педагогических взглядах Г. Ващенко. Раскрыто влияние образования на процесс социализации личности ребенка. Показано значение образования в национальных процессах периода возрождения Украины. Подчеркнуто, что содержание образования обусловлено потребностью в образованных, национально-убежденных, государственно-творчески подготовленных гражданах. Исследовано, что система образования должна соответствовать социально-политическому устройству государства, психологии народа и его национальным традициям. Акцентировано внимание на том, что образование как единый процесс воспитания и обучения личности соответствует интересам общества и государства. Отмечено, что по Г. Ващенко образование должно сохранить национальный образовательно-воспитательный характер и способствовать процессу социализации личности.

**Ключевые слова:** Г. Ващенко, образование, воспитание, социализация, национальные традиции.

Petrenko L.M. NATIONAL-SOCIAL ORIENTATION IN VIEWS OF G. VASHCHENKO ON FORMATION OF THE CONTENT OF EDUCATION IN UKRAINE AT THE BEGINNING OF THE 20<sup>TH</sup> CENTURY

The article deals with the value-semantic dominant of education in the pedagogical views of G. Vaschenko. The influence of education on the process of socialization of the child's personality is revealed. The importance of education in the nation-building processes of the period of the revival of Ukraine is shown. It is emphasized that the content of education is conditioned by the need for educated, nationally-convinced, state-creatively prepared citizens. It was investigated that the education system should correspond to the socio-political structure of the state, the psychology of the people and its national traditions. The emphasis is placed on the fact that education as the only process of upbringing and training of the individual corresponds to the interests of society and the state. It is emphasized that according to G. Vaschenko, education should preserve the national educational and upbringing character and promote the process of socialization of the individual.

**Key words:** G. Vashchenko, education, upbringing, socialization, national traditions.

**Постановка проблеми.** Стратегічні напрями реформування сучасної освіти передбачають реалізацію нових підходів до побудови змісту освіти. Вони зумовлені пошуком шляхів модернізації формування освічених, національно переконаних, державотворчо підготовлених громадян України. Серцевиною змісту освіти повинні стати національні цінності та їх соціальна спрямованість. У сучасному світі під час вибору змісту освіти варто використовувати досягнення як новітніх інноваційних освітніх технологій, так і класичних. Багато ідей щодо цього розкриває нам педагогічна спадщина видатного українського педагога, вченого Г. Ващенко.

Виходячи з потреб реформування змісту освіти, у процесі якого робиться наголос не на предметному компоненті, а на розвитку особистості, виникає необхідність наповнення змісту освіти національно спрямованим компонентом, який би успішно забезпечував процес соціалізації особистості. Нарешті ми маємо історичний шанс на здійснення системної трансформації освіти. Доцільність і актуальність дослідження зумовлена необхідністю узагальнення досвіду видатного українського педагога Г. Ващенко щодо побудови змісту освіти з національно-соціальною спрямованістю.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** За роки незалежності України опу-



бліковано багато праць, присвячених питанням змісту освіти. Серед них варто відзначити публікації О. Гука, І. Зязюна, В. Кременя, М. Євтуха, О. Овчарук, Л. Сидоренка, О. Савченко, О. Сухомлинської. З'явилася низка публікацій, присвячених дослідженню підходів щодо змісту освіти у спадщині Г. Ващенко, зокрема таких авторів, як А. Бойко, О. Гук, Н. Дем'яненко. Опора у змісті освіти на національні цінності та спрямованість на успішну соціалізацію особистості стали об'єктом досліджень В. Довбні, П. Кононенка, А. Марушкевич, М. Чепіль. Питання модернізації змісту освіти відображені у статтях В. Андрущенка, В. Бабака, Д. Дрібнохода, О. Коваленка, М. Окси та інших. Незважаючи на такий представницький склад науковців, які займалися дослідженням широкого кола аспектів цієї проблеми, вважаємо за доцільне продовжити дослідження інших напрямів визначеної проблеми.

**Постановка завдання.** Метою статті є висвітлення поглядів Г. Ващенко щодо національно-соціальної спрямованості змісту освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Освітня система переживає нині складний період реформування, який повинен завершитися становленням нової освітньої моделі. Процес реформування освіти покликаний розв'язати питання посилення виховного потенціалу освітніх стандартів. Науковці зазначають, що «у сучасній освіті зростає роль виховання, тому в умовах численних проблем саме освіта є тим необхідним фактором, який може дати людству можливість просуватися вперед до ідеалів волі та соціальної справедливості» [10, с. 42].

На межі XIX–XX століть український народ зазнав принципово якісних соціальних змін, які були спричинені масштабними соціально-економічними процесами в суспільстві. Це привело до зростання функціональної ролі освіти у забезпеченні прогресу суспільства та посиленні впливу на людину. Зміна ролі освіти потребує відповідних змін в організації системи освіти, форм і методів навчального процесу. Очікувані зміни повинні були забезпечити розвиток соціального й освітнього простору, здатного здійснити демократичний поступ держави. На новому етапі розвитку суспільства постає проблема зміни цілей освіти, змісту освіти і виховання, які б відображали проблеми системи освіти відповідно до потреб суспільства у проведенні реформ та сприяли соціалізації людини до реальних умов.

Новостворена система освіти повинна була не тільки забезпечити передачу

засвоєння соціального досвіду, національно-культурних традицій, накопичених нацією, необхідних для прогресу суспільства, а й забезпечити належні умови для розвитку особистості, її соціальної адаптації, захищеності в нових умовах розвитку. Такі умови передбачають зміну парадигми освіти, виховання, розроблення в межах гуманістичного, демократичного напрямів у філософії, психології, педагогіці суб'єкт-суб'єктних підходів до освіти, що значно випереджало наявні на той час у тоталітарній державі погляди.

Зазнавши до кінця XIX століття національного гноблення, утисків у розвитку освіти, культури, економіки, український народ спільно з національно свідомою інтелігенцією вступили в XX століття, характерною ознакою якого стала боротьба за національну ідею, незалежну державу, національну освіту, культуру, соціальну справедливість. Національно-соціальна спрямованість у змісті освіти розкриває новий підхід до вироблення нової системи цінностей, на яких необхідно виховувати особистість, які ляжуть в основу нової освітньої моделі і забезпечать якісну адаптацію, соціалізацію особистості до нових умов.

Фундаментальною національно спрямованою концепцією щодо визначення змісту освіти в період відродження української державності на початку XX століття слугує спадщина видатного українського педагога Г. Ващенко. Питання змісту освіти Г. Ващенко ставить у залежність від соціально-економічного та духовного стану суспільства. У праці «Основні лінії розвитку советської педагогіки і школи» Г. Ващенко відстежує розвиток проблеми змісту освіти. Він зазначає, що вже з XVI століття у педагогіці йде боротьба двох підходів до питання змісту освіти – змістовного і формального. Це пов'язано з появою нової економічної формації, яка дала поштовх для становлення ринкових відносин у Європі, а звідси – і виникнення попиту в освіті на виховання не просто носіїв знань, а людей із творчими здібностями. Критикуючи стан освіти в СРСР, професор Г. Ващенко звернув увагу на те, що освіта в Україні зводилася до технічно-професійного напрямку, готувала спеціалістів для промисловості і сільського господарства, позбавлена була елементів гуманістичних наук.

Така система освіти не відповідала історичному розвитку українського народу, який мав високі успіхи у розвитку освіти і культури, століттями розвивав високі духовні цінності. Г. Ващенко пропонує для України іншу, українську національну систему освіти, яка будується на 1) ідеаліс-





тичному світосприйманні; 2) християнській моралі як основі духовності суспільства; 3) розвитку педагогічних наук; 4) організації педагогічних досліджень і розбудові педагогічних станцій і лабораторій; 5) розвиткові видавничої справи, популяризації педагогічних творів, шкільних підручників тощо.

Національна парадигма освіти і виховання стала теоретичною основою розвитку національної школи 1917–1929 рр., до розроблення якої долучилися В. Дурдунківський, О. Музиченко, І. Огієнко, І. Стещенко, Я. Чепіга, яку активно підтримував відомий педагог Г. Ващенко.

Чітко простежується у педагогічних ідеях професора Г. Ващенко домінування національної парадигми, яка у поєднанні з соціальною спрямованістю стає основою теорії національної освіти та виховання в Україні. Вирішення вищезазначених проблем можливе за умови організаційної перебудови навчального процесу на засадах суб'єкт-суб'єктних відносин.

Зміст освіти зумовлюється національною культурою, яка є її фундаментом, основою. Зміст освіти змінюється залежно від поставленої мети на тому чи іншому етапі суспільного розвитку, залежно від вимог життя, виробничих потреб, вимог до школи. Заслуга Г. Ващенка полягає в тому, що він вбачав у змісті освіти ту основу, яка допоможе виробити в молоді активну життєву позицію для соціально значущої діяльності, виходячи з національних інтересів, пріоритетів із розбудови своєї національної школи, національної держави. Він вважав, що «на розбудову своєї національної освіти й виховання молоді і нам, українцям, слід звернути найбільшу увагу» [6, с. 4].

Зміст освіти напряму залежить від образу державного устрою, демократичного чи авторитарного. Якщо в державі встановлена диктатура, то і в державному управлінні застосовується командно-адміністративна модель. За таких умов в освіті обирається інформативний характер змісту освіти, носієм якого є вчитель, який диктує своє бачення викладу матеріалу без урахування індивідуальних особливостей дітей. За утвердження у суспільстві демократичних принципів життя людей у педагогіці виникає потреба посиленої уваги до дитини, її індивідуальних здібностей. Проведене дослідження дало можливість з'ясувати погляди Г. Ващенка щодо побудови системи освіти в Україні: вона повинна відповідати соціально-політичному устрою держави, психології народу та його національним традиціям. І в цьому український народ має свої відмінності, які відрізняють

його від інших народів, як зазначає педагог [6, с. 5].

«В освітній концепції Г. Ващенка викладена принципова позиція вченого, котрий прагне відшукати рятівні світоглядні засоби переорієнтації української освіти від міфологем тоталітарної ідеології й відповідної репресивної педагогіки, що формувала тотально Єдине, до смислового континууму «педагогічного неолібералізму», метою якого він бачив особистість із яскраво вираженим національним «Я» у великій всесвітній сім'ї народів» [8, с. 230].

У питанні освіти у Г. Ващенко сформувався чітка, зрозуміла позиція: освіта у незалежній Україні повинна бути національною як за формою, так і за змістом. Він вважав, що освіта кожного народу повинна спиратися як на загальноприйняті положення, так і на свої національні особливості, «відповідно до духу народу та його призначення. Цей дух і призначення свого народу кожна національна педагогіка має досконально дослідити і відповідно до них будувати систему освіти своєї молоді» [5, с. 407].

Професор Г. Ващенко закликав педагогів до розвитку в особистості національної індивідуальності, до усвідомлення окремішності української нації і вважав національну спрямованість у змісті освіти української молоді найважливішим завданням педагогіки. Ця думка є яскравою ілюстрацією позиції педагога щодо національно-державницького підходу до створення системи освіти та визначення її змісту в Україні.

Зміст освіти – це система наукових знань, практичних умінь і навичок, засвоєння і набуття яких закладає основи для розвитку та формування особистості. На зміст освіти впливають об'єктивні (потреба суспільства у розвитку людини, науки й техніки, що супроводжуються появою нових ідей, теорій і докорінними змінами технологій) та суб'єктивні чинники (політика панівних сил суспільства, методологічні позиції вчених тощо). Зміст освіти для всіх типів навчальних закладів відображено у навчальних планах, програмах, підручниках і навчальних посібниках. Освіта – процес засвоєння систематизованих знань і формування на їх основі світогляду, розвитку пізнавальних сил (мислення, уяви, пам'яті тощо) та результат цього процесу – досягнення певного рівня освіченості. У своїх працях професор Г. Ващенко надає перевагу пріоритету дитини в українській національній системі освіти і виховання як наскрізному принципу її функціонування. Саме це відрізняло погляди Г. Ващенка від офіційної думки тогочасної педагогіки.

На рубежі 20-х років ХХ століття Г. Ващенко активно підтримував ідею важ-



ливості соціального виховання, висловлену відомими на той час педагогами Я.Ф. Чепігою та В.В. Зеньковським. Він переконаний, що освіта повинна не тільки давати дітям знання, розвивати розумові здібності, а й готувати їх до активної соціальної діяльності.

Критикуючи політехнізацію навчання молоді в селах і містах у радянські часи, Г. Ващенко закликає у незалежній Україні розбудувати свою національну освітню систему [6, с. 30], яка буде задовольняти соціальні запити молоді незалежно від місця проживання (село чи місто), від того, хто ці народи і яка їх історія [7, с. 171]. Початковий етап соціалізації особистості розпочинається в сім'ї, як вважає педагог. Тут дитина засвоює перші враження і знання про оточуючий світ. Педагог висуває до батьків такі вимоги: по-перше, усвідомлювати важливість і відповідальність своєї ролі у вихованні дітей; по-друге, дотримуватися єдності підходів у вихованні [4, с. 18].

Визначальним чинником у питанні соціалізації особистості є роль педагога у навчально-виховному процесі. Г. Ващенко відводить високоморальній духовній особистості вчителя чільне місце: «Дехто порівнює педагога зі скульптором... Педагог має справу з дітьми, живими істотами, що являють собою живі індивідуальності із своєрідними психофізичними особливостями. У зв'язку з цим і відповідальність педагога за свою працю незрівнянно більша» [3, с. 32]. Отже, вагому роль у житті дитини відіграє вчитель як наставник, який сприяє соціалізації дитини, оволодінню нею суспільних норм життя, засвоєнню цінностей, які забезпечують духовне наповнення його буття.

Не менш важливу роль у реалізації змісту освіти та соціалізації дитини педагог відводить школі, розвитку освіти. Освіта має унікальне суспільне значення саме тому, що завдяки їй одержують підготовку до життя, проходять широку соціалізацію всі, хто живе в суспільстві суспільним життям. Як зазначає вчений В. Андрущенко, «освіта є єдиною сферою цілеспрямованої і системної підготовки людини до життя на основі озброєння її відповідними знаннями, формування світогляду, ціннісних орієнтацій, навичок поведінки та практичної діяльності, залучення до культури» [1, с. 7].

Людина без знань, навичок практичної діяльності, відсторонена від національно-культурних цінностей, традицій, звичок, не може бути визнана суспільною істотою: прикладом може слугувати казковий герой Мауглі, який мав фізичні ознаки людини, але, не пройшовши через суспільні інсти-

тути соціалізації, жив серед спільноти тварин.

Професор Г. Ващенко метою створення національної системи освіти, з огляду на процеси національно-визвольних змагань українського народу, вважав забезпечення підготовки до життя особистості, здатної розв'язувати соціальні конфлікти. Одним із найважливіших завдань стало відродження національної школи. Г. Ващенко наполягає: «Ми мусимо будувати й організувати свою національну школу, що не тільки б давала нашим дітям знання, а й виховувала їх відповідно до тих історичних завдань, що стоять перед нашим народом» [2, с. 112]. Окрім того, педагог вважав, що школа повинна стати громадсько-культурним центром і взяти на себе завдання соціального виховання, яке сприяє розвитку соціальної активності, вчить долати особисті егоїстичні дії та бажання. Головним чинником соціалізації він вважав трудову діяльність. Отже, школа є основним інститутом соціалізації особистості. Г. Ващенко після століть русифікаторської політики царського уряду Росії як у теорії, так і на практиці обґрунтував ідею національної освіти і виховання як найбільш прогресивної і перспективної можливості соціалізації особистості у підготовці її до життя.

Узагальнюючи проведений аналіз педагогічних ідей щодо національно-соціальної спрямованості змісту освіти і виховання, можемо впевнено констатувати, що Г. Ващенко зробив науково обґрунтований висновок про те, що «школа мусить використовувати кожний момент своєї роботи не тільки для того, щоб дати учням знання, а й для того, щоб виховати з них повновартісних, всебічно розвинутих людей і добрих громадян своєї батьківщини» [3, с. 180].

Невід'ємною умовою успішної соціалізації дитини є товариство інших людей. Педагог зазначає, що «товариство є само по собі дуже важливим чинником у вихованні дітей. Товариші – це твої близькі люди. Любов до них поширюється потім на цілу націю» [3, с. 21]. Педагог надає вагомого значення дитячим та молодіжним організаціям «Пласт» і СУМ, які в тісному зв'язку з родиною, школою, під керівництвом педагогів відіграють значну роль у соціалізації дитини.

Він наголошує, що виховання і самовиховання також сприяють соціалізації дитини, оскільки в процесі роботи над собою дитина пізнає саму себе, отримує підтримку, допомогу, симпатію, перешкоди від оточуючих і тим самим переборює їх, гартує свій характер. Підкреслюємо, що педагогічні ідеї Г. Ващенко щодо національно-соціальної спрямованості у змісті освіти



знайшли відображення у його наукових працях і дають нам змогу дійти таких висновків: 1) у формуванні особистості провідна роль належить соціальному середовищу; 2) формування особистості розпочинається в її першому соціальному середовищі – сім'ї; 3) на виховання дітей великий вплив має дитяче товариство, дитячі та молодіжні організації; 4) соціальне середовище за високого соціально-економічного розвитку і демократичного устрою держави сприяє розвитку в кожній особистості індивідуальних рис характеру. Як творчий вчений і педагог-практик Г. Ващенко виділив у змісті освіти головний аспект – національно-соціальну спрямованість.

Педагогічні ідеї Г. Ващенко щодо змісту освіти проникнуті турботою про встановлення в Україні такого державного устрою, який би забезпечив соціальні умови для виховання особистості на національних засадах, що забезпечило б «розквіт духовної культури українського народу, науки, мистецтва, освіти, піднесення її на такий рівень, щоб України стала передовою країною у світі». Мрії Г. Ващенко у ХХ столітті втілювати в життя молоді в ХХІ столітті. Наше завдання – донести думки великого педагога, життєлюбця, палкого прихильника незалежної України, глибокого знавця психологічних особливостей українського народу до сучасної молоді, навчити їх любити Україну так, як любив її Г. Ващенко.

**Висновки з проведеного дослідження.** Отже, проведене дослідження педагогічної спадщини Г. Ващенко показало, що питання змісту освіти передбачає опору на багатовіковий, відібраний і узагальнений досвід людей, засвоєння якого допоможе особистості у її розвитку і практичній діяльності. Підсумовуючи, зазначимо, що у поглядах Г. Ващенко на зміст освіти чітко простежується національно-соціальна спрямованість, що підтверджує його орієнтацію на те, що зміст освіти спрямований як на формування предметних знань і умінь, так і на розвиток індивідуальних якостей дітей (що йшло врозріз із поглядами офіційної педагогічної думки того часу).

Головними вимогами до змісту освіти були, по-перше, опора на багатовіковий досвід української народної педагогіки; по-друге, врахування вікових та психологічних особливостей учнів; по-третє,

відображення у змісті освіти соціального замовлення суспільства; по-четверте, формування творчої, всебічно розвиненої особистості; по-п'яте, орієнтація на особистість дитини, врахування законів природовідповідності; по-шосте, врахування теорії і практики вільного виховання; по-сьоме, гуманістична спрямованість змісту освіти. На особливу увагу заслуговує висновок педагога про те, що зміст освіти, добір методів і форм навчання цілком і повністю залежить від обраного устрою в державі – демократичного чи авторитарного.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів педагогічної діяльності Г. Ващенко і потребує цілісного, системного розгляду та аналізу його педагогічної спадщини.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрущенко В.П. Інноваційна стратегія розвитку освіти як підґрунтя «українського прориву» / В.П. Андрущенко // Вісник Інституту розвитку дитини. Серія : Філософія, педагогіка, психологія : зб. наук. праць. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – Вип. 5. – С. 6–14.]
2. Ващенко Г. Виховання волі і характеру. – Ч. 2. / Г. Ващенко. – Бофало-Мюнхен : Видавництво Спільки української молоді, 1957. – 270 с.
3. Ващенко Г. Виховний ідеал : підруч. для педагогів, виховників, молоді і батьків / Г. Ващенко. – Полтава : Полтав. вісн., 1994. – 190 с. – (Твори ; т. 1).
4. Ващенко Г. Виховання любові до Батьківщини / Г. Ващенко // Вибрані педагогічні твори / Г. Ващенко. – Дрогобич : Видавнича фірма «Відродження», 1997. – С. 65–101.
5. Ващенко Григорій. Загальні методи навчання : підруч. для педагогів / Г. Ващенко. – К. : Укр. видавничі Спілька, 1997. – 410 с.
6. Ващенко Г. Проект системи освіти в самостійній Україні / Г. Ващенко. – Мюнхен : Накладом Центрального комітету СУМ, 1957. – 48 с.
7. Ващенко Г. Хвороби в галузі національної пам'яті/ГригорійВащенко//[Твори]/ГригорійВащенко.– К., 2003. – [Т. 5]. – 335 с.
8. Довбня В. Соматичність буття «вольової, характерної людини» у філософсько-педагогічній концепції Григорія Ващенко / В. Довбня // Філософія освіти : Науковий часопис. – 2010. – № 1/2. – С. 220–235.
9. Коваль О. Григорій Ващенко – творець української виховно-освітньої системи / О. Коваль // Рідна шк. – 1993. – № 3. – С. 2–5.
10. Окса М. Виховний потенціал освіти та його вимірювання / М. Окса, Д. Дрібноход // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Сер : Педагогіка. – 2015. – № 2. – С. 41–47.



УДК 371.124

## ФІЛОСОФСЬКІ ТА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ СУЧАСНИХ ПРОБЛЕМ ОСВІТИ

Радул В.В., д. пед. н., професор,  
завідувач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту  
Центральноукраїнський державний педагогічний університет  
імені Володимира Винниченка

Радул О.С., д. пед. н., професор,  
професор кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти  
Центральноукраїнський державний педагогічний університет  
імені Володимира Винниченка

Окремі дослідники вважають, що глобальна освіта в сучасних умовах є найбільш ефективним засобом позитивного розвитку процесів глобалізації, оскільки лише освічене суспільство й людство загалом можуть розумно і практично виокремити оптимальні напрями розвитку, запобігти анархії та насильству. Нині тільки засобами глобальної освіти можна забезпечити активну участь світової науки й громадськості в розвитку цивілізації.

**Ключові слова:** освіта, глобалізація, розвиток, наука, цивілізація, особистість.

Отдельные исследователи считают, что глобальное образование в современных условиях является наиболее эффективным средством положительного развития процессов глобализации, поскольку только образованное общество и человечество в целом могут разумно и практично выделить положительные направления развития, предотвратить анархию и насилие. В нынешнем тысячелетии только с помощью средств глобального образования можно обеспечить активное участие мировой науки и общественности в процессе развития цивилизации.

**Ключевые слова:** образование, глобализация, развитие, наука, цивилизация, личность.

### Radul V.V., Radul O.S. PHILOSOPHICAL AND SOCIO-PEDAGOGICAL ASPECTS OF MODERN EDUCATIONAL PROBLEMS

Some researchers believe that global education in modern conditions is the most effective means of positive development of globalization processes, since only an educated society and educated humanity can reasonably and practically oppose positive developmental processes to the negative, prevent anarchy and violence. In the current millennium only with the help of global education means, it is possible to ensure active participation of world science and public in the process of civilization development.

**Key words:** education, globalization, development, science, civilization, personality.

**Постановка проблеми.** У сучасних глобалізаційних процесах актуалізовано проблему взаємозв'язку між такими поняттями: «соціалізація», «розвиток», «освіта» й «виховання» особистості.

Глобалізаційні процеси в освіті трактуються так: «Глобалізація освіти, – пише Н.В. Наливайко, – це таке кардинальне, якісно нове явище соціального життя, у якому виявляється підпорядкованість освіти інтересам великих іноземних транснаціональних корпорацій, що нав'язують свої стандарти навчання, мову спілкування, не враховують національні особливості, витісняють рідні мови як носії самотніх культур» [13, с. 151].

**Постановка завдання.** Метою статті є дослідження філософських і соціально-педагогічних аспектів сучасних проблем освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Як засвідчують найрізноманітніші

дані, молода людина, яка починає самостійний шлях (у наукових публікаціях цей період називають рівнем особистісного розвитку), надає перевагу не навчальному закладу й навчанню зокрема, навіть не розвагам і відпочинку, а суспільству, соціуму, звичайно, у власному світосприйнятті кожної особистості.

Стан соціального середовища так само, як рівень розвитку суспільства загалом, є основним критерієм оцінювання добробуту й життєздатності будь-якої країни. У процесі розвитку цивілізації відбувається зміна пріоритетів людства. Сьогодні символом прогресу й величі країни є передові технології, передовсім комп'ютерні. З огляду на це, пріоритетним фактором соціалізації в сучасному суспільстві є освіта як основний спосіб передачі інформації й організований процес засвоєння системи наукових знань, а також формування пізнавальних



умінь і навичок для розвитку творчих сил і здібностей особистості, оскільки соціалізація – це процес, який забезпечує реалізацію можливостей особистості.

На думку Е. Дюркгейма, особистість є соціалізованою, якщо вона прийняла систему чинних у суспільстві правил і здатна долати індивідуальні інтереси заради суспільних [7].

За словами Ю. Хабермаса, соціалізація й особистісне становлення індивіда – це процеси розвитку й формування здатності людини до побудови та реалізації власного життєвого проекту [26].

Досліджуючи процеси соціально-професійного розвитку особистості, ми розуміємо, що «соціальне є не тільки загальним, найбільш узагальненим у характеристиці людини, оскільки виявляється ще один рівень соціального як особливої соціальної матерії. Тут діють єдині закони поля соціального як неповторного й незвідного для світу, що його створив, і як сутнісної властивості людського, яка, зберігаючи всі генетичні зв'язки, саме у своїй генезі й у протиставленні в ній іншому здобувала те особливе, що визначило людину й на біфуркаційному прориві виокремило її, підняло на новий рівень виконання еволюції – еволюції соціальної, носієм якої вона стає» [17, с. 11].

У дослідженнях науковців пострадянських країн соціалізацію вважають

успішною, якщо індивід опановує важливі соціальні ролі, засвоює прийняту в соціумі систему цінностей, соціальних норм, а також продуктивні стереотипи поведінки [12].

За твердженням Е. Дюркгейма, інтеріоризація є одним із елементів соціалізації, який передбачає формування базових категорій в індивідуальній свідомості на основі індивідуального досвіду в галузі суспільних відносин та уявлень [7]. Важливо пам'ятати, що людина завжди соціалізована в суспільстві (навіть на мінімальному рівні), при цьому не завжди вона соціалізується в професії.

Характеристиками зрілої свідомості особистості є самостійність і подолання [20, с. 274]. Самостійність належить до стійких ознак діяльності, повторюється в різних ситуаціях, є базовою рисою, що засвідчує автономність рефлексії, відповідальність мотивації і здатність зрілої особистості до долаючої адаптації [16].

У механізмі функціонування й розвитку соціуму змінюється статус людини. Замість природного індивіда (фізична сила, витривалість), суспільного індивіда (соціальність, виконавчість), формується авторська

особистість (людський капітал, людські ресурси). Зміни зумовлено тим, що постіндустріальне виробництво є процесом зростаючої інноваційності на швидкозмінній інформаційній і науковій основі. Рушієм постіндустріалізму, усіх напрямів його життєдіяльності (матеріально-виробничої, соціальної, політичної, духовної, сімейно-побутової) є авторська особистість [9].

Така особистість (а кожна особистість як якість людини має ступінь розвитку) володіє здатністю жити завдяки своєму «Я», тобто на основі свого життєвого вибору й відповідальності за нього. Основний спосіб (і принцип) існування такої особистості – бути у Світі. «Бути» означає те саме, що й «бути в», «жити в», «бути долученим до», «бути повідомленим про». Це прагнення прийняти виклик часу (життя, долі), спрямованість уперед з огляду на свій вибір і відповідальність, тобто на свій життєвий шлях. У цьому й полягає акмеологічний зміст авторської особистості. Професіоналізм – це не лише відданість професії, а й ділова майстерність, насамперед одухотворене прагнення особистості подати світу своє «Я» в діловому полі професії й визначитися в її результаті. Це і є справжнє прагнення до «акме». Так виявляється запит часу на акмічну (акмеологічну) особистість, яка є предметом дослідження акмеології.

В аксіологічній особистості високо розвинуту механізм «само...» (самості): самопізнання, самооцінки, самовідношення, самоактуалізації [6].

Самість – базовий конструкт становлення й розгортання процесу самореалізації, що є змістом акмеологічного розвитку. Така особистість є потоком соціального часу. Вона створює «людський світ» на індивідуальному рівні суспільного буття. Саме така особистість віддзеркалює сутність людини постіндустріального суспільства, яке не виникає автоматично, а формується внаслідок свідомого вольового зусилля нації.

Постіндустріальний світ – це свідоме вольове зусилля нації, яке не виникає автоматично.

У філософії «індивідуальність» витлумачено як «неповторний, самобутній спосіб буття конкретної особистості у функції суб'єкта самостійної діяльності, індивідуальна форма суспільного життя людини. Особистість соціальна за своєю сутністю й індивідуальна за способом свого існування. Індивідуальність подає власний світ індивіда. Зміст цього світу визначено соціальними умовами, а походження, структура та форма є індивідуальними. Сутність індивідуальності пояснюється самобутністю конкретного індивіда, здатністю бути



самим собою в межах соціальної системи» [23, с. 163].

В енциклопедичному словнику індивідуальність визначено як неповторну своєрідність будь-якого явища, окремої істоти, людини; протилежність до загального, типового, у соціальній психології – колективного (групового) [4, с. 446].

Саме явище індивідуальності є можливістю – «шансом», «ресурсом», що закладено в розвиток людської цивілізації, зокрема в тенденції до змінюваності. Цей шанс, або можливість, індивідуалізації визначено тим ресурсом, яким володіє новонароджений індивід і який актуалізує (або ж ні) його особистість. У цьому полягає механізм самоактуалізації, запропонований А. Маслоу [10]. Близька до цієї ідеї думка Л.С. Виготського про вищі психологічні функції як «оволодіння» нижчими. Передовсім ідеться не про співвіднесення вищих і нижчих психічних функцій, а про здатність особистості до організації всієї своєї психіки в індивідуальну систему, яка забезпечує її відтворення в життєдіяльності – на життєвому шляху [1].

Важливою рисою, що зумовлює значущі характеристики природи людини, є системотвірна єдність особливої, об'єктивно заданої твірної активності – діяльності й суб'єктності, що містить потребу, здатність і можливість зміни, розширення, проектування такої діяльності, ставлення до неї як до умови свого буття і свого зростання-розвитку в ньому.

В онтогенезі відбувається не тільки розвиток-дорослішання (на рівні оволодіння спеціалізованими якостями та властивостями виду), а й розвиток із відкритими межами (розвиток-саморозвиток, що передбачає розширення можливостей за межами біологічно заданого дорослішання, і розвиток завдяки розширенню умов і зміни середовища існування й себе самого в ньому). Насамперед саморозвиток є визначальним фактором руху – зростання-розвитку людини в онтогенезі, важливим структуротвірним компонентом цього процесу, результативність і якість здійснення якого залежать від того, наскільки людина стає реальним суб'єктом свого суб'єктного розвитку та саморозвитку.

Ступінь і рівень саморозвитку визначає його реальний вияв у розвитку та диференційній розгорнутості дієвості суб'єкта. Саморозвиток суб'єкта виявляється в зростанні-розвитку його суб'єктності, здатності до самовизначення й самопізнання та потреби в них. За своєю сутністю саморозвиток передбачає потребу реалізації здобутого рівня з тенденцією до самореалі-

зації, що є умовою й результатом не тільки оцінювання себе та своїх можливостей, а й визначення себе з-поміж інших – самореалізації, що передбачає належність індивіда до соціуму у своїй дієвості, що є умовою наступного саморозвитку.

Уся діяльність індивіда, навіть та, яку він організовує для себе, передбачає його залучення до соціального поля, функціонування в системі суспільних відносин у цьому полі.

Рівень саморозвитку та суб'єктності індивіда забезпечує здатність і можливість його самореалізації на такому рівні саморозвитку, що оцінює й приймає соціум.

«У професійній діяльності відбувається самовизначення молодої людини, реалізується її персоналізація, у якій виявляється як індивідуальне, так і загальне. Воно виявляється у віддзеркаленні суб'єктом елементів соціального цілого, образів поведінки, норм і водночас його власної активності, що має надіндивідуальний характер...» [17, с. 354–355], тобто самовизначення реалізується в соціальному просторі, у діяльності, яку соціум виокремлює як особливу, спеціальну стосовно професійної діяльності, що значною мірою зумовлює соціальну значущість індивіда. Таке ставлення набуває особливого значення і смислу під час вибору молодими людьми професії, у якій відбувається зростання особистості й виявляється її самовизначення.

З позиції особистісного підходу В.Т. Кудрявцев [8] виокремлює чотири стадії процесу професійного самовизначення. перша – виникнення та формування професійних намірів під впливом загального розвитку й початкового орієнтування в різних сферах праці, що спостерігається в старшому шкільному віці; друга – професійне навчання як засвоєння обраної спеціальності; третя – професійна адаптація, що передбачає формування індивідуального стилю діяльності та залучення до системи виробничих і соціальних відносин; четверта – часткова або повна реалізація особистістю себе в самостійній праці, що характеризується рівнем оволодіння операційним аспектом професійної діяльності й рівнем сформованості ставлення до праці. На цій стадії виявляється виконання або невиконання тих очікувань, які людина пов'язала з професійною працею.

У професійному самовизначенні особистості пріоритетна роль належить самооцінці. На процес професійного самовизначення, з одного боку, впливає розвиненість професійних нахилів, позицій та уявлень особистості, свідоме засвоєння знань про світ праці й усвідомлення результатів



вибору конкретної професії, а з іншого – рівень сформованості усвідомленої психічної саморегуляції та особливості її функціонування, що слугує фактором оптимізації й стабілізації процесу професійного самовизначення на всіх його етапах.

Особистість залучена до суспільної (організаційної) справи своїм інтересом, який спеціально враховують під час розроблення програми розвитку.

Механізм взаємної відповідальності забезпечує передбачуваність, надійність, соціальну стійкість суспільного (організаційного) розвитку. Відбувається персоніфікація обов'язків (не страх, а честь), тобто чільне місце посідають морально-етичні норми. За відсутності цих механізмів у соціумі не відбувається якісне зростання економіки, не блокується розвиток негативних явищ у моральному й духовному житті суспільства, послаблюються громадянські мотиви в поведінці окремих працівників.

Особистість перетворюється на функціональну систему, у якій вона сама (як суб'єкт), відповідно, інтегрує, пов'язує, зіставляє, використовує різні рівні своєї психологічної організації. При цьому провідним є один «системотвірний» рівень або якість, інколи спостерігається їх комбінація.

Індивідуальність особистості виявляється не тільки в її внутрішньому «складі», у способі інтеграції всіх її природних, психічних та особистісних якостей, а й у її інтеракції як системи з іншими системами [1, с. 26].

Вищим і найбільш суттєвим механізмом самореалізації особистості є стратегія життя, тобто забезпечення відповідності способу життя своїй індивідуальності. Стратегія життя є інтеграцією, узагальненням у житті того, що є суттєвим для цієї особистості, й узагальненням того, що в самій дійсності суттєво безвідносно до неї. Стратегія – це реалізація життя як індивідуальної системи; стратегія – це інтеракція з життям у процесі його здійснення. Вона може бути вищою життєвою здатністю особистості як її суб'єкта, у якій інтегровано життєві здібності – свідомість, активність (ініціатива й відповідальність) та організація часу. Саме ці вищі, глобальні, життєві здібності інтегровано в загальну здібність до побудови стратегії [1]. У стратегії поєднуються особистість, індивідуальність, суб'єкт.

Більшість сучасних психологів вважає, що справжнім досягненням життя є можливість у підсумку стати або залишитися собою. Здатність особистості до побудови стратегії життя перетворює її на індивідуальність у масштабах соціуму, культури, на індивідуальність, визнану суспільством [15].

Самореалізацію пов'язано з напрацюванням критеріїв оцінювання досягнень, із прагненням до морального ідеалу, з намірами реалізувати у власній поведінці свою уяву про цінності індивіда, проте насправді йдеться про визначення себе в соціальному світі. «Я відповідаю за себе і за всіх, – писав Ж.-П. Сартр, – і я створюю образ людини, що відповідає моему уявленню про те, якою людина повинна бути» [21, с. 165]. Основна роль у розвитку й зростанні людини належить не самим по собі результатам діяльності, а їх психічному переопрацюванню особистістю, становленню внутрішнього світу людини, коли відкривається істинний, потрібнісний смисл її життя й діяльності. А. Маслоу, переконаний: «Самореалізація – це річ, яку можна мати чи не мати. Це процес, що не має закінчення, подібний буддійському шляху просвітлення. Це – спосіб життя, спосіб роботи і ставлення до світу, а не одиначне досягнення» [11, с. 82].

Феномен самореалізації активно обговорено в межах гуманістичної школи, зокрема З. Фрейдом [25], А. Маслоу [11], К. Роджерсом [19]. Теорію самореалізації також активно доповнюють ідеї «смислу життя» В. Франкл [24], «актуалізаторської діяльності» Е. Шостром [28].

Згідно з Е. Фромом, наприклад, потреба в самореалізації є екзистенційною потребою – психічним станом, вічним і незмінним у своїй основі. Соціальні умови можуть змінити лише способи задоволення цієї потреби.

У дослідженнях М.Р. Гінзбург характеризує важливу особливість подвійної природи людини, конкретизує її одночасну належність до духовного й матеріального: «... з одного боку, людина співучасна з нескінченністю, з іншого – оскільки як істота біологічна вона скінченна, її досягнення розгортаються в часі – звідки постійна незадоволеність цими досягненнями» [5, с. 43].

Саме в процесі самореалізації виражена потреба індивіда реалізуватися в особистому, індивідуальному творчому пориві, у реальному значущому для нього досягненні, яка поєднується з потребою прийняття його досягнення іншими, суспільством як реально соціально значущого, соціально оцінюваного, потребою бути причетним до цілого, брати участь у відтворенні соціального, надаючи йому свого Я, відбутися в людській належності як реальною носієм соціального.

У процесі самореалізації вибудовуються також свої вертикальні й горизонтальні рівні, зумовлені закономірностями її розгортання і здійснення в онтогенезі, розбіжностями в ситуаціях розвитку людини, її індивіду-



альними особливостями, можливостями. Самореалізація забезпечує основи для вияву сформованого саморозвитку Я, його здібностей, потреб, творчих можливостей на кожному віковому етапові загалом, а також його прийняття соціумом, у якому він має змогу виявити себе у своєму творчому здійсненні, розвинути й реалізувати свою самість, суб'єктність, суб'єктивність. Саме в просторі між моїм і загальним створюється та зона розгортання самореалізації, яка слугує основою акмеологічного розвитку, тому самореалізація є підґрунтям і змістом акмеологічного розвитку, що полягає у формуванні потреби і здатності виражати себе у світі завдяки своїм задумам, можливостям, здібностям висловлювати своє Я в ньому.

Феноменом, що віддзеркалює розвиток самореалізації, вважають самоствердження, самовираження, самовияв, самопроекування, самопрезентацію, самопредставлення, які розгортаються й наповнюються змістом відповідно до вертикального зростання й по-різному вибудовують структуру простору та межі самореалізації в горизонтальному її вияві як реалізації конкретного індивіда «тут і зараз», зараз і в майбутньому на дистанції онтогенезу, а також рівні та види її вияву на різних етапах онтогенезу. З огляду на це, актуалізовано проблему зв'язку цих рівнів самореалізації з умовами й принципами її здійснення та ступенем забезпеченості цих рівнів.

Реальні можливості самореалізації оптимальною мірою її представлення виявляються в період дорослості, коли її розгортання відбувається на новому рівні реалізації людини в соціумі як реального суб'єкта розвитку. Потреба людини у творчій самореалізації в конкретній соціально значущій і соціально оцінюваній діяльності, потреба в творчому самовираженні й реалізації себе для себе завдяки представленості своїх здібностей суспільству та реальне прийняття такої представленості іншими з потребою передбачає реальну можливість її виконання. Така можливість забезпечується реальною позицією дорослої людини в соціумі, яка об'єктивно бере участь у відтворенні, ступенем і рівнем її фізичного, психологічного, соціального й духовного розвитку.

Розгортання самореалізації в онтогенезі, що є об'єктивно твірною структурно-змістовою організацією соціального розвитку особи як індивідуума, суб'єкта, особистості, передбачає рухому, проте визначену структуру руху-саморуху – цього цілісного за своїм функціональним навантаженням

процесу на вертикалі онтогенезу. Цей процес передбачає розширення можливостей самореалізації та всіх її твірних (самоствердження, самовияву, самопредставлення, самопрезентації, саморозкриття тощо). Розширення й ускладнення конструктів, які утворюють самореалізацію, супроводжуються поглибленням та ускладненням структури її взаємодії з процесом саморозвитку й посиленням їх взаємозумовленості [14].

Термін «самоактуалізація» означає, що людина самостійно переходить із рівня можливості на рівень дійсності, тобто розвивається; а термін «самореалізація» означає, що людина втілює себе, свою сутність у предметній формі, тобто самоактуалізація завжди передре самореалізації і є її обов'язковою умовою [22].

Зокрема Е.П. Бакшеева [3] вважає самоактуалізацію, з одного боку, мотивом, збудником, рушійною силою процесу, з іншого – процесом, стимулятором розвитку мотиву.

У процесі розроблення проблеми акмеологічного розвитку А.А. Деркач та Е.В. Сайко [6] визначили феномен самоактуалізації як потребу в реалізації своїх здібностей і талантів, творчих потенцій тощо.

На нашу думку, самоактуалізацію загалом варто розуміти у двох аспектах. У динамічному плані – це процес вияву або стимулювання внутрішніх суперечностей саморозвитку, осмислення та розв'язання екзистенційних проблем, що зумовлює перехід індивідних, особистісних і суб'єктних якостей людини з потенційного в актуальний стан, тобто до їх саморозвитку, й забезпечує початок нової стадії самореалізації.

У змістовому плані – це інтегративна особистісна якість, що забезпечує людині готовність і здатність долати внутрішні суперечності в процесі саморозвитку, мобілізувати свої акмеологічні ресурси для творчої реалізації життєвих планів і програм та ефективного розв'язання особистісних і професійних завдань.

Динамічний аспект самоактуалізації характеризується автономністю та спонтанністю.

У дослідженні Г. Олпорта запропоновано два типи функціональної автономії: перша допомагає підтримувати організм у стані функціонування й пов'язується з механізмами зворотного зв'язку в нервовій системі; друга, власне функціональна, автономія належить до набутих інтересів людини, її цінностей, установок і намірів: «Це головна система мотивації, яка забезпечує постійність у прагненні людини до відповідності з внутрішнім образом себе й





досягнення більш високого рівня зрілості й особистісного зростання. Власна автономія передбачає також, що люди не потребують постійної винагороди за те, що вони не залишають своїх зусиль» [27, с. 287].

На думку А. Маслоу, автономність – це «відносна незалежність від фізичного та соціального середовища» [11, с. 236], здатність формувати власні враження й судження, активно шукати і приймати рішення, відповідати за них, прокладати свою життєву дорогу, «автономність – це не тільки незалежність, а й також самовизначення, самоврядування, здатність прийняття відповідальності» [11, с. 234]. Учений зазначив, що самоактуалізуючі люди мають більшу «свободу волі» та менше «детерміновані» [11, с. 235].

Науковець уважав, що самоактуалізована людина не конвекційна, гранично спонтанна у внутрішньому житті – думках, бажаннях, а через ритуали умовностей і стереотипів «часто проходить із гумором і максимальною вишукуваністю» [11, с. 229], усвідомлюючи, що світ наповнений умовностями. Спонтанність засвідчує те, що людина, яка само актуалізується, не використовує свою поведінку як інструмент впливу на інших людей, відмовляється від маніпуляцій. Відмова від маніпуляцій є основною думкою в працях Е. Шострома [28], у яких досліджено проблему актуалізації людини. Автор підкреслює важливість спонтанності в поєднанні з вільним вираженням та актуалізацією особистісних потенціалів.

**Висновки з проведеного дослідження.** Отже, самоактуалізацію можна вважати специфічним видом інтегративної особистісної компетентності, тобто інтегративною особистісною якістю, яка опосередковує всі види цілеспрямованої активності людини, дає їй змогу діяти самостійно та відповідально, забезпечує формування продуктивного алгоритму життєдіяльності й забезпечує підвищення її ефективності.

Саморозвиток і самореалізація в структурі онтогенезу є самостійними, але й об'єктивно зумовленими та невіддільними у своєму вияві процесами, які підпорядковані загальним законам розвитку індивіда в онтогенезі, зокрема законам розвитку суб'єктності суб'єкта, його суб'єктивності й самості як базових властивостей людської системної визначеності, що вирізняє його з усього іншого живого. Водночас обидва процеси «самобудівництва» людини, які є умовою її відтворення та розвитку, віддзеркалення її буття й відтворення соціального світу загалом, мають внутрішню специфіку та закономірності, зумовлені особли-

востями спрямованості розвитку кожного з них – себе в собі для себе в одному випадку та себе з-поміж інших для себе через інших, що полягає в реалізації себе не тільки носієм, а і творцем соціального в іншому.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Абульханова К.А. О субъекте психической деятельности / К.А. Абульханова. – М. : Наука, 1973.
2. Абульханова К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова. – М.: Мысль, 1991.
3. Бакшеева Э.П. Педагогическая поддержка самоактуализации в педвузе : дисс. ... канд. пед. наук / Э.П. Бакшеева. – Сургут, 2002. – 246 с.
4. Большой энциклопедический словарь. – М. : Больш. рос. энцикл., 1997.
5. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М.Р. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1994. – № 3.
6. Деркач А.А. Развитие в акмеологии и акмеологическое развитие в структуре онтогенеза / А.А. Деркач, Э.В. Сайко // Мир психологии. – 2008. – № 4. – С. 225–238.
7. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение / Э. Дюркгейм ; пер. с фр., составление, послесловие и примечания А.Б. Гофмана. – М. : Канон, 1995. – 352 с.
8. Кудрявцев В.Т. Исследование психологических особенностей профессионального становления личности / В.Т. Кудрявцев // Методологические проблемы повышения эффективности психолого-педагогических исследований. – М., 1985.
9. Маркин В.Н. Акмеологический принцип развития и самоорганизации человека как парадигма развития социума / В.Н. Маркин // Мир психологии. – 2011. – № 3. – С. 251–259.
10. Маслоу А. Дальние пределы психики / А. Маслоу. – М., 2001.
11. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу ; пер. с англ. А.М. Татлыбаевой ; вст. ст. Н.Н. Чубарь. – СПб. : Евразия, 2001. – 478 с.
12. Мудрик А.В. Концепция воспитания учащейся молодежи в современном обществе / А.В. Мудрик, А.А. Бодалев, З.А. Малькова. – М., 1991. – 98 с.
13. Наливайко Н.В. Об ответственности власти перед образованием в глобализационных условиях развития / Н.В. Наливайко // Профессиональное образование в современном мире. – 2014. – № 1(12). – С. 150–156.
14. Новиков М.Г. Особенности влияния личностных качеств на профессиональное самоопределение молодежи / М.Г. Новиков // Мир психологии. – 2009. – № 3. – С. 240–245.
15. Орлов А.Б. Индивидуальность vs. индивидуальность: роковой вопрос современности / А.Б. Орлов, Н.А. Орлова // Мир психологии. – 2011. – № 1. – С. 32–44.
16. Пакулина С.А. Преодолевающая адаптация: системообразующий фактор и условие формирования самостоятельности студентов в вузе / С.А. Пакулина. – М. : Изд-во СГУ, 2010.



17. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъективности / В.А. Петровский. – Ростов н/Д, 1996.
18. Радул В.В. Основи соціалізації особистості : [навчальний посібник] / В.В. Радул, Я.В. Галета. – Кіровоград : ФО-П Александрова М.В., 2013. – 232 с.
19. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Д. Роджерс ; пер. с англ. ; общ. ред. и предисл. Е.И. Исенина. – М. : Прогресс, 1994. – 495 с.
20. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2003.
21. Сартр Ж.-П. Бытие и ничто. Опыт феноменологической онтологии / Ж.-П. Сартр. – М. : Прогресс, 2000. – 480 с.
22. Селезнева Е.В. Самоактуализация как интегративная личностная компетентность / Е.В. Селезнева // Мир психологии. – 2011. – № 1. – С. 179–192.
23. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – М. : Полит. лит., 1986.
24. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл ; под. общ. ред. Л.Я. Гозмана, Д.А. Леонтьева. – М. : Прогресс, 1990. – 366 с.
25. Фрейд З. Психоанализ. Религия. Культура / З. Фрейд. – М. : Прогресс, 1992. – 356 с.
26. Хабермас Ю. Будущее человеческой природы: На пути к либеральной евгенике / Ю. Хабермас ; пер. с нем. М.Л. Хорькова. – М. : Весь Мир, 2002. – 144 с.
27. Хьел Л. Теории личности / Л. Хьел, Д. Зиглер. – СПб. : Питер, 199. – 606 с.
28. Шостром Э. Анти-Карнеги / Э. Шостром // Прихоти удачи / пер. с англ. Д. Карнеги. – 3-е изд. – Минск, 2004. – 400 с.



УДК 373.07

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФУНКЦІОНАЛЬНОГО ПІДХОДУ ДО ВНУТРІШКІЛЬНОГО УПРАВЛІННЯ

Чубінська Н.Б., аспірант  
кафедри педагогіки та методики початкової освіти  
*Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка*

У статті розкрито основні підходи (за галуззю, за територіальною ознакою, за рівнями управління, компонентами освітнього процесу, формами взаємодії) та визначено вимоги до класифікації функцій управління вітчизняною системою освіти (виділення конкретних класифікаційних ознак; поділ змісту управління на функції за декількома ознаками; урахування взаємозв'язку функцій управління, виділених за різними групами ознак; конкретизація функцій управління, що відображають динамізм керованої й керівної систем, а також їх співвідносність). Також виокремлено якісну відмінність і послідовність їх виконання на різних рівнях та в різних ланках управління (на державному, регіональному, внутрішкільному рівнях). Підкреслено, що вдосконалення функцій внутрішкільного управління в сучасних умовах має ґрунтуватись на чітко розробленій концепції, у якій максимально увиражено цілі, завдання та методи дослідження, а також роль і місце функціонально-вартісного аналізу.

**Ключові слова:** *функції управління, внутрішкільне управління, функціонально-вартісний аналіз, компоненти освітнього процесу.*

В статье раскрыты основные подходы (по отрасли, по территориальному признаку, по уровням управления, компонентам образовательного процесса, формам взаимодействия) и определены требования к классификации функций управления отечественной системой образования (выделение конкретных классификационных признаков; разделение содержания управления на функции по нескольким признакам; учет взаимосвязи функций управления, выделенных по разным группам признаков; конкретизация функций управления, которые отображают динамизм управляемой и руководящей систем, а также их соотносительность). Также выделено качественное отличие и последовательность их выполнения на разных уровнях и в разных звеньях управления (на государственном, региональном, внутришкольном уровнях). Подчеркнуто, что усовершенствование функций внутришкольного управления в современных условиях должно основываться на четко разработанной концепции, в которой максимально выделены цели, задачи и методы исследования, а также роль и место функционально-ценностного анализа.

**Ключевые слова:** *функции управления, внутришкольное управление, функционально-ценностный анализ, компоненты образовательного процесса.*

### Chubinska N.B. THEORETICAL FUNDAMENTALS OF FUNCTIONAL APPROACH TO INTRASCHOOL MANAGEMENT

The article describes the main approaches (by branch, by territorial principle, by levels of management, by components of the educational process, by the forms of circulation) and identifies the requirements to the classification of management functions in the domestic education system (the selection of specific classification features, the division of the management essence into functions on several characteristic, taking into account the synergies between management functions, selected on base of different groups of features; specification of management functions, that reflect the dynamism of the controlled and leading systems, as well as their correlation). Also the qualitative difference and the sequence of their implementation at different stages and in different levels of management (at the state, regional, and intraschool) are highlighted. It is emphasized that the improvement of the intraschool management functions in the modern context should be based on the well-developed conception, in which the goals, tasks and methods of research as well as the role and place of the functional and cost analysis are underlined.

**Key words:** *management functions, intraschool management, functional and cost analysis, components of educational process.*

**Постановка проблеми.** Характерною рисою розвитку сучасної школи є пошук і використання нових механізмів цілеспрямованого підвищення ефективності як власне освітнього процесу, так і управління ним. Перехід від централізованого державного керівництва освітою до регіонального, зміна економічних і нормативних методів регулювання господарською діяльністю, набуття

самостійності освітніми установами й органами їх управління суттєво підвищило їх роль та розширило функціональні службові повноваження. Сьогодні традиційні технології управлінської діяльності не завжди відповідають новим умовам функціонування освіти. Зокрема, сучасні труднощі вітчизняного внутрішкільного управління спричинені такими суперечностями: а) між об'єктив-



ними потребами соціального середовища й самих шкіл у вдосконаленні управління та його застарілим традиційним характером, що виявляється у відсутності механізмів превентивного, випереджувального реагування на численні проблеми; б) між інноваційними процесами в шкільній освіті та відсутністю механізму забезпечення їх узгодженого й позитивного впливу на якість навчання; в) між розширенням управлінських компетенцій школи та недостатньою професійною підготовленістю керівників. З огляду на наведені суперечності виникає об'єктивна потреба в перегляді функціонального змісту внутрішнього вітчизняного управління.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема внутрішнього управління постійно перебувала в полі зору багатьох українських педагогів. Зокрема, досліджувались такі її аспекти:

1) наукові основи демократизації управління освітою (В. Андрущенко [7], Є. Березняк [1], О. Косинська, Б. Мірочник, Д. Рум'янцева та інші вчені);

2) інформаційне забезпечення внутрішнього керівництва (Л. Вознюк, В. Гуменюк [2] та інші автори);

3) сутність управління школою в умовах XXI ст. (Г. Єльнікова [3], Є. Хриков та інші науковці);

4) контроль та аналіз у внутрішньому управлінні (В. Пікельна [5], Т. Рабченюк, Ю. Рева, Д. Рум'янцева [6], Є. Хриков, О. Удод [5] та інші вчені);

5) освітній моніторинг і педагогічний менеджмент (Г. Дмитренко, Г. Єльніков [3], М. Кривко, Н. Островерхова [4], Є. Павлютенков та інші автори).

Для всіх зазначених досліджень характерне, з одного боку, поглиблення й розширення наявних концепцій у сфері традиційної теорії управління, а з іншого – пошук принципово нових шляхів підвищення ефективності керівництва школою.

Аналіз опрацьованих нами наукових джерел підтверджує, що в доробку українських школознавців активно розробляються закономірності, принципи й методи внутрішнього управління. Однак вважаємо, що питання його функцій, нових цілей і засобів реалізації в умовах XXI ст. потребує різнобічного вивчення.

**Постановка завдання.** Мета статті полягає в теоретичному аналізі функцій внутрішнього вітчизняного управління в сучасних умовах.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У теорії управління питання про його функції є одним із центральних, розкриваючи сутність і зміст управлінської діяльності на всіх її рівнях.

Виділення окремих функцій управління об'єктивно зумовлене складністю цього процесу. Останній передбачає диференціацію цілеспрямованих впливів, а також поділ та спеціалізацію праці у сфері управління. Його сутність не залежить від форми управління, а пов'язується насамперед із сутністю керованого об'єкта, визначаючись ним.

Усі управлінські функції універсальні, тобто характеризують будь-який процес управління, і водночас конкретні. Конкретність управління означає наповненість чітким специфічним змістом. Таким чином, сутність управління залишається універсальною, а зміст визначається специфікою керованого об'єкта.

Процес внутрішнього управління, крім уже згаданих функцій, включає також відповідні соціальні відносини як одну з найважливіших категорій. Відносини управління поділяються на такі організаційні види:

1) між керівною й керованою системами, тобто між суб'єктом та об'єктом безпосереднього управління;

2) між ступенями управління; між його ланками на кожному ступені; між функціональними ланками на різних ступенях керівної системи, тобто всередині власне керівної системи;

3) між керівниками та підлеглими в кожній ланці управління (у сфері субординації);

4) між керівниками та підлеглими (стосовно їх координації) [3, с. 14].

Крім того, за територіальним аспектом науковці виокремлюють такі відносини управління:

- галузеві (у межах однієї галузі);
- територіальні (у межах одного регіону);
- міжгалузеві (між організаціями різних галузей);
- міжрегіональні (між організаціями різних регіонів);
- територіально-галузеві [5, с. 48].

Існує ще одна класифікація відносин управління – поділ їх на зовнішні та внутрішні. Зовнішні характеризують певну внутрішню систему щодо її зв'язку з іншими системами, тобто з навколишнім середовищем. А внутрішні відображають власну природу й механізм функціонування управлінських процесів, притаманних конкретному освітньому закладу [4, с. 26].

Крім уже наведених класифікацій, дослідники поділяють відносини управління на міжсистемні, міжособистісні та змішані, а також на колективні й індивідуальні, які зі свого боку охоплюють прямі, групові та перехресні.

Фахівці увиразнюють також такі різновиди відносин управління:



– прості й складні (за кількістю організаційних зв'язків);

– лінійні, функціональні та змішані (за характером організаційних зв'язків);

– тимчасові й постійні (за часом існування відносин управління);

– безпосередні та непрямі (за спрямуванням і ступенем дії на об'єкт) [4, с. 31].

Безпосередні відносини управління мають переважно характер підпорядкування та виражаються у формі наказу, розпорядження тощо, а непрямі – у формі поради, консультації, інформації тощо.

Управління притаманне будь-якій сфері людського суспільства, що об'єднані державою в єдину систему народного господарства, тісно взаємодіють одна з одною. Власне тому відносини управління нерозривно пов'язані з економічними, політичними, соціальними, ідеологічними та іншими суспільними відносинами. Необхідність вивчати ці зв'язки зумовлює так званий аспектний підхід до аналізу управлінських відносин (педагогічний, правовий, соціально-психологічний тощо). Зі свого боку він дає змогу досліджувати певну специфічну властивість відносин управління, яка спеціально досліджується конкретними науковцями.

З метою подолати однобічність аспектного підходу необхідно розглядати відносини управління системно, комплексно, у єдності їхніх якостей, рис, властивостей, характерних особливостей. Таке комплексне вивчення відносин управління як єдиного цілого має проводитись із позицій системного аналізу. Цей методологічний принцип має для дослідження відносин управління особливе значення як основа зв'язку теоретичних висновків із реальною практикою об'єкта управління. Системний підхід уможливує з'ясування зв'язку окремих видів відносин управління. Вивчаючи останні з позицій системного підходу, науковці досліджують їх види не лише на всіх рівнях ієрархії (по вертикалі та по горизонталі), а й те, як вони між собою пов'язані, у яких формах існують ці зв'язки [3, с. 14].

Оскільки управління – це вид міжособистісних відносин упродовж людської трудової діяльності, під час якої суб'єкт впливає на об'єкт управління, необхідно враховувати такі чинники: а) форму розвитку об'єкта; б) суб'єктивне відображення форми розвитку об'єкта у свідомості людей; в) активний вплив останніх на об'єкт управління.

Управлінські функції передбачають певну структуру основних категорій, а саме: закони суспільного розвитку – базисні й надбудовні стосунки – відносини управління – функції управління – структура

управління – методи управління – процес управління – об'єкт управління. Їхня роль сполучної ланки в послідовності «закони громадського розвитку – об'єкти управління» вказує на загальний характер функцій управління та кожної окремої їх ланки, що зі свого боку свідчить про єдність організації керівництва всіма ними. Тобто управління як специфічна наукова категорія є однією з форм суб'єкт-об'єктної взаємодії між усіма її ланками та учасниками.

Науковці визначають управління як особливий вид цілеспрямованого впливу на відносини людей упродовж їхньої діяльності. Інакше кажучи, це комплекс взаємопов'язаних у часі й просторі видів діяльності суб'єкта управління за його цілеспрямованого впливу на певний об'єкт управління. Зв'язок поняття «функції управління» з іншими найважливішими науковими категоріями увиразнює їх нерозривну методологічну єдність, спрямованість на досягнення спільної мети. Власне функції управління дають змогу з'ясувати, хто що робить (або має робити) у системі певної людської діяльності [5, с. 53].

Функції управління є його основною науковою категорією. З огляду на це варто здійснювати розроблення структури, застосування методів і засобів управління, підбір, підготовку й розміщення кадрів тощо з урахуванням складу та змісту функцій управління й ефективності їх реалізації. Зазначимо, що в складних системах, крім впливу на об'єкт управління, суб'єкт управління впливає на самого себе. Тому формування керівної системи та вплив на керовану систему постають як два напрями реалізації функцій управління, що перебувають у постійному зв'язку та взаємодії. Така їх єдність характеризує стійкість і співвідносність процесів керованої й керівної систем, уможливаючи ефективний вплив на об'єкт управління. Тобто керівна система може бути успішною лише завдяки взаємозв'язку та єдності двох напрямів функцій управління.

Під час визначення складу й класифікації функцій управління необхідно враховувати діалектичну єдність усіх компонентів керівної та керованої систем, їх своєрідну адекватність. Керівник має забезпечувати ефективну реакцію керівної системи на будь-яку зміну стану керованої системи. Управлінські функції необхідно узгоджувати в часі та за місцем виконання між усіма рівнями й ланками управління. На кожному рівні керівної системи потрібно досягати відповідності стосовно ступеня його віддаленості від об'єкта управління. У зв'язку з тим, що управління є сферою міжособистісної



діяльності, його функції постають як елементи останньої, охоплюючи специфічно виокремлені й стабільні види керівництва. Як компоненти управлінської діяльності функції управління охоплюють своєрідні підфункції, тобто різновиди робіт.

Наведемо стислі вимоги до класифікації функцій управління:

1) виділення конкретних класифікаційних ознак;

2) поділ змісту управління на функції за декількома ознаками;

3) урахування взаємозв'язку функцій управління, виділених за різними групами ознак;

4) конкретизація функцій управління, що відображають динамізм керованої та керівної систем, а також їх співвідносність [4, с. 39].

Відношення управління та його функцій варто розглядати як співвідносність цілого і його частин. Очевидно, упродовж впливу суб'єкта на об'єкт управління задіяні як керівна й керована системи, так і їхні окремі частини. Функції управління, що розкривають сутність та змістовий аспект цілеспрямованого впливу, необхідно характеризувати з урахуванням таких чинників:

– власне процесу управління, тобто увізнення його специфічних ознак і закономірностей формування;

– спрямованості управління на конкретні елементи процесу чи об'єкти керованої системи, тобто виділення в ньому ознак, що відображають особливості останніх.

Отже, управління варто розглядати, по-перше, як одноразовий акт цілеспрямованого впливу, по-друге, як процес, що здійснюється в певних часових межах, а тому має циклічний характер, зумовлений специфікою управління. У його структурі виокремлюють змістовий і формальний аспекти. При цьому функції або стадії управління відображають різні його елементи чи компоненти. Якщо функції характеризують змістовий аспект процесу управління, то стадії – його просторові межі, тимчасові періоди та послідовність реалізації функцій для кожного циклу управління. Як бачимо, функції управління визначають його зміст, а стадії – елементи форми або просторово-часової структури.

Мета аналізу функцій управління полягає у встановленні відносин між елементами системи, що здійснюють функції управління, та їх властивостями у визначенні напряму, інтенсивності й кількості зв'язків, вартості їх реалізації та інших специфічних характеристик. Усе це уможливило з'ясування ступеня відповідності управління сучасним вимогам науково-педагогічного та соціально-економічного прогресу. При

цьому визначають доцільність кожної функції стосовно об'єкта управління, її автономність і якісну відмінність, послідовність виконання на різних рівнях та в різних ланках управління. Ці відмінності на державному, регіональному й внутрішкільному рівнях характеризуються такими ознаками управлінських функцій:

1) «довжиною», що визначається сферою та розмірами впливу по вертикалі й горизонталі організаційної освітньої структури;

2) «самостійністю», що може бути повною або частковою, тобто здійснюватись однією або декількома ланками (органами) управління;

3) «характером», що увиразнює визначеність або невизначеність функції стосовно закріпленості правовими актами й нормами;

4) «спрямованістю», що акцентує спрямованість впливу на певну систему або групу систем;

5) «силою й мірою» впливу на об'єкт; за цією ознакою функції поділяють на утверджувальні, зобов'язальні, забезпечувальні, консультативні, оперативні, аналітичні, контрольні тощо;

6) «вартістю», що вказує на необхідність калькуляції витрат за кожною функцією на основі функціонально-вартісного аналізу [4, с. 46].

Як уже зазначалось, функції управління є цілеспрямованим спеціалізованим видом керівної діяльності. Спеціалізація управління має різноплановий характер і може бути тимчасовою, галузевою, за територіальною ознакою, рівнями управління, компонентами освітнього процесу, формами кругообігу тощо.

Аналіз функцій має відповідати певним чітким вимогам до нього. Наведемо основні з них:

– конкретне визначення та структурне відокремлення об'єктів управління на основі розроблених критеріїв;

– виділення конкретних функцій управління, видів робіт та операцій;

– максимально визначений розподіл обсягу робіт між функціональними й лінійними ланками керівної системи;

– наявність положень про структурні ланки керівної системи та посадових інструкцій;

– розроблення функціональної моделі процесу управління з огляду на положення про те, що керівництво будь-яким структурно відокремленим об'єктом включає реалізацію п'яти основних функцій управління;

– обґрунтування (шляхом порівняння) моделі процесу управління з фактично



здійснюваною управлінською діяльністю реалізацією основних напрямів удосконалення керівництва педагогічною системою [4, с. 57].

Повний функціональний аналіз процесу управління включає чотири етапи:

1) виділення об'єктів і конкретних функцій управління;

2) побудову статистичної моделі процесу управління;

3) визначення фактичного складу робіт та операцій із реалізації функцій управління;

4) зіставлення фактичного складу управлінських робіт з об'єктивно необхідними умовами та виявлення розбіжностей [3, с. 14].

Удосконалення функцій управління освітньою системою має ґрунтуватись на чітко розробленій концепції, у якій максимально виражено цілі, завдання та методи дослідження, а також роль і місце функціонально-вартісного аналізу. Проведення внутрішнього аналізу функцій управління передбачає виконання таких дій:

а) визначення кількісної характеристики кожної конкретної функції на всіх рівнях (трудомісткість, чисельність);

б) встановлення зв'язків між конкретними функціями та видами управлінських робіт (як усередині об'єкта управління, так і між власне об'єктами управління на кожному рівні);

в) з'ясування зв'язків між рівнями галузевої системи на основі цілей і функціональної структури;

г) уніфікації управлінських робіт (або операцій) на кожному рівні педагогічної системи;

ґ) вираження можливостей взаємодії кожної функції управління з іншими під час зміни умов зовні й усередині об'єкта управління;

д) вертикальне та горизонтальне агрегування функцій управління в блоки для встановлення структурної залежності елементів, здатних до зміни взаємозв'язків за умов, що змінились;

е) виокремлення управлінських робіт на кожному рівні [5, с. 63].

Носієм конкретних (специфічних) функцій управління є частини керівної системи, а основних (загальних) його функцій – уся керівна система. На відомому однотипність складу функцій у всіх керівних системах вказується як у загальній теорії управління, так і в теорії соціального управління. Як уже зазначалось, виокремлюють конкретні управлінські функції (стосовно конкретних об'єктів управління) і загальні, основні функції керівної системи. Реалізація комплексного підходу до управління дає змогу

систематизувати ці функції на різних рівнях галузевого керівництва. Класифікація управлінських функцій кожного рівня здійснюється на основі так званого «дерева цілей галузі» (від міністерства до установи), а перелік завдань, які необхідно розв'язати для досягнення цілей кожного рівня, – від навчального закладу до міністерства включно. Нагадаємо, що управління будь-яким із виділених об'єктів складається з основних і конкретних функцій.

Цілеспрямований процес управління як одноразовий акт впливу передбачає такі основні (загальні) функції, як планування, організація, контроль і керівництво. Управління, яке здійснюється в часі, тобто в певному циклі управління, також включає планування, організацію, контроль, регулювання та облік. Усі функції взаємно проникають одна в одну. Наприклад, планування організовується, контролюється, стимулюється та координується.

Конкретні функції управління школою в умовах вітчизняної освітньої системи розширюються й визначаються соціальним замовленням на освіту, охоплюючи її функціонування, становлення та розвиток.

Нехтування об'єктивно необхідними функціями управління призводить до негативних наслідків під час формування структури органів управління, а саме до ослаблення управлінських впливів на керований об'єкт, появи фіктивних функцій, зниження рівня керованості. Внутрішкільне управління в умовах становлення й розвитку національної системи освіти здійснюється за розширення компетенцій школи, пов'язаних із розширенням меж об'єкта управління, якісної зміни зовнішнього середовища як джерела замовлення, виникнення нових процесів, видів діяльності в об'єкті (розвиток, експертиза, атестація, ліцензування, акредитація, проектування) [1, с. 12]. Змінився також правовий статус в освіті: регіональна політика, автономія освітнього закладу й формування при цьому якісно нового єдиного освітнього простору країни, академічною основою якого є державні освітні стандарти, органічно поєднують державні та регіональні компоненти. Введення державно-громадського характеру в управлінні свідчить про зміну взаємин різних рівнів управління.

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

Отже, тенденції модернізації в управлінні освітою передбачають обґрунтування його функцій. Змістово-процесуальні основи розроблення функцій управління школою охоплюють такі особливості:

1) місце функцій управління в ряду основних категорій науки управління;



2) співвідношення керівної та керованої систем;

3) діалектичну єдність усіх функцій, що характеризують сутність і зміст управління;

4) вимоги до класифікації функцій управління;

5) класифікаційні ознаки функцій управління;

6) склад і стадії реалізації функцій в управлінському циклі;

7) ознаки автономності й відмінності функцій управління на різних його рівнях (довжина, самостійність, характер, спрямованість, сила та міра впливу, вартість);

8) вимоги до повноти функцій управління;

9) функціонально-вартісний аналіз основних (загальних) і конкретних (специфічних) функцій управління.

Проведене дослідження не вичерпує всі аспекти проблеми. Перспективними напрямками подальших наукових пошуків є аналіз функціонального інструментарію управлінської діяльності в умовах модернізації процесу управління вітчизняною освітою.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Березняк Є. Реалізація принципу демократизації в управлінській діяльності директора школи : [метод. посібник для керівників школи] / Є. Березняк. – К. : ІСДО, 1996. – 64 с.
2. Гуменюк В. Організація інформаційної системи управління навчально-виховним процесом / В. Гуменюк // Освіта і управління. – 1999. – № 2. – Т. 3. – С. 48–56.
3. Єльнікова Г. Закономірності управління загальною середньою освітою в Україні / Г. Єльнікова // Шлях освіти. – 2000. – № 3. – С. 13–16.
4. Островерхова Н. Ефективність управління загальноосвітньою школою: соціально-педагогічний аспект / Н. Островерхова, Н. Даниленко. – К. : Школяр, 1995. – 304 с.
5. Пікельна В. Управління школою / В. Пікельна, О. Удод. – Дніпропетровськ, 1998. – 284 с.
6. Рум'янцева Д. Деякі питання керівництва виховною роботою в школі / Д. Рум'янцева // Радянська школа. – 1978. – № 11. – С. 76–80.
7. Управління національною освітою в умовах становлення і розвитку української державності : матер. Всеукр. наук.-практ. конф. (28–30 жовтня 1998 р.) / за ред. В. Андрущенко та ін. – К. : Правда Ярославичів, 1998. – 335 с.





УДК 37(092)(477«1823/1901»)(043.5)

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ МАТВІЯ НОМИСА

Шумейко З.Є., к. пед. н.,  
доцент кафедри іноземних мов та ділової української мови  
Академія Державної пенітенціарної служби

У статті визначено теоретичні засади дослідження педагогічної та просвітницької спадщини українського педагога, письменника, мовознавця, громадського діяча Матвія Номиса. Автор статті характеризує основні методологічні підходи до вивчення педагогічної персоналії (біографічний, феноменологічний, герменевтичний, синергетичний, парадигмальний) і доводить, що лише синтез усіх цих підходів забезпечує комплексне дослідження історико-педагогічних процесів, оскільки дає змогу всебічно оцінити відповідний факт, подію і явище.

**Ключові слова:** педагогічна спадщина, просвітницька діяльність, педагогічна персоналія, принципи, методологічні підходи.

В статье определены теоретические основы исследования педагогического и просветительского наследия украинского педагога, лингвиста, писателя, общественного деятеля Матвея Номиса. Автор статьи характеризует основные методологические подходы к изучению педагогической персоналии (биографический, феноменологический, герменевтический, синергетический, парадигмальный) и доказывает, что только синтез всех этих подходов обеспечивает комплексное исследование историко-педагогических процессов, поскольку позволяет всесторонне оценить соответствующий факт, событие и явление.

**Ключевые слова:** педагогическое наследие, просветительская деятельность, педагогическая персоналия, принципы, методологические подходы.

Shumeyko Z.Ye. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES OF MATVII NOMYS' PEDAGOGICAL HERITAGE STUDYING

In this article the theoretical foundations of educational ideas and heritage of Ukrainian teacher, linguist, writer, social activist Matviy Nomys are investigated. The author of this article describes the basic methodological approaches to the study of educational personnel (biographical, phenomenological, hermeneutic, synergy, paradigm) and argues that only the synthesis of all these approaches provides the comprehensive study of historical and educational processes, because it allows to comprehensively assess the relevant facts, events and phenomena.

**Key words:** pedagogical heritage, educational activities, pedagogical personalities, principles, methodological approaches.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку історико-педагогічних досліджень відбувається активний пошук методологічних концепцій для осмислення розвитку педагогічної науки загалом і становлення педагогічних ідей на різних історичних етапах зокрема. Історико-педагогічне дослідження характеризується поєднанням дослідження історичного періоду й аналізу розвитку і становлення педагогічних ідей у відповідний проміжок часу. Отже, історія педагогіки базується на двох наукових методологіях, що ускладнює процес наукових досліджень у цій сфері.

Окремим напрямом досліджень у галузі історії педагогіки є персоналістичний, тобто аналіз постаті педагога, його творчого доробку, внеску у розвиток теорії і практики педагогічної науки. До таких постатей належить Матвій Номис (1823–1901), письменник, етнограф, фольклорист, педагог, мовознавець, громадський діяч. Звернення

до його творчої спадщини спричинене, по-перше, необхідністю осмислення величї й самобутності цієї постаті; по-друге, важливістю його наукових ідей і досвіду практичної діяльності для розвитку вітчизняної педагогічної думки; по-третє, наявністю зв'язків між практичною діяльністю та теоретичними ідеями вченого й актуальними проблемами сьогодення.

**Аналіз досліджень і публікацій.** До сьогодні у центрі уваги дослідників здебільшого перебувала етнографічна й фольклористична спадщина Матвія Номиса, який вважається упорядником збірки «Українські прислів'я, приказки і таке інше». Започаткували її вивчення сучасники діяча – М. Возняк, М. Грушевський, С. Єфремов, В. Науменко, М. Сумцов, І. Франко – наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. У другій половині ХХ ст. окремі аспекти наукової, педагогічної і громадської діяльності цієї персоналії стали предметом аналізу Б. Ван-



цака, А. Лимар, П. Одарченка, М. Пазяка, Г. Самойленка, Б. Струмінського, Ю. Шевельова. Проте на сьогодні педагогічна спадщина Матвія Номиса, його внесок у розвиток теорії і практики навчання і виховання залишається поза увагою дослідників. Усі вищезазначені факти і визначають актуальність нашої статті.

**Постановка завдання.** Метою запропонованої статті є визначення теоретико-методологічних основ вивчення творчої спадщини Матвія Номиса.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У галузі історико-педагогічної науки упродовж останніх десятиліть широко застосовується комплексний підхід, відповідно до якого необхідно враховувати основні тенденції кожної з традиційних й інноваційних методологічних концепцій, характерних як для історичних, так і для власне педагогічних наукових пошуків. Проведений аналіз літератури з проблеми дослідження дав підстави для висновків, що методологія історико-педагогічних досліджень загалом і персоналістичних зокрема на сьогодні достатньо розроблена провідними вітчизняними дослідниками.

Зазначимо, що спроби розробки теоретичних підходів до вивчення педагогічної персоналії були здійснені ще радянськими дослідниками. У кінці 20-х – на початку 30-х рр. ХХ ст. у руслі політики українізації відбувається активізація творчої діяльності української інтелігенції. У цей час виходить друком низка праць М. Возняка, Д. Граховецького, С. Єфремова, В. Міяковського, Є. Чикаленка, у яких висвітлювалися світоглядні позиції, ідеї, основні етапи діяльності представників культурно-освітнього руху ХІХ ст.

Проте вже у 20-ті рр. ХХ ст. увиразнилася тенденція, згідно з якою усі зразки мистецтва, літературні й історичні факти та явища класифікувалися за принципом їх відповідності завданням комуністичного виховання: партійні ідеологи відкидали цілі пласти «буржуазної» культури, заперечували окремі галузі наукових знань, переписували історію [4]. Радянські цензори у галузі педагогічної науки постійно контролювали «відповідність» або «невідповідність» поглядів і концепцій ідеї формування радянського громадянина. Унаслідок цього в історії розвитку української педагогічної думки з'явилися так звані «білі плями», однією з яких був період другої половини ХІХ ст.

На 50–60-ті рр. ХХ ст. припадає другий період вивчення науковцями історії громадського і культурно-освітнього руху в Україні другої половини ХІХ ст. Він був зумовлений

частковою демократизацією усіх сфер життєдіяльності радянського суспільства у часи «хрущовської відлиги». Зміст досліджень цього періоду мав тенденційно-описовий, узагальнюваний характер, але був позбавлений зв'язку з життєдіяльністю конкретної особистості [4].

Отже, дослідження педагогічних персоналій другої половини ХІХ ст. у радянський період майже не здійснювалися з ідеологічних причин, у друкованих виданнях з'являлися лише фрагментарні відомості, які не давали змоги сформувати об'єктивне уявлення про перебіг подій і обсяг внеску того чи іншого громадського діяча у розвиток національного культурно-освітнього руху вказаного періоду.

Лише 1981 р. Е. Днепров у праці «Радянська історіографія дореволюційної вітчизняної школи і педагогіки (1918–1977). Проблеми, тенденції, перспективи» [5] визначив окремий напрям історико-педагогічних досліджень, який окреслив як «персоніфікаційний». Він схарактеризував основні недоліки сучасних йому досліджень, присвячених творчості, науково-педагогічній спадщині, громадсько-просвітницькій діяльності, педагогічним ідеям радянських педагогів: дослідження персоналії поза зв'язками з попередниками і сучасниками; поза загальним контекстом розвитку педагогічної науки; відсутність аналізу своєрідності позиції педагога, його внеску у науку. Е. Днепров пропонував розглядати персоналію у сукупності особистісних, загальносоціальних і внутрішньонаукових факторів [5, с. 17].

Ця праця актуалізувала історико-педагогічні дослідження, перевела їх на якісно новий рівень. Новий етап у розвитку української історії педагогіки загалом та у дослідженні педагогічних персоналій зокрема розпочався після проголошення незалежності України. Чимало дослідників зосередили свою увагу на педагогічних ідеях провідних українських політичних, громадських, педагогічних діячів, особливо тих, які не досліджувалися у радянський період. Упродовж попередніх десятиліть розроблено теоретичне підґрунтя для персоніфікаційних досліджень. Так, М. Ярмаченко, проаналізувавши стан і перспективи досліджень у галузі історії педагогіки, визначив першочерговим завданням «... вивчення спадщини видатних і відомих українських педагогів, зокрема тих, які з політичних архівів тривалий час замовчувалися, архівних джерел як живих свідків давно минулих подій; це стосується як Східної, так і Західної України, які віками перебували у стані національного пригнічення»



[8, с. 3]. Подібні ідеї ми зустрічаємо у працях інших дослідників: Н. Гупан, досліджуючи історіографію розвитку історії педагогіки в Україні, під педагогічними персоналіями розуміє «творчі біографії видатних педагогів-мислителів, які працювали у галузі освіти та виховання, послідовне систематизоване висвітлення сукупності їхніх педагогічних поглядів» [4, с. 11].

Вагомий внесок у розвиток персоналістичного напрямку історико-педагогічних досліджень зробила О. Сухомлинська. Вона стверджує, що педагогічна персоналія – це більше, ніж наукова, освітня чи творча біографія, це швидше персоніфікований процес утворення цінностей, культури у межах гуманітарної традиції, її певна конкретизована модель [7, с. 4]. Тому дослідник, який прагне змоделювати етап розвитку національної педагогічної думки шляхом аналізу життєвого і творчого шляху педагога, має звернути увагу на такі складові: життєпис педагога («особистісна» історія); власний підхід до розгляду педагогічного процесу (морально-етичний зміст творчості); предметний підхід (участь або відокремленість від тогочасного педагогічного процесу); ідейно-соціальні, культурницькі засади (розмаїття зв'язків з епохою, сила їх впливів на педагогічні погляди) [7, с. 4]. Дослідниця розглядає творчу біографію педагога як окремий предмет історико-педагогічного дослідження.

Персоналістичний напрям вимагає від дослідника добору відповідного методологічного інструментарію – наукових методів, підходів та принципів дослідження.

Насамперед для розкриття педагогічних ідей і характеристики просвітницької діяльності Матвія Номиса спиратимемося на концептуально важливі загальнонаукові принципи науковості, історизму, системності, об'єктивності, культуровідповідності, єдності національного і загальнолюдського, теорії і практики навчання й виховання.

На основі історико-педагогічних досліджень визначаємо такі основні *принципи історико-педагогічного дослідження: принцип єдності теорії і практики; принцип об'єктивності*, що потребує врахування всіх факторів, які характеризують постать Матвія Номиса: біографічні факти, сукупність педагогічних ідей, освітню діяльність у контексті історичної епохи; *принцип конкретності*, що вказує на суттєві сторони і закономірності об'єктивних процесів і конкретні підходи до їх оцінки; *принцип розвитку*, що полягає у висвітленні наукової біографії, яка складається з характеристики основних етапів життєвого шляху з відображенням епохи, у якій жив Матвій Номис, характе-

ристики середовища, його оточення, що вплинули на процес становлення і розвитку педагогічних поглядів; *принцип закономірності*, що характеризує комплекс явищ і процесів та взаємозв'язки між ними.

Об'єктивному дослідженню персоналії Матвія Номиса, його внеску у розвиток педагогічної науки сприятиме використання комплексу теоретичних підходів та методів історико-педагогічного напрямку. Загалом у методології педагогічного дослідження С. Гончаренко визначає якісні рівні, на які варто спиратись у процесі наукового пошуку: змістом першого рівня є філософське знання, другого – загальнонаукова методологія, що передбачає характеристику різних типів наукових досліджень, їх етапи та складові: гіпотеза, об'єкт, предмет, мета і завдання дослідження [3]. В. Краєвський основою першого рівня педагогічних досліджень вважає філософські знання, другого – загальнонаукову методологію (системний підхід, діяльнісний підхід, характеристика різних типів наукових досліджень, їх етапи й елементи: гіпотеза, об'єкт і предмет дослідження, мета, завдання). Третій рівень складає конкретно наукова методологія, тобто сукупність методів, принципів дослідження і процедур, які застосовуються у тій чи іншій спеціальній науковій дисципліні, наприклад, у педагогіці. Четвертий рівень складають методика і техніка дослідження [6]. Предметом методології педагогіки, на думку В. Краєвського, «виступає співвідношення між педагогічною дійсністю та її відображенням у педагогічній науці» [6].

М. Богуславський у структурі історико-педагогічного знання виділяє такі компоненти:

- світоглядну позицію у трактуванні феноменів минулого (матеріалістично-детерміністичне світорозуміння, трансцендентний (релігійний) світогляд, синергетичне світорозуміння);

- сферу загальних підходів до вивчення всесвітньої історії освіти (формаційний, антропологічний, цивілізаційний, синхронний і діасинхронний підходи);

- загальні методи дослідження історико-педагогічного процесу (історико-структурний, конструктивно-генетичний, історико-компаративістський або порівняльно-зіставний);

- часткові методи дослідження історико-педагогічного знання (аксіологічний, інноваційних циклів, хвильовий, модернізаторський, персоналістично-біографічний, монографічний, парадигмальний) [1, с. 38].

Для об'єктивного й неупередженого дослідження творчої спадщини Матвія



Номиса необхідно використовувати *методологічні підходи*, які відрізняються шляхами аналізу історико-педагогічної інформації, що зорієнтовані як на внутрішню своєрідність педагогічних феноменів, так і на суспільні фактори, що впливають на їхній характер, особливості й історичне значення. О. Сухомлинська пропонує такі основні підходи до вивчення педагогічної персоналії: біографічний, феноменологічний, герменевтичний, синергетичний, парадигмальний [7].

Оскільки педагогічна думка завжди персоніфікована, вона відображає її носія з його поглядами, уподобаннями, смаками, віруваннями, переконаннями. З одного боку особистість педагога є визначальним фактором його творчості, а з іншого – віддзеркалює епоху або ж є її творцем. Отож, одним з основних підходів, який використовувався нами у процесі вивчення педагогічної спадщини Матвія Номиса, був *біографічний* підхід. Він передбачав висвітлення основних етапів життєвого шляху педагога; аналіз епохи, у яку він жив і творив; характеристики соціального середовища, у якому відбувався процес становлення особистості педагога; творчий пошук етнографічних, фольклорних, художніх, світоглядних основ його діяльності. Значна увага приділялася аналізу літературної і наукової спадщини Матвія Номиса, дослідженню ролі психологічних факторів у педагогічній діяльності.

Усебічний аналіз просвітницької діяльності і творчої спадщини Матвія Номиса дав змогу дійти висновку, що його світоглядні позиції сформувалися під впливом прогресивних ідей доби. Він був представником когорти демократично налаштованих громадських діячів другої половини XIX ст. На основі дослідження історичних, літературознавчих, етнографічних джерел можемо констатувати, що просвітницька, педагогічна, громадська, літературна діяльність Матвія Номиса дійсно стала важливим джерелом й одночасно результатом формування його світогляду.

З метою розкриття значення суб'єктивного досвіду як основної характеристики сутності особистості Матвія Номиса використано *феноменологічний підхід*, однією з провідних рис якого О. Сухомлинська вважає відмову від будь-яких ідеалізацій, упередженості й заданості, тобто у можливості незаангажованого навіть власною свідомістю дослідника вільного опису процесу пізнання дійсності, наукових і художніх текстів, у відмові від міфів і стереотипів [7, с. 15]. У процесі нашого дослідження педагогічна спадщина Матвія Номиса сприймалася як єдине ціле, у сукупності взаємо-

пов'язаних між собою елементів, а також просторових, часових та інших аспектах, у яких вона знайшла свій вияв. Тобто феномен цієї персоналії з'ясовувався у різних контекстах (історичному, суспільно-політичному, мистецькому), формах вияву (науковій, творчій, громадській, педагогічній, адміністративній діяльності), стосунках (родинних, службових, дружніх, творчих).

*Герменевтичний підхід* передбачав пояснення життєпису і педагогічних ідей Матвія Номиса через історико-культурні засади, тобто життя і діяльність педагога аналізувалися у контексті розвитку національної культури у різних формах її вияву. У межах нашого дослідження вказаний теоретико-методологічний підхід реалізовувався через два основні способи роботи з джерельною базою. Перший полягав у розшифруванні і тлумаченні педагогічних ідей Матвія Номиса мовою сучасних педагогічних понять, що сприяло кращому розумінню й засвоєнню інформації, її осучасненню й актуалізації. Другий передбачав «вживання» в атмосферу історичної епохи, «заглиблення» у внутрішній світ Матвія Номиса, аналіз характеру й особливостей мислення автора, його художніх і наукових творів, визначення основних принципів педагогічної реальності досліджуваної епохи.

Використання *синергетичного підходу* у процесі дослідження педагогічної персоналії Матвія Номиса дало змогу пояснити його науково-педагогічні ідеї не лише педагогічними категоріями і фактами, а й іншими нелінійними зв'язками між теоріями – філософією, мовознавством, літературознавством, етнографією, фольклористикою, мистецтвознавством, психологією. Дослідник синергетичного підходу у педагогіці О. Вознюк стверджує, що синергетика є одним із новітніх наукових напрямів, провідною галуззю міждисциплінарних досліджень, що поширюється на всі сфери суспільного буття. На сучасному етапі синергетична парадигма застосовується для осмислення розвитку педагогічної думки, розгортання освітніх процесів і проєктування освітніх систем [2, с. 10]. На думку О. Сухомлинської, цей підхід сприяє виявленню нерозкритих чи недостатньо розкритих процесів, що були прихованим пластом історико-педагогічних феноменів [7, с. 28]. Зазначимо, що виявлення і аналіз малодосліджених аспектів діяльності Матвія Номиса як фольклориста, мовознавця, краєзнавця, громадського діяча сприяли поглибленню уявлення про його внесок у розвиток педагогічної науки.

*Парадигмальний підхід* [7, с. 37] дав змогу розглянути логіку розвитку педаго-



гічних ідей Матвія Номиса з позицій власне педагогічної науки, її внутрішньої динаміки, з точки зору виникнення і трансформації різних концепцій, ідей, положень, вироблених сучасною йому когортою науковців. Застосування цього підходу дозволило з'ясувати, що педагогічні ідеї, громадська і просвітницька діяльність Матвія Номиса були новаторськими для другої половини XIX ст. і розвивались у руслі передових педагогічних ідей доби.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Проведене дослідження дало змогу дійти висновку, що лише синтез усіх цих підходів забезпечує комплексне дослідження історико-педагогічних процесів, оскільки дає змогу всебічно оцінити відповідний факт, подію і явище, по-різному розставити акценти на значенні педагогічних ідей і просвітницької діяльності Матвія Номиса. Маємо всі підстави стверджувати, що комплексне використання декількох сучасних методологічних підходів, як певних пізнавальних моделей, є теоретичною базою, яка дозволить нам послідовно й комплексно проаналізувати відібрану історико-педагогічну інформацію.

Досліджувана проблема має інтегрований характер, оскільки, з одного боку, здійснюється аналіз громадсько-просвітницької діяльності Матвія Номиса, а з іншого – досліджуються педагогічні ідеї, пов'язані з етнопедагогікою, педагогічною думкою XIX ст., а також зі здобутками сучасної педагогіки.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Богуславский М. Методология, содержание и технология образования (историко-педагогический контекст) : [монографія] / М. Богуславский. – М. : Научная книга, 2007. – 186 с.
2. Вознюк О.В. Синергетичний підхід як метод аналізу розвитку вітчизняної педагогічної думки (друга половина XX століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка, історія педагогіки» / О.В. Вознюк. – Житомир, 2009 – 19 с.
3. Гончаренко С. Методологічні характеристики педагогічних досліджень / С. Гончаренко // Вісник Академії педагогічних наук України. – 1993. – № 1. – С. 11–23.
4. Гупан Н.М. Розвиток історії педагогіки в Україні (історіографічний аспект) : автореферат дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Н.М. Гупан. – К., 2001. – 21 с.
5. Днепров Э. Советская историография дореволюционной отечественной школы и педагогики (1918–1977). Проблемы, тенденции, перспективы / Э. Днепров. – М. : НИИОП, 1981. – 90 с.
6. Краевский В.В. Методология педагогики : [пособие для педагогов-исследователей] / В.В. Краевский. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. – 244 с.
7. Сухомлинська О. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. Сухомлинська. – Київ. : А.П.Н., 2003. – 68 с.
8. Ярмаченко М.Д. Стан і завдання досліджень у галузі історії педагогіки / М.Д. Ярмаченко // Історія педагогіки у структурі професійної підготовки вчителя : збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного педагогічного університету. – Кам'янець-Подільський, 2002. – Вип. 3. Т. 1. – С. 3–6. – (Серія : Соціально-педагогічна).



## СЕКЦІЯ 2 ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

УДК 373.3:159.937

### СМИСЛОВЕ СПРИЙНЯТТЯ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ ЯК МЕТОДИЧНА ПРОБЛЕМА

Гнатенко К.І., аспірант  
кафедри теорії та методики викладання  
філологічних дисциплін у початковій школі  
*Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди*

У статті розглядається важливість таких процесів, як сприйняття і розуміння художніх текстів сучасними школярами, їх місце у психолого-педагогічних вченнях. Висвітлено погляди психологів, методистів і літературознавців щодо особливостей сприйняття молодшими школярами образа-персонажа та літературного твору загалом. Представлено й проаналізовано результати дослідження сприйняття художнього твору учнями початкової школи.

**Ключові слова:** *художній твір, смислове сприйняття, розуміння твору, персонаж, молодші школярі, літературне читання.*

В статье рассматривается важность таких процессов, как восприятие и понимание художественных текстов современными школьниками, их место в психолого-педагогических учениях. Освещены взгляды психологов, методистов и литературоведов на особенности восприятия младшими школьниками образа-персонажа и литературного произведения в целом. Представлены и проанализированы результаты исследования восприятия художественного произведения учащимися начальной школы.

**Ключевые слова:** *художественное произведение, смысловое восприятие, понимание произведения, персонаж, младшие школьники, литературное чтение.*

Hnatenko K.I. PRIMARY SCHOOL STUDENTS SEMANTIC PERCEPTION OF LITERATURE WORKS AT THE LESSONS OF LITERARY READING AS METHODOLOGICAL PROBLEM

The article discusses the importance of such processes as perception and understanding of literature texts by modern students, its place in psycho-pedagogical education. Psychologists, methodists and literary critics view on the peculiarities of primary school pupil perception of the image-the character and literature work in general, were also illuminated. Results of the research on perception of literature works by primary school students were presented and analyzed at this article.

**Key words:** *levels of perception, character, literature work, primary school students, literary reading.*

**Постановка проблеми.** Питання художнього сприйняття досліджувалося вченими з давніх часів. Проблема хвилювала філософів, психологів, мистецтвознавців, культурологів і художників. Сьогодні, на початку III тисячоліття, художнє сприйняття викликає багато питань, особливо в освітній галузі, оскільки перед педагогами стоїть непросте завдання – виховання грамотного читача, який надалі повноцінно сприйматиме і розумітиме літературні твори, не тільки запропоновані вчителем, але й обрані самостійно. Тому однією з актуальних проблем сучасної школи є вдосконалення методики виховання активного читача.

У початковій школі відбувається становлення і розвиток якостей читача, здатного до самостійної читацької діяльності. Молодші школярі вчать усвідомлювати ідею твору через знаходження в ньому матеріалу, що

характеризує думки, вчинки дійових осіб чи окремого персонажа, осмислюючи взаємозв'язок описуваних у тексті подій, мотивів поведінки героїв, виявляючи авторське ставлення і висловлюючи своє оцінне судження про зображуване. Усе зазначене неможливе без повноцінного сприйняття як «акту первісного емоційного пізнання художнього тексту» та «першої сходинки до логіки пізнання літератури» [7, с. 16]

Результати чисельних досліджень свідчать про наявність проблем у сприйнятті художніх творів молодшими школярами. Зменшення долі читаючого населення, призупинення традицій сімейного читання призводить до появи багатьох некваліфікованих читачів із поверховим сприйняттям твору. Читаючи, молодші школярі (а потім і дорослі) не усвідомлюють прогалини сприйняття, що шкодить адекватному розу-



мінню. Серед сучасних праць можна виділити дослідження, яким керував А. Ємець, що вивчав сприйняття учнями початкових класів творів Тараса Шевченка: так, ілюструючи вірш «Садок вишневий коло хати», діти малювали не квітуче дерево, а вишню із плодами, майже 50% опитаних замість хати зобразили багатопверховий будинок, отже дослідники виявили помилки, пов'язані з відтворенням часових деталей. Розповсюдженою є помилка у сприйнятті вірша «Зацвіла в долині червона калина»: рецепієнти бачили калиновий куц із плодами, а не квітами.

Аналіз спостережень за навчальним процесом, розмаїття методичних матеріалів (в електронному та друкованому вигляді) показали, що сучасний учитель у своїй роботі мало орієнтується на сприйняття учнів, чому є багато причин, серед яких і перевантаженість педагога, і певна шаблонність підходів до роботи з художнім твором, і недостатня методико-літературна підготовка. Крім того, сучасна методична наука поки не пропонує вчителю-практику чіткої обґрунтованої системи роботи над сприйняттям молодших школярів.

**Постановка завдання.** Мета статті полягає у висвітленні особливостей смислового сприйняття художніх творів молодшими школярами як складової частини ефективної роботи над усвідомленням художніх творів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Відомі методисти-словесники минулого та сучасності (В. Острогорський, В. Голубков, М. Кудряшов, Н. Молдавська, В. Маранцман, О. Богданова, Л. Мірошніченко, С. Паламар, О. Орлова, О. Савченко) розглядають учнівське сприйняття літературних творів як важливу і складну методичну проблему. На сьогодні процес сприйняття художніх творів розглянутий у різних аспектах: визначені типи читацького сприйняття та їхня залежність від вікових особливостей; взаємозв'язок емоційного сприйняття з аналізом художнього тексту; залежність від жанрово-родової приналежності; психологічні основи; структура й етапи читацького сприйняття; специфіка сприйняття друкованого й електронного тексту тощо.

Аксіоматичним для сучасних дослідників є розуміння діалогічності художнього сприйняття. За М. Бахтіним, «сприйняття літератури – це діалог двох суб'єктів, де один – автор твору, другий – його читач. Перший освітлює шлях, а другий рухається самостійно, маючи основні координати. Сприйняття відбувається як процес, під час якого активізується читацький досвід, асо-

ціативне мислення й уява, осмислюється художньо-естетична цінність твору, здійснюється хоча б часткова інтерпретація, осягаються співвідношення тексту, підтексту і контексту, позицій автора, оповідача, розповідача, ліричного героя, персонажів» [1, с. 249]. Найхарактернішою властивістю художньої літератури є, за твердженням ученого, здатність викликати естетичну реакцію – особливий емоційний стан напруги, який активізує пробудження думок і почуттів людини. Водночас читач є ніби співавтором письменника; він домислює і збагачує текст, який читає. Уява допомагає йому змалювати зовнішній вигляд героя, деталізувати його психологічний образ, світ думок, почуттів, переживань, створити власні неповторні образи.

Серед різноманітних питань щодо сприйняття особливе місце займає його співвіднесення з розумінням. На сьогодні можна виділити такі основні підходи вчених до його вирішення:

- сприйняття і розуміння як синонімічні поняття;
- сприйняття і розуміння як протилежні поняття;
- сприйняття як складовий етап розуміння;
- сприйняття і розуміння як взаємопов'язані процеси, які впливають одне на одного.

Намаганням перебороти певну суперечливість розглянутого поняття було виділення первинного та вторинного сприйняття (як результату усвідомлення).

На наш погляд, таке розмаїття поглядів пов'язане з тим, що вивчення сприйняття поширилося на різні галузі знань, специфіка кожної з яких накладає свій відбиток. У нашому дослідженні дотримуємося погляду, що сприйняття і розуміння – взаємопов'язані процеси, хоча кожен має свою специфіку. Вивчення сприйняття творів художньої літератури привело вчених до усвідомлення специфічності процесу та необхідності зафіксувати це термінологічно.

Уведене в 70-х рр. ХХ ст. І. Зимньою поняття «смислове сприйняття» [2, с. 37] розповсюдилося на літературно-освітню галузь і на сьогодні все частіше вживається щодо сприйняття художніх творів як повноцінне, адекватне замислу автора, як таке, що сягає прихованих смислів і супроводжується співпереживанням художнього образу. Отже, введений термін актуалізує тісний взаємозв'язок сприйняття і розуміння прочитаного твору.

За Л. Мосуновою, процес смислового сприйняття художнього твору має два ступені. Перший пов'язаний зі сприйнят-



тям смислового світу автора, усвідомленям його оцінок, його ставлення до дійсності. Другий полягає в породженні власних оцінок, відбитих у творі смислового світу, усвідомленні свого ставлення до того, що відбувається. У смисловому сприйнятті такі ступені зливаються в єдиний шлях до повноцінного, глибинного пізнання явища мистецтва, що естетично виражає суспільну свідомість і, своєю чергою, формує його [6].

Сприйняття художнього твору – складне, індивідуальне явище, яке потребує розвинутого емоційного чуття, мобілізації життєвого і читацького досвіду, вміння відчувати, співпереживати. Для початкової школи актуальна етапність формування повноцінного сприйняття. На основі широкого експерименту М. Воюшиною [4] були виділені чотири рівні сприйняття художнього твору в молодшому шкільному віці:

1. Фрагментарний рівень. Діти не співвідносять мотиви, обставини і наслідки вчинків героя. Відповідаючи на запитання вчителя, школярі не звертаються до тексту твору. Художні твори сприймаються ними як опис випадку, що насправді стався, вони не намагаються визначити авторську позицію, не узагальнюють прочитане. Уява розвинута слабо, відтворення образу замінюється зверненням до життєвих уявлень.

2. Констатуючий рівень. За допомогою запитань учителя учень може правильно визначити мотиви поведінки персонажів, орієнтуючись не стільки на зображення героя автором, скільки на власні життєві уявлення про причини того чи іншого вчинку. Авторська позиція, художня ідея залишаються неосвоєними, узагальнення прочитаного підміняється переказом змісту.

3. Рівень «героя». Діти визначають мотиви, наслідки вчинків персонажа, дають оцінку героям, обґрунтовують свою думку посиланням на вчинок. За допомогою запитань учителя можуть визначити авторську позицію.

4. Рівень «ідеї». Учні здатні визначити призначення того чи іншого елемента в тексті, побачити авторську позицію. Їхнє узагальнення виходить за межі конкретного образу.

Необхідно звернути увагу на те, що дослідниця не розмежовує поняття первинного і вторинного сприйняття, говорячи про використання запитань учителя.

Внаслідок того, що сприйняття безпосередньо пов'язане з розумінням прочитаного, важливим питанням є врахування рівнів розуміння творів молодшими школярами. Більшість учених схиляється до триетапного процесу: фактичне розуміння (відповіді на конкретні запитання за зміс-

том тексту: «Хто?», «Що?», «Де?», «Коли?»), когнітивний рівень або освоєння підтексту (усвідомлення інформації, вираженої автором опосередковано) і освоєння концептуальної інформації тексту або розуміння ідейно-образного змісту твору. Н. Морозова зазначає, що на третьому рівні освоєння тексту «читання художнього тексту вимагає проникнення у сферу людських відносин і мотивів, вимагає розуміння того, чим зумовлені описувана мова або вчинок, заради чого такий вчинок здійснюється, на що спрямовується, яку роль відіграє він в описуваному житті. Усе це вимагає від читача свого, особистого ставлення до того, що він читає <...> Справжнє розуміння твору і є проникнення в його зміст, який приймається або ні читачем» [5, с. 173].

Взаємозв'язок процесів дозволяє зіставити рівні сприйняття й розуміння і провести паралель між фрагментарним і констатуючим рівнем і фактичним розумінням; між рівнем «персонажа» й освоєнням підтексту; між рівнем «ідеї» та концептуальним розумінням.

Дослідники смислового сприйняття серед причин, що гальмують вивчення процесу в межах шкільного середовища, зазначають те, що він прихований від педагога, який у навчальній діяльності є посередником між твором і учнями, крім того, процес сприйняття часто відбувається неусвідомлено для читача. Вивчення сприйняття творів у молодшому шкільному віці ускладнюється також віковими причинами, які обмежують можливості виявлення процесів.

Аналіз наукових праць дозволив виділити низку прийомів, спрямованих на визначення рівня сприйняття молодшими школярами художніх творів. Жоден із прийомів неможна вважати абсолютним і кожен має як позитивні, так і негативні аспекти застосування:

– відповіді на запитання – розповсюджений, добре знайомий учням прийом, який стимулює розумову діяльність учнів; серед обмежень використання такого прийому можна назвати недостатню розвинутість писемного й усного мовлення дітей, що часто заважає повноцінному висловлюванню; форма письмової відповіді не дозволяє отримати масштабних результатів в учнів 1 та 2 класів;

– постановка запитань до твору – поки не дуже знайомий учням прийом, хоча і досить інформативний, обмеження для використання подібні до попереднього прийому;

– переказ (усний, письмовий, повний, вибірковий) – досить інформативний





для дослідника прийом, але його обмеження – розвиток мовлення учнів, спроби відтворити слово в слово; використання докладного переказу в навчальному процесі буде обмежувати кількісний показник дослідження;

– малювання словесне і графічне (дозволяє яскраво побачити головні деталі, на яких зосередилась увага дитини; обмеження словесного малювання – недостатній розвиток мовлення, графічного малювання – недостатній рівень графічних навичок);

– різні види драматизації (розігрування ситуацій за прочитаним текстом чи епізодом, інсценізація, мізансценування тощо): завдяки виразності прийом дозволяє наочно виявити рівень сприйняття і розуміння епізоду, але найчастіше драматизація вимагає взаємодії «акторів», яку важко очікувати від молодших школярів. Крім того, обмеженням використання такого прийому буде сором'язливість дітей, недостатня виразність мовлення.

Досліджуючи особливості сприйняття учнів початкової школи, ми використали прийом письмових відповідей на запитання як найінформативніший. Складаючи запитання до твору, ми взяли до уваги критерії сприйняття, висунуті Н. Молдавською: ступінь образної конкретизації (здібність читача на основі художніх деталей відтворити у своїй уяві цілісний образ) і образне узагальнення (у конкретній картині людського життя, яку змалював автор, читач бачить узагальнений смисл, проблему, поставлену у творі).

В опитуванні взяли участь учні 2, 3 та 4 класів загальноосвітніх шкіл міста Харкова. Опитування було проведено на основі твору О. Буцень «Добрий Василько». Твір має простий сюжет морально-етичного спрямування (*Наталя перед школою попросила у свого братика Василька позичити їй олівці. Хлопець не хотів давати, але все ж таки позичив сестрі олівці, після чого розповів про це бабусі та мамі й отримав винагороду. Коли Наталя повернулася зі школи, Василько запропонував їй ще щось позичити, оскільки йому не шкода. Але сестра сердито відмовилась*). У творі наявний підтекст: мотиви поведінки Василька, його вік (читач може здогадатися, що він дошкільник, оскільки у школу не ходить, стрибає на одній ніжці тощо), що дає можливість пропонувати текст для учнів різних вікових категорій. Персонаж, який досить повно виписаний у творі та є центром уваги автора, – хлопчик Василько, який виявляє риси жадібності, хитрощів, меркантильності. Усі інші персонажі – другорядні, навіть

старша сестра Наталя позбавлена індивідуальних рис. В оповіданні можна визначити три моменти виявлення мотивів: чому Василько не хотів давати олівці, чому Василько похвалився бабусі й мамі своїм вчинком (більш показовий фрагмент, коли хлопчик розповів мамі й чекав від неї нагороди), навіщо Василько пропонує сестрі щось у нього взяти.

Для того, щоб усунути чинник впливу різної техніки читання, твір дітям читав дослідник, роздрукований текст лежав перед дітьми на парті. За бажанням діти могли звернутися до нього. Після ознайомлення із твором учням було запропоновано відповіді на запитання, кожне з яких допомагає виявити, як молодші школярі сприймають і розуміють художній твір загалом і образи-персонажі зокрема.

У дослідженні використовувалася класифікація рівнів сприйняття художнього твору М. Воюшиної (фрагментарний, констатуючий, рівень «персонажа» та рівень «ідеї»).

Аналіз відповідей і результати спостережень за емоційною реакцією учнів показали, що більшість другокласників (58%) перебувають на фрагментарному рівні, на констатуючому рівні – 38% учнів. Неадекватність сприйняття виявилась у 16% учнів, це яскраво ілюструють відповіді на запитання «*Коли Наталя попросила олівці у Василька?*» (*на вулиці; коли був урок малювання*), тоді як події в оповіданні відбувалися вранці вдома перед початком заняття. До речі, на інше запитання, спрямоване на фактичне розуміння твору («*Що зробив Василько, коли позичив олівці Наталі?*»), змогли відповісти лише третина опитуваних.

Мотиви поведінки головного героя усвідомлює незначна частина учнів. Відповідаючи на запитання «*Чому Василько не хотів давати олівці Наталі?*», 42% учнів лише озвучили слова Василька, які були відмовками (*бо думав, що сестра їх зламає; боявся, що Наталя їх загубить*), пояснити мотиви змогли лише 8% учнів. Мотиви, якими керувався Василько, пропонуючи сестрі в кінці твору щось у нього попросити, визначили 17% учнів (*щоб ще раз всім розказати й отримати за це винагороду; щоб йому щось дали; хотів ще солодкого*).

Для характеристики Василька другокласники використовували лише одне слово-прикметник, більшість зазначила, що він був жадібний (46%); також були вжиті слова *злий, хитрий, хвастливий*.

Очікувано найскладнішим для другокласників виявилось останнє запитання, самостійно осягнути рівень ідеї учням ще важко. На запитання «*Автор хотів, щоб ми*



замислились. Над чим?» були поодинокі відповіді: *над собою; Василько – хвалько; над поведінкою Василька*. Зауважимо, що жоден другокласник не звернувся до тексту по допомогу.

Аналіз відповідей третьокласників показав, що більшість учнів (53%) перебувають на констатуючому рівні, на фрагментарному – 42%.

Частина учнів 3 класу продемонстрували, як і другокласники, неадекватне сприйняття: на запитання «Коли Наталя попросила олівці у Василька?» 38% учнів дали помилкову відповідь (*у школі; коли Василько вже запізнювався; на вулиці; коли поверталася зі школи*). Знов-таки третьокласники не зверталися до тексту.

Мотиви поведінки головного героя усвідомлює більше учнів 3 класу порівняно з другокласниками. Причини небажання давати олівці сестрі помилково визначили лише 11% учнів (*бо він запізнювався; він малював*), усі інші відповіли правильно. Мотиви, якими керувався Василько, пропонуючи сестрі в кінці твору щось у нього попросити, правильно визначили 74% учнів (*ще раз розказати мамі й отримати цукерку; хотів ще винагородити; хотів, щоб його похвалили та дали винагороду*), помилково – 21% (*хотів бути добрим*).

Характеризуючи Василька, третьокласники, як і другокласники, використали лише одне слово-прикметник: *жадібний* – 56%; *хитрий* – 22%; *злий* – 12%; *хвастливий* – 10%. Щодо рівня «ідеї», то молодшим школярам цього віку також важко визначити задум автора. Учні на запитання «Автор хотів, щоб ми замислились. Над чим?» давали такі відповіді: *щоб ми знали, як треба дружити* (5%); *над тим, що Василько не хотів давати олівці* (11%); *що треба ділитися* (42 %).

Аналіз відповідей четверокласників показав, що на фрагментарному рівні – 36% учнів, на констатуючому – 46%, на рівні «персонажа» – 11%, на рівні «ідеї» – 7%. Треба зауважити, що учні 4 класу зверталися до текстів.

Адекватне сприйняття продемонструвала переважна більшість учнів, даючи на запитання «Коли Наталя попросила олівці у Василька?» такі відповіді: *перед тим, як іти до школи; коли згадала, що забула купити олівці; коли йшла до школи; зранку, коли запізнювалася в школу*.

Мотиви поведінки головного героя усвідомлює більша частина учнів 4 класу. Причини небажання давати олівці сестрі помилково визначили лише 7% учнів (*бо він був лінивий; бо він запізнювався*). Мотиви, якими керувався Василько, пропонуючи

сестрі в кінці твору щось у нього попросити, визначили правильно 69% учнів (*ще раз розказати мамі й отримати цукерку; хотів ще винагородити; хотів, щоб його похвалили та дали винагороду*), неточна відповідь – у 28% (*щоб мама та бабуся знов його похвалили*).

Характеризуючи Василька, четверокласники, на відміну від учнів 2-го та 3-го класів, використовували два прикметники (*хвалько та жадібний* – 78%; *хитрий* – 13%, *лінивий і недобррозичливий* – 9%).

З опитаних учнів 4-го класу ідею визначили 7% учнів. На запитання «Автор хотів, щоб ми замислились. Над чим?» учні дали такі відповіді: *не треба бути жадібним, треба бути доброзичливим; щоб ми не для винагородити робили добрі справи; щоб не були жадібними, а ділилися із друзями; якщо ти комусь щось дав, не треба хвалитися; не треба бути хвальком, жадібним, бо справжній герой повинен бути щедрим і скромним*.

Аналіз отриманих результатів показав, що більшість учнів, що сприймають художній текст на рівні «героя», становлять учні 4 класу, кількість школярів 2–3 класів серед них незначна. Результати дослідження виявили тривожну картину стану літературного розвитку сучасних молодших школярів. Значна частина учнів виявила неадекватне сприйняття найпростіших елементів, на яких будується твір. Ще одним аспектом аналізу виявилось нерозуміння учнями мотивів досить простих вчинків героїв і невміння охарактеризувати їх більш-менш розгорнуто.

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

Отже, процес сприймання відбувається у взаємозв'язку з багатьма психічними процесами учнів: мисленням, мовою, уявою, почуттями. Важливу роль у процесі сприймання відіграє емоційний стан особистості та її уява, за допомогою яких відтворюються образи твору, виникає емоційно-естетичне їх переживання, особливо під час сприймання художнього твору. Найперше молодшими школярами сприймаються ті об'єкти та їхні особливості, які викликають безпосередню емоційну реакцію. На уяву читачів згаданого віку зображуване в художніх творах впливає не за своєю роллю в розкритті того чи іншого образу, а за ступенем повноти і наочності.

Літературний розвиток учня, становлення його як читача оцінюється за рівнем сприйняття художнього тексту. Якщо фрагментарний рівень нормальний для трьох- і п'ятирічних дітей, то для учнів початкової школи перебування на такому рівні – показник відставання в літературному розвитку.



Проведене нами опитування засвідчило, що більшість учнів 2-го класу перебувають на фрагментарному рівні, і лише кілька учнів у класі здатні сприйняти прочитане на констатуючому рівні. На кінець навчання в початковій школі сприйняття на рівні «героя» доступне для декількох учнів, а констатуючий рівень на зазначений час – показник відставання в літературному розвитку. Про високий рівень літературного розвитку випускника початкової школи можна говорити, якщо він сприймає художній твір на рівні «ідеї», але, як показують результати дослідження, на такому рівні майже ніхто не перебуває.

Щоб підняти рівень сприйняття учнів, потрібна систематична робота на уроках літературного читання з використанням різних видів переказів, словесного і графічного малювання, аналізу ілюстрації, різних видів читання, складання розповіді про героя, інсценування. Сучасні методичні підходи до формування читача дозволяють учителю на уроках літературного читання, використовуючи метод літературної бесіди, описаний О. Джежелей, досягти більш високого рівня сприйняття. Дорослий у такій ситуації стає співбесідником, який демонструє, як він сприймає, розуміє події твору. Початкова школа повинна сформулювати молодшого школяра як свідомого читача, який цікавиться читанням і володіє міцними навичками читання, прийомами роботи із твором і дитячою книгою, характеризується начитаністю, морально-естетичним, художнім, емоційним рівнем розвитку.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці ефективних мето-

дів, спрямованих на роботу над аналізом і характеристикою персонажа на уроках літературного читання в початковій школі загальноосвітніх закладів України.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бахтин М. Работы 1940-х – начала 1960-х гг. / М. Бахтин // Собрание сочинений : в 7-ми т. / М. Бахтин. – Т. 5. – М. : Русские словари, 1997. – 320 с.
2. Зимняя И. Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации) / И. Зимняя // Наука. – 1976. – 263 с.
3. Методика обучения литературе в начальной школе: [учеб. для студ. высш. учеб. заведений] / М. Воюшина, С. Кислинская, Е. Лебедева. – М. : Академия, 2010. – 288 с.
4. Методические основы литературного развития младших школьников / М. Воюшина // Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников / Т. Рамзаева и др. ; под ред. Т. Рамзаевой. – СПб : Специальная литература, 1998. – 168 с.
5. Морозова Н. Психологические предпосылки понимания текста младшими школьниками // Основы методики начального обучения русскому языку / под ред. Н. Рождественского. – М. : Просвещение, 1965. – 337 с.
6. Мосунова Л. К определению смыслового восприятия художественного произведения / Л. Мосунова [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/k-opredeleniyu-smyslovogo-vospriyatiya-hudozhestvennogo-proizvedeniya>
7. Орлова О. Сприйняття художнього тексту як методична проблема / О. Орлова // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2011. – № 2. – С. 14–18.



УДК 37.014.54:373.5:005.591.6

## МОДЕЛЬ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ В СИСТЕМУ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Драгунова В.В., аспірант  
кафедри педагогіки  
Житомирський державний університет імені Івана Франка

У статті розкрито модель педагогічних умов впровадження інноваційного менеджменту в систему середньої освіти; відображено бачення складників моделі педагогічних умов на основі застосування сучасних принципів та інновацій для перспективного розвитку системи середньої освіти регіону і забезпечення загальноосвітніх навчальних закладів висококваліфікованими кадрами.

**Ключові слова:** інновація, інноваційна діяльність, інноваційні підходи, модель педагогічних умов, управління системою середньої освіти.

В статье раскрыта модель педагогических условий внедрения инновационного менеджмента в систему среднего образования; отражено видение составляющих модели педагогических условий на основе применения современных принципов и инноваций для перспективного развития системы среднего образования региона и обеспечения общеобразовательных учебных заведений высококвалифицированными кадрами.

**Ключевые слова:** инновация, инновационная деятельность, инновационные подходы, модель педагогических условий, управление системой среднего образования.

Drahunova V.V. MODEL OF PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE INTRODUCTION OF INNOVATIVE MANAGEMENT INTO THE SYSTEM OF SECONDARY EDUCATION

The article presents the model of pedagogical conditions for the introduction of innovative management into the system of secondary education; The vision of the components of the model of pedagogical conditions is reflected on the basis of application of modern principles and innovations for the long-term development of the secondary education system of the region and provision of comprehensive educational institutions with highly skilled personnel.

**Key words:** innovation, innovative activity, innovative approaches, model of pedagogical conditions, management of system of secondary education.

**Постановка проблеми.** Актуальність теми зумовлена високими темпами розвитку науки й інтенсивним впровадженням інновацій в управлінський процес.

Реалізація інноваційної політики України в галузі середньої освіти можлива за умов взаємодії інноваційних процесів із національними традиціями освіти та світовими освітніми тенденціями і розробки моделі педагогічних умов впровадження інноваційного менеджменту в систему середньої освіти. Наявна в державі модель управління освітою не відповідає вимогам демократизації, що передбачають розширення впливу громадської думки на ухвалення адекватних управлінських рішень, динамічне реагування на потреби суспільства, перерозподіл функцій управління між центральними та місцевими органами виконавчої влади й органами місцевого самоврядування.

Такий підхід вимагає наукового бачення процесів моделювання управління системою середньої освіти із впровадженням інноваційного менеджменту, сучасних принципів, методів і функцій управління, а також пошуку ефективних засобів і методик управління для поєднання із практич-

ною діяльністю загальноосвітніх навчальних закладів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідженню проблеми управління освітою присвячені наукові праці: Г. Балихіна, Л. Ващенко, А. Гошко, В. Грабовського, Л. Даниленко, Г. Дмитренко, І. Довбиш, Г. Єльнікової, О. Зайченко, Ю. Кавун, Л. Калініної, М. Комарницького, Г. Корнетова, Г. Костюк, В. Князева, Т. Лукіної, В. Маслова, В. Мельник, Т. Шамової та ін., які розкривають поняття й технологію управління, поняття якості освіти та сутність розробки кваліметричних еталонів для вимірвальних процедур.

Концептуальні положення управління закладами середньої освіти розглянуто в роботах Ю. Бабанського, Є. Березняка, В. Бондаря, Л. Даниленко, В. Маслова, В. Пікельної, С. Сисоєвої. Психологічні аспекти управління знайшли відображення в монографії Л. Карамушки. Філософський і соціологічний аспекти висвітлено в роботах В. Андрущенко, Б. Гершунського, І. Зязюна, В. Кудіна, В. Кременя, В. Лутая, В. Солодкова та ін.; управлінський – В. Бондаря, Л. Даниленко, Г. Дмитренко, О. Єль-



никової, Л. Калініної, Ю. Конаржевського, М. Кондакова, В. Маслова, Н. Островерхової, М. Поташника, М. Черпинського.

Досліджуючи моделі, В. Штофф стверджує, що модель – це уявна або матеріальна система, яка відображає або відтворює об'єкт дослідження і здатна замінити його таким чином, що її вивчення дає нам нову інформацію про об'єкт [1, с. 36].

Модель В. Шейко розуміє як уявну або матеріальну систему, яка відображає або відтворює об'єкт дослідження, може змінити його так, що її вивчення дає нову інформацію про такий об'єкт [10, с. 62].

І. Новик зазначає, що «пізнати об'єкт – означає змоделювати його».

Більш продуктивним щодо практичного використання, зазначає науковець, є визначення моделі, запропоноване М. Кондаковим. На його думку, модель – це штучно створений об'єкт у вигляді схеми, креслення.

Як стверджує В. Пікельна, «моделювання – це бажання людей замінити складність навколишнього світу спрощеною і зрозумілою картиною» [8, с. 56]. Нею була розроблена теорія і методика моделювання управлінської діяльності. В. Пікельна доводить, що моделювання може бути:

- методом наукового дослідження;
- основою розробки нової теорії;
- механізмом визначення перспективи розвитку [8, с. 58].

Моделювання застосовують тоді, коли не існує умов безпосереднього пізнання об'єкта дослідження. Такий метод має певні переваги порівняно з іншими, а саме:

- можливість «спрощення» реального об'єкта для того, щоб працювати з важливими для дослідника параметрами і характеристиками;

- можливість зменшення або збільшення за його допомогою реального об'єкта;

- можливість побудови ідеальних (закритих) моделей, що дозволяє економити час, ресурси, тобто оптимізувати процес дослідження і практичної діяльності.

Моделювання як метод дослідження, доводить В. Пікельна, збагачує культуру мислення керівника будь-якої ланки, покращує ефективність управлінського рішення, дозволяє не тільки цілісно уявити систему управління, але й більш чітко бачити проблеми управління, які виникають в установах освіти [8, с. 57].

**Постановка завдання.** Мета статті – розглянути й обґрунтувати модель педагогічних умов впровадження інноваційного менеджменту в систему середньої освіти; розкрити суть принципу інноваційності в управлінні системою середньої освіти в

контексті обґрунтування представленої моделі, розробка та реалізація якої сприятиме розвитку загальноосвітніх навчальних закладів і зростанню рівня підготовки кваліфікованих працівників.

Завдання дослідження – науково обґрунтувати модель педагогічних умов впровадження інноваційного менеджменту в систему середньої освіти; розглянути складники моделі як сукупність знань і вмінь керівника загальноосвітнього навчального закладу (далі – ЗНЗ) з питань впровадження інноваційного менеджменту в систему середньої освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Розглядаючи проблему моделювання, зазначимо, що поняття «модель» в перекладі з латинської мови означає міру, зразок, примірник чого-небудь [9]. Модель дозволяє: чітко визначити компоненти, які утворюють систему; схематично розглядати зв'язки між компонентами, порівнювати зв'язки всередині моделі; генерувати ідеї, ставити питання щодо об'єкта дослідження.

Моделювати можна об'єкти, процеси та явища: оригінал зазначених об'єктів може не існувати в реальному світі, його дослідження може бути недоступним для науковців. Способи представлення результатів моделювання можуть бути як матеріальними, так і інформаційними. «Філософський енциклопедичний словник» так визначає моделювання: метод дослідження об'єктів пізнання на їх моделях; побудова і вивчення моделей реально існуючих предметів і явищ (органічних і неорганічних систем, інженерних пристроїв, різних процесів – фізичних, хімічних, біологічних, соціальних) і конструйованих об'єктів для визначення чи поліпшення їх характеристик, раціоналізації способів їх побудови, управління тощо [3, с. 69–75].

Тому у процесі застосування такого методу модель є засобом дослідження. Модель (англ. model) – це речовина, знакова або мислена система, яка відтворює, імітує, відображає принципи внутрішньої організації або функціонування об'єкта, його властивості, ознаки чи характеристики [2, с. 85].

Головними функціями моделі можна вважати теоретичну і практичну. Теоретична функція моделі дає можливість реалізувати специфічний образ діяльності, який відповідає діалектичним закономірностям єдності загального й одиничного, логічного та чуттєвого, абстрактного і конкретного; практична функція моделі дозволяє представити її як інструмент і засіб наукового експерименту. Крім того, модель може виконувати



дескриптивну, прогностичну і нормативну функції. Так, наприклад, дескриптивна функція моделі педагогічних умов впровадження інноваційного менеджменту в систему середньої освіти полягає в тому, щоб завдяки абстрагуванню від реалій кожного окремого загальноосвітнього навчального закладу пояснити специфіку та зміст означених технологій. Частковим виявом дескриптивної функції є пізнавальна, яка дає можливість досліднику встановити суттєві змістовні характеристики педагогічних умов із впровадженням інноваційного менеджменту в систему середньої освіти.

Прогностична функція моделі дозволяє передбачати майбутній розвиток подій у межах того чи іншого явища. Так, у разі моделювання педагогічних умов впровадження інноваційного менеджменту в систему середньої освіти за допомогою згаданої функції можна передбачати перспективний розвиток окремих педагогічних технологій як найбільш ефективних для фахівців галузі. Нормативна функція передбачає можливість не лише описати наявний ресурс педагогічних умов впровадження інноваційного менеджменту в систему середньої освіти, але й побудувати бажаний ідеальний образ процесу впровадження інноваційного менеджменту із застосуванням педагогічних умов [3, с. 69].

Моделі класифікують за певними ознаками, тому існує багато типів і видів моделей. Наприклад, за способом побудови розрізняють матеріальні й ідеальні моделі. А. Венедов пропонує класифікувати моделі за способом реалізації, а саме:

1. Субстанціональні моделі – ті, що будуються з урахуванням субстанціонального підходу, який дає можливість виділити базові субстанції для наукового аналізу; такою субстанцією в межах проблеми нашого дослідження є інноваційний менеджмент.

2. Структурні – такі, при побудові яких найважливішими є сутнісні взаємозв'язки між структурними компонентами.

3. Функціональні моделі – під час створення яких беруть до уваги функції компонентів та їх роль у досягненні очікуваного результату.

4. Змішані моделі, що поєднують у собі риси двох чи всіх попередніх; до таких належить, насамперед, структурно-функціональна модель, досить популярна в педагогічних дослідженнях [3, с. 69–75].

За характером використання під час моделювання компонентів виділяють предметні та знакові моделі. Предметне моделювання стосується відтворення геометричних, фізичних, динамічних, функціо-

нальних характеристик предмета моделювання. Знакове моделювання втілюється у схемах, графіках, таблицях.

Педагогічне моделювання є одним із методів педагогічного дослідження. Як відомо, методи педагогічних досліджень – це способи пізнання педагогічної діяльності [6]. Специфіка педагогічного дослідження полягає в тому, що результати педагогічного впливу залежать від одночасної дії багатьох чинників. Тому відсутність або зміна дії одного з них приводить до змін у всій системі, результати педагогічного процесу також змінюються.

Одним із завдань педагогічного дослідження є встановлення педагогічних закономірностей як фактичних, постійних і необхідних зв'язків між реальними феноменами педагогічного процесу [9]. Педагогічне моделювання використовується для вирішення таких педагогічних завдань, як планування й організація навчально-виховного процесу, оптимізація структури змісту навчання і виховання, побудова технологій навчально-виховного процесу. Крім того, моделювання може допомогти у процесі вияву й класифікації педагогічних законів і закономірностей, інтерпретації отриманих під час педагогічного дослідження даних, перевірки поставленої гіпотези.

Особливу увагу вчені приділяють розвитку методології сучасних управлінських інновацій і напрямів управління інноваційним закладом. Загалом, у зоні уваги вчених перебувають питання розвитку інноваційних напрямів управління якістю освіти. Але поки недооцінюється прогностичний потенціал механізму моделювання як інноваційного механізму вдосконалення управління освітою.

Здійснивши теоретичний аналіз сучасного стану педагогічних умов впровадження інноваційного менеджменту в систему середньої освіти, ми розробили модель, що містить такі компоненти: сукупність знань наукових основ управління та менеджменту освітніх інновацій; умінь і навичок здійснювати ефективно управління загальноосвітніми навчальними закладами; мотивацію управлінської діяльності; особистісні та професійні якості керівника ЗНЗ.

Така модель розроблена на основі концептуальних засад реформування середньої освіти та впроваджуватиметься саме за допомогою педагогічних умов в систему середньої освіти з продукуванням і впровадженням інноваційних змін, зважаючи на регіональну специфіку, зовнішні та внутрішні чинники, а також соціальний, економічний, адміністративний і освітньо-культурний потенціал. Модель передбачає



реалізацію загальної прогностичної мети та складається з таких структурних компонентів: концептуально-цільового, структурного, організаційно-діяльнісного, оцінювально-результативного (див. рис. 1).

Концептуально-цільовий компонент є основним. Він тісно пов'язаний з іншими компонентами моделі, детермінує їх структуру і зміст. Визначає цілі, завдання, мету й умови впровадження інноваційного менеджменту в систему середньої освіти.

Структурний компонент містить інноваційні методи управління та функціональні служби (підрозділи). Виконує основні управлінські функції, до яких віднесено: планування, організацію управлінської діяльності та розвиток об'єктів управління, контроль за управлінськими процесами, а також навчання колективу та підтримку інноваційної ініціативи.

До складу організаційно-діяльнісного компонента входять такі умови реаліза-

ції: здійснення особистісно-орієнтованої системи безперервної освіти працівників, що дозволяє вирішувати проблему кадрового забезпечення інновацій в умовах дефіциту кваліфікованих фахівців; управлінська підтримка освітніх ініціатив, що дозволяє вирішувати проблему кадрового забезпечення інновацій в умовах дефіциту кваліфікованих фахівців; управлінська підтримка освітніх ініціатив, яка сприяє активізації інноваційної діяльності; створення гнучкої системи організаційно-процедурних механізмів висунення, експертизи і реалізації інноваційних ідей з урахуванням специфіки закладів освіти; інтеграція інноваційних можливостей суб'єктів освітнього середовища, спрямована на максимальне використання в інноваційному процесі ресурсів ЗНЗ; формування суб'єкта управлінського процесу, що забезпечує функціонування структури управління загальноосвітніми навчаль-

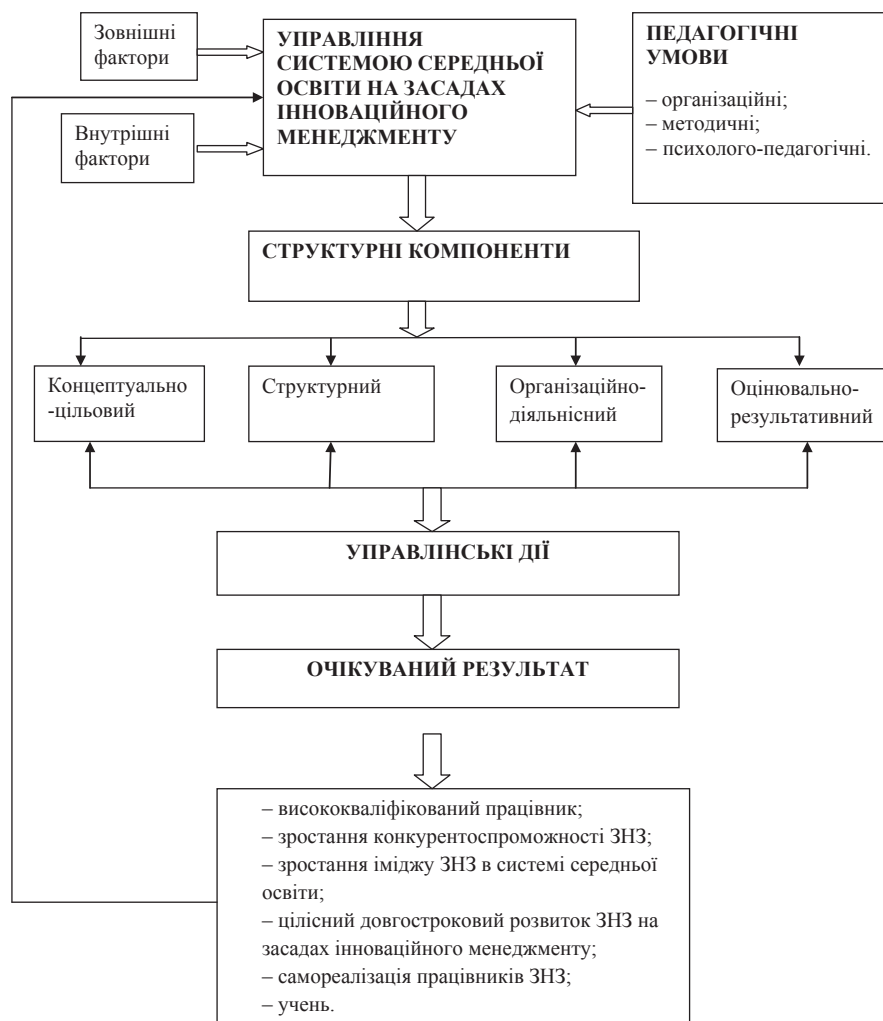


Рис. 1. Модель педагогічних умов впровадження інноваційного менеджменту в систему середньої освіти



ними закладами з урахуванням інноваційного менеджменту.

Оцінювально-результативний компонент передбачає виконання функції контролю. Головними завданнями функції контролю є: збір і систематизація інформації про стан інноваційної діяльності та її результати; оцінка стану управлінських процесів, педагогічної діяльності й отриманих результатів; аналіз причин і чинників, що впливають на результативність управлінських процесів; підготовка і реалізація управлінських рішень, спрямованих на досягнення мети.

Запропонована модель педагогічних умов впровадження інноваційного менеджменту в систему середньої освіти передбачає:

- управління навчальним закладом щодо організації управлінського та навчально-виховного процесів;
- управління навчальним закладом щодо контролю управлінського та навчально-виховного процесів;
- управління навчальним закладом щодо делегування повноважень;
- управління навчальним закладом щодо планування управлінського та навчально-виховного процесів.

Під час розробки моделі ми взяли до уваги те, що реалізація її буде спрямована на створення гнучкої, динамічної, демократичної системи впровадження інноваційного менеджменту в систему середньої освіти, яка:

- використовує варіативні управлінські рішення;
- прогнозує кінцеві результати діяльності;
- охоплює економічні механізми діяльності;
- забезпечує оптимальне поєднання адміністративного, колективного управління й самоврядування [2, с. 85; 3, с. 70; 6; 8].

**Висновки з проведеного дослідження.** Отже, модель педагогічних умов впровадження інноваційного менеджменту в систему середньої освіти містить: сукупність знань керівника і менеджменту в системі середньої освіти, зокрема й менеджменту освітніх інновацій; уміння та навички здійснювати ефективно управління загальноосвітнім навчальним закладом; мотивацію управлінської діяльності й особистісні професійні якості керівника.

Модель педагогічних умов впровадження інноваційного менеджменту в систему середньої освіти передбачає створення системи, орієнтованої безпосередньо на

керівника, розвиток загальноосвітнього навчального закладу і містить зміст, структуру, форми, методи, функції та сучасні технології управління.

Така модель дає зрозуміти, що для реалізації стратегії інноваційної політики потрібно більше часу приділяти інноваційному розвитку загальноосвітнього навчального закладу, що передбачає низку заходів, які спрямовані безпосередньо на зміну ситуації. На наш погляд, сучасна освітня політика повинна орієнтуватися не на скорочення освітньої мережі, а на її інноваційний розвиток. Тому питання не вичерпує себе і потребує подальшого вивчення та практичного використання в управлінні відділом освіти.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Васильченко Л. Формування управлінської культури керівника школи в системі післядипломної педагогічної освіти : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. Васильченко. – 3.: ЗОППО, 2006.
2. Даниленко Л. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах : [монографія] / Л. Даниленко. – К. : Міленіум, 2004. – С. 85.
3. Довбиш І. Модель державно- громадського управління ЗНЗ / І. Довбиш // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2006. – № 1. – С. 69–75.
4. Єльнікова Г. Теоретичні підходи до моделювання державно-громадського управління / Г. Єльнікова // Директор школи. – 2003. – № 40– 41.
5. Мельник В. Підвищення кваліфікації керівника загальноосвітнього навчального закладу як інноватора освітнього процесу / В. Мельник // Директор школи. – 2002. – № 9, березень. – С. 5–6.
6. Ніколаєнко С. Теоретико-методологічні основи управління інноваційним розвитком системи освіти України : [монографія] / С. Ніколаєнко. – К. : Київський національний торговельно-економічний університет, 2008. – 419 с.
7. Освітні технології : [навч.-метод. посібник] / за заг. ред. О. Пехоти. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.
8. Пикельная В.С. Теория и методика моделирования управленческой деятельности (школоведческий аспект): дис. ... д. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / В. Пикельная ; Криворожський педагогічний інститут. – К., 1993. – 374 с.
9. Рожнова Т. Особливості моделювання управління професійно-технічним навчальним закладом в умовах інноваційних процесів / Т. Рожнова // Теорія та методика управління освітою : електронне наукове фахове видання ДВНЗ : «Університет менеджменту освіти». – 2010. – Вип. 3 (2010) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ttmuo /2010\\_3/index.htm](http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ttmuo /2010_3/index.htm).
10. Шейко В., Кушнарєнко Н. Організація та методика науково-дослідницької діяльності : [підручник] / В. Шейко, Н. Кушнарєнко. – К. : Знання-прес, 2003. – 295 с.





УДК 378.4

## ОСНОВНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В НЕМОВНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

Каричковський В.Д., к. екон. н., доцент,  
доцент кафедри економіки  
*Інститут екології економіки і права*

Каричковська С.П., к. пед. н., доцент,  
доцент кафедри української та іноземних мов  
*Уманський національний університет садівництва*

У статті розкрито актуальність проблеми професійної підготовки в умовах реформування системи вищої освіти. На основі аналізу науково-педагогічної літератури розглянуто теоретичні аспекти навчання іноземної мови в аграрних вищих навчальних закладах України. Виокремлено основні положення, на основі яких будується схема навчання іноземної мови; дано визначення терміну «професійно-орієнтоване навчання», розкрито специфіку навчання іноземної мови у немовних вищих навчальних закладах і виокремлено чинники, які ускладнюють роботу зі студентами; акцентовано увагу на методиці навчання іноземної мови, що особливо актуально у зв'язку із зростаючою роллю іншомовного спілкування у професійній діяльності сучасних фахівців.

**Ключові слова:** іноземна мова, професійно-орієнтоване навчання, зміст та методика викладання, фахівець-аграрій, вищий навчальний заклад.

В статье раскрыта актуальность проблемы профессиональной подготовки в условиях реформирования системы высшего образования. На основе анализа научно-педагогической литературы изучены теоретические аспекты обучения иностранному языку в аграрных вузах Украины; выделены основные аспекты, на основе которых строится схема обучения иностранному языку; дано определение термина «профессионально-ориентированное обучение»; раскрыта специфика обучения иностранному языку в неязыковых вузах и выделены факторы, которые усложняют работу со студентами; акцентировано внимание на методике обучения иностранному языку, что особенно актуально в связи с возрастающей ролью иноязычного общения в профессиональной деятельности современных специалистов.

**Ключевые слова:** иностранный язык, профессионально-ориентированное обучение, содержание и методика преподавания, специалист-аграрий, высшее учебное заведение.

Karychkovskyi V.D., Karychkovska S.P. MAIN ASPECTS OF FOREIGN LANGUAGE STUDYING IN NONLINGUISTIC HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE

In the article the problem of professional training under the conditions of reforming the system of higher education is considered. On the basis of analysis of scientific and pedagogical literature, theoretical aspects of foreign language teaching in agricultural universities of Ukraine are considered; The main aspects on the basis of which the scheme of teaching a foreign language is based are singled out; The definition of the term “professionally-oriented learning” is given; The specifics of teaching a foreign language in non-linguistic high schools are analysed, and factors that make it difficult to work with students are identified; Attention is focused on the methodology of teaching a foreign language, which is especially important in with connection of the growing role of foreign language communication in the professional activity of modern specialists. The questions of enrichment and improvement of the language training methods at the present stage are emphasized. The basic laws of enrichment and improvement of the teaching concepts of the problems at the issue are considered. The conclusions about the ultimate goal of learning a foreign language in non-linguistic universities were drawn.

**Key words:** foreign language, vocational training, content and teaching methods, specialists-agrarians, higher educational institution.

**Постановка проблеми.** У сучасних умовах інтеграції України в європейське суспільство відбувається новий етап модернізації системи освіти та зростають вимоги до майбутніх фахівців. Спрямованість системи освіти на підвищення рівня знань майбутнього фахівця і формування його професійної компетентності вимагають не тільки професійних знань, а й володіння іноземною мовою як засобом комунікації на шляху до глобалізації знань [1, с. 48].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема підготовки майбутніх фахівців з іноземної мови була темою дослідження багатьох науковців. Так, проблемами іншомовної підготовки студентів у вищих навчальних закладах розглядали І. Берман, І. Бім, Т. Ільїна, Р. Джонсон, М. Євдокимова, І. Лернер, Б. Лапідус, С. Ніколаєва, П. Підкасистий, В. Плахотник, Г. Стоун та ін.

**Постановка завдання.** Метою статті є висвітлення теоретичних особливостей



вивчення іноземної мови в аграрних вищих навчальних закладах України.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Проблема технології навчання іноземних мов для студентів немовних спеціальностей передбачає інтеграцію нових методів, засобів і прийомів викладання в немовних вищих навчальних закладах (далі – ВНЗ).

Державний освітній стандарт вищої професійної освіти вимагає врахування професійної специфіки під час вивченні іноземної мови, її спрямованості на реалізацію завдань майбутньої професійної діяльності випускників. Тому навчання іноземної мови в немовних ВНЗ передбачає формування у студентів здатності до вивчення іноземної мови у конкретних, професійних, ділових та наукових сферах і ситуаціях [2; 3].

Згідно з освітньо-професійною програмою підготовки фахівців різних напрямів, важливим у навчанні іноземних мов студентів ВНЗ є «формування необхідної комунікативної спроможності у сферах професійного та ситуативного спілкування в усній і письмовій формах» [4, с. 18; 5].

Навчання іноземної мови майбутніх фахівців має розглядатися крізь призму їх подальшої професійної діяльності. Важливим завданням навчання іноземної мови за професійним спрямуванням є формування спеціалізованої компетенції у сферах професійного та ситуативного спілкування, оволодіння новітньою професійною інформацією через іноземні джерела [6].

Сьогодні схема навчання іноземної мови зі спеціальності в аграрних ВНЗ повинна будуватися з урахуванням таких положень:

- визначення моделей комунікації, комунікативних ознак усної мови та засобів їх вираження;
- відбору лексичних і граматичних одиниць, необхідних для розуміння, читання, аудіювання та говоріння;
- системи вправ, аналізу текстів, орієнтованих на комунікацію зі спеціальності та закріплення структурних лексичних одиниць;
- використання аудіо- та мультимедійних засобів для усного мовлення із застосуванням задач проблемно-пошукового характеру [7, с. 16].

Термін «професійно-орієнтоване навчання» в немовному ВНЗ застосовується для позначення процесу вивчення іноземної мови й орієнтований на читання літератури зі спеціальності, засвоєння професійної лексики та термінології, а також на спілкування у сфері професійної діяльності. Сутність професійно-орієнтованого навчання іноземної мови полягає в його

інтеграції зі спеціальними предметами для отримання додаткових професійних знань і формування професійно-значущих якостей особистості [3; 8].

Зміст професійно-орієнтованого спілкування виявляється в лексичних, граматичних, синтаксичних і психолінгвістичних особливостях:

- а) у текстах професійного спрямування;
- б) у країнознавчих знаннях, що забезпечують необхідне підґрунтя для реалізації професійно обумовленої мовленнєвої поведінки;
- в) в іншомовних знаннях і мовних навичках, здатності до їх застосування в умовах професійно значущої тематики і ситуацій спілкування;
- г) у комунікативних уміннях мовного спілкування, що відповідають мотивам і цілям виробничої діяльності фахівця [9; 10].

Процес навчання професійно орієнтованого спілкування іноземною мовою є одним із найважливіших компонентів навчальної діяльності студентів немовних спеціальностей, що виконує в педагогічному процесі такі функції:

- стимулює впливає на навчальну діяльність студентів;
- забезпечує необхідний і достатній рівень оволодіння іноземною мовою в ситуаціях професійно орієнтованого спілкування;
- спонукає до самостійної та застосування більш досконалих способів розв'язання практичних завдань [11, 48].

Цілі навчання англомовної професійно спрямованої підготовки майбутніх фахівців такі:

1) практичні, професійні й освітні цілі навчання англомовного професійно спрямованого говоріння мають бути орієнтовані на отримання знань, які створюють фундамент навчальної та реальної професійної діяльності, а головне, на вміння застосовувати такі знання під час мовленнєвої взаємодії на професійній ниві;

2) розвивальна мета, що реалізується на основі формування міжпредметних умінь і навичок (комунікативних, інформаційних, навчальних), а також із розвитком певних мисленневих здібностей, відсутність яких унеможливує ефективне застосування отриманих знань;

3) виховна мета, що передбачає спроможність до мовленнєвої дії та взаємодії з урахуванням прийнятих у суспільстві законів і норм поведінки, висококваліфікованого професіонала нової формації [12, с. 123].

Побудова навчального процесу на основі особистісно-спрямованого чи особистісно-зорієнтованого підходу має забезпечити:



- оволодіння студентами вміннями планування, організації та виконання запланованого;

- побудову навчального процесу на партнерських засадах у суб'єктно-суб'єктній взаємодії та забезпечення реальної участі студентів у всіх етапах діяльності;

- цілеспрямоване й ефективне формування навичок контролю і самоконтролю, оцінки й самооцінки, корекції та самокорекції;

- розвиток креативності завдяки збільшенню частки відкритих творчих завдань, які не мають однозначних рішень [13, с. 194].

До специфіки навчання іноземної мови студентів немовних ВНЗ належать:

- професійна спрямованість курсу відповідно до обраного фаху, тобто визначення тематики усного та писемного мовлення, читання, відповідно до фаху;

- різний рівень знань іноземної мови на початковому етапі;

- невисокий рівень мотивації навчання іноземної мови на початковому етапі, що пояснюється відсутністю інтересу або здібностей до іноземної філології;

- обмежений термін навчання іноземної мови;

- тривала перерва між закінченням курсу іноземної мови і можливим практичним застосуванням знань з іноземної мови під час професійної діяльності;

- відповідний вибір методів, прийомів і форм роботи на занятті з іноземної мови з урахуванням рівня попередньої підготовки студентів і професійної спрямованості курсу іноземної мови;

- досягнення мінімального рівня розвитку іншомовної комунікативної компетенції як кінцевого результату навчання мови [14, с. 130].

Проте, як зазначає Ілона Бойчевська, гуманітарна підготовка вітчизняних випускників не завжди дозволяє вирішувати професійні задачі з належною якістю та задовольняти особистісні потреби в іншомовному середовищі [3, с. 46].

Якщо брати до уваги, що іноземна мова є обов'язковим предметом у навчальному плані всіх ВНЗ, можна виокремити певні чинники, які ускладнюють роботу зі студентами в немовних ВНЗ:

- студенти володіють матеріалом загальноосвітньої школи на різному рівні;

- мала кількість практичних занять, які відводяться навчальним планом на вивчення іноземної мови (1–2 рази на тиждень);

- для більшості спеціальностей відводиться короткий термін вивчення іноземної мов (1–2 роки);

- навчальні групи, зазвичай, мають високу наповнюваність (20–30 студентів);

- іноземна мова вважається «другорядним» предметом на немовних спеціальностях, унаслідок чого спостерігається складність формування пізнавальних інтересів;

- відсутній систематичний контроль за навчальною роботою студентів у немовному ВНЗ [15, с. 14].

К. Богатирьова, Є. Рудешко та інші вважають вирішенням проблеми навчання іноземної мови в немовному ВНЗ застосування комунікативної методики, яка спрямована на можливість спілкування та занурення в мовний процес [1; 15].

Комунікативна спрямованість навчання, на думку Н. Большакової, – це передумова успіху у практичному оволодінні студентами іноземною мовою. З позицій комунікативного підходу, процес навчання іноземної мови будується адекватно реальному процесу мовленнєвого спілкування. Максимальне зближення процесів навчання і реального спілкування за такими найважливішими параметрами, як комунікативно-вмотивована мовленнєва поведінка викладача та студентів, а також предметність процесу спілкування забезпечується ретельним відбором комунікативно-мовленнєвих тем, ситуацій, які віддзеркалюють інтереси і потреби студентів [16, с. 12].

На думку Л. Смірної, під час викладання іноземної мови студентам на немовних факультетах необхідно застосувати інтегрований підхід, що дозволяє створити необхідний когнітивний простір для встановлення знаннево-функціонального взаємозв'язку; усвідомлення себе суб'єктами професійно-мовленнєвого середовища; формування мотивації до вивчення іноземної мови в контексті майбутньої професійної діяльності [17, с. 492].

М. Бабинець, Н. Білоус, К. Богатирьова, Л. Коваленк, Н. Латигіна, В. Прима, Н. Чала та інші зазначають, що сприятливі передумови для розвитку ключових компетенцій забезпечують системи активних, інтерактивних і особистісно зорієнтованих педагогічних технологій. Сюди можна віднести метод мовного портфоліо, ділові ігри, інтерактивні вправи, навчальні дискусії, диспути, проектно-орієнтовані завдання та ін., що імітують проблемні ситуації, притаманні професійній діяльності майбутнього фахівця-аграрія [18; 19; 20; 21].

Основними принципами інтерактивної роботи можна назвати одночасну взаємодію всіх учасників, індивідуальну відповідальність, роботу в парах, застосування різноманітних технологій: відео- та аудіо-матеріалів, комп'ютерних засобів, періо-



дичних видань, телебачення, Інтернету тощо. Варто зазначити, що наведені засоби доцільно використовувати для організації аудиторної, позааудиторної та самостійної роботи студентів [22, с. 23].

Використання інтерактивних форм і методів навчання є системним і логічно обґрунтованим у навчальному процесі, де чільне місце займають рольові ігри, драматизації, групові дискусії тощо. Означені види роботи є особливо ефективними на заключному етапі роботи над певною темою. Їх застосування посилює особистісну та комунікативну орієнтованість навчання, стимулює творчість студентів і створює реальні умови для досягнення практичного результату навчання [23, с. 25].

Заняття з іноземної мови можуть бути декількох видів, а саме:

- фрагментарними, коли розкриваються лише окремі питання змісту заняття з використанням знань фахової дисципліни;

- базовими, коли інтердисциплінарні зв'язки реалізуються впродовж всього заняття з метою повного і глибокого вивчення теми;

- інтегрованими, коли органічно зливаються знання з іноземної мови та низки фахових дисциплін [17, с. 492].

Сьогодні існує низка комп'ютерних програм для вивчення, розвитку та вдосконалення знань, умінь і навичок студентів. Такі програмні продукти можна розподілити на чотири основні категорії:

1. Електронні словники (Lingvo, Webster's Dictionary, Longman Dictionary, Macmillan English Dictionary та інші), що надають можливість швидко знаходити слова, прослуховувати озвучену транскрипцію та розглядати приклади речень. Їх можна активно застосовувати для самостійної роботи з текстом, аудіо- та відеоматеріалами тощо.

2. Електронні перекладачі (Prompt, Magic Goody та інші), що дозволяють перекладати великі тексти, які, на жаль, не завжди надають переклад, що відповідає всім синтаксичним і стилістичним нормам мови. Застосовуються для самостійної роботи з текстом.

3. Програми для вивчення іноземної мови, орієнтовані на свою аудиторію та певний рівень володіння мовою. Можуть активно використовуватися на різних етапах роботи з лексичним і граматичним матеріалом.

4. Програми для тестування з іноземної мови (електронне тестування з TOEFL, IELTS та інші), що служать для перевірки та контролю знань, визначення загального рівня володіння іноземною мовою [24, с. 14].

Перспективним напрямом у викладанні іноземних мов є використання комбінованого, або так званого вбудованого чи змішаного навчання (blended learning), тобто поєднання в різних пропорціях дистанційного із традиційним денним або заочним навчанням, виходячи з можливостей освітнього закладу, студентів, викладачів, наявності потужних ліній зв'язку, доступу до Інтернету тощо [25, с. 4].

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

У сучасних умовах важливою складовою підготовки майбутнього фахівця-аграрника є формування іншомовної компетенції. Використання новітніх підходів і методів навчання іноземних мов відкриває широкі можливості для модернізації процесуальної компоненти мовної освіти, ефективного становлення й розвитку професійних навичок студентів.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Рудешко Є. Іншомовна комунікативна компетентність студентів як передумова їх професійного розвитку / Є. Рудешко, Г. Іваненко // Міжнародний досвід у викладанні іноземних мов : тези доповідей. – К. : Київський національний торговельно-економічний університет, 2015. – С. 48–50.
2. Мурадова Н. Обучение профессионально-ориентированному общению на иностранном языке студентов неязыковых вузов / Н. Мурадова, С. Эрданова // Молодой ученый. – 2013. – № 11. – С. 822–824 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.moluch.ru/archive/58/8073/>
3. Бойчевська І. Особливості вивчення іноземних мов у немовних навчальних закладах України / І. Бойчевська // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / під ред. М. Мартинюк. – Умань : ФОП О.О. Жовтий, 2015. – Вип. 1. – С. 44–55.
4. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра, спеціаліста і магістра. – Міністерство освіти і науки України. – К., 2002. – 51 с.
5. Кухарьонюк С. Вдосконалення лексичної компетенції студентів немовних ВНЗ / С. Кухарьонюк // Особливості викладання іноземних мов для студентів немовних спеціальностей : збірник матеріалів I Всеукраїнського науково-практичного вебінару (26 листопада 2014 р.). – Житомир : Житомирський державний університет імені Івана Франка, 2014. – С. 59–61.
5. Чиханцова О. Чинники ефективного оволодіння іноземними мовами студентами ВНЗ / О. Чиханцова // Актуальні проблеми психології : зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України ; за ред. С. Максименка та ін. – Житомир : Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка, 2015. – Т. IX. – Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія. – Вип. 6. – С. 102–109.
6. Буленок С. Інноваційні методи навчання іноземній мові у ВНЗ / С. Буленок, Л. Коваленко // Міжнародний



досвід у викладанні іноземних мов: тези доповідей. – К.: Київський національний торгово-економічний університет, 2015. – С. 15–17.

7. Покушалова Л. Обучение профессионально-ориентированному языку в техническом вузе / Л. Покушалова, Л. Серебрякова // Молодой ученый. – 2012. – № 5. – С. 305–307 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.moluch.ru/archive/40/4759/>

8. Берман И. Методика обучения английскому языку в неязыковых вузах / И. Берман. – М. : Высшая школа, 2008. – 230 с.

9. Юсухно С., Корець Т. Навчання іноземних мов професійного спрямування студентів економічного профілю / С. Юсухно, Т. Корець // International Scientific and Practical Conference World science. – 2016. – 5(2). – 56–58.

10. Гродський І. Використання проектної методики у процесі вивчення іноземної мови студентами немовних спеціальностей / І. Гродський // Педагогіка та психологія: наука та практика на сучасному історичному етапі : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Харків, 26–27 квітня 2013 р.). Центр педагогічних досліджень. – Х., 2013. – С. 47–50.

11. Дьячкова Я. Цілі навчання професійно спрямованого англomовного говоріння майбутніх правознавців / Я. Дьячкова // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія «Педагогіка та психологія». – 2012. – Вип. 21. – С. 119–125.

12. Саєнко Н. Навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей на основі особистісно-діяльнісного підходу / Н. Саєнко // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського». Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2010. – Випуск 2. – С. 192–196.

13. Король С. Специфіка навчання іноземної мови студентів технічних університетів / С. Король // Вісник Запорізького національного університету : Педагогічні науки. – Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2008. – № 1. – С. 127–132.

14. Богатирьова К. Основні засади комунікативного підходу у вивченні іноземної мови / К. Богатирьова // Міжнародний досвід у викладанні іноземних мов : тези доповідей. – К. : Київський національний торгово-економічний університет, 2015. – С. 13–15.

15. Большакова Н. Вивчення іноземних мов на факультативних заняттях студентами немовних спеціальностей / Н. Большакова // Особливості викладання іноземних мов для студентів немовних спеціальностей : збірник матеріалів I Всеукраїнського науково-практичного вебінару (26 листопада 2014 р.). – Житомир : Житомирський державний університет імені Івана Франка, 2014. – С. 11–13.

16. Смирнова Л. Інтегрований підхід як необхідна складова організації процесу іншомовної освіти

на немовних факультетах / Л. Смирнова // Наукові записки. – Випуск 128. – Серія «Філологічні науки (мовознавство)» – Кіровоград : Редакційно-видавничий відділ Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, 2014. – С. 490–493.

17. Бабинець М. Європейське мовне портфоліо як новітній метод у викладанні іноземних мов / М. Бабинець // Міжнародний досвід у викладанні іноземних мов : тези доповідей. – К. : Київський національний торгово-економічний університет, 2015. – С. 6–8.

18. Білоус Н. Warming-ups як засіб активізації навчального процесу в немовному ВНЗ / Н. Білоус, Н. Чала // Міжнародний досвід у викладанні іноземних мов : тези доповідей. – К.: Київський національний торгово-економічний університет, 2015. – С. 11–13.

19. Галаган В. Психологічні передумови навчання дискусії / В. Галаган // Міжнародний досвід у викладанні іноземних мов : тези доповідей. – К.: Київський національний торгово-економічний університет, 2015. – С. 17–20.

20. Мойсієнко О. Навчання іншомовних компетенцій на основі тренувальних фірм / О. Мойсієнко, В. Семідоцька // Міжнародний досвід у викладанні іноземних мов : тези доповідей. – К. : Київський національний торгово-економічний університет, 2015. – С. 42–44.

21. Запоточна Л. Особливості використання інтеграційних прийомів навчання в практиці оволодіння англійською мовою студентів медичних вузів / Л. Запоточна // Особливості викладання іноземних мов для студентів немовних спеціальностей : збірник матеріалів I Всеукраїнського науково-практичного вебінару (26 листопада 2014 р.). – Житомир : Житомирський державний університет імені Івана Франка, 2014. – С. 21–23.

22. Крилов І. Інформаційні технології : теорія і практика / І. Крилов. – К. : Центр, 2006. – 128 с.

23. Глотова О. Підвищення ефективності самостійної роботи студентів іноземної мови за рахунок використання сучасних технологій / О. Глотова // Актуальні питання викладання іноземних мов у ВНЗ та самостійна робота студентів в умовах кредитно-модульної системи навчання : Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (16–17 квітня 2009 р.). – Х. : Видавництво Національного фармацевтичного університету, 2009. – С. 11–16.

24. Безрукова А. Методика розробки, проведення та забезпечення навчальних занять при очно-дистанційному навчанні під час вивчення англійської мови не на мовних спеціальностях / А. Безрукова // Особливості викладання іноземних мов для студентів немовних спеціальностей : збірник матеріалів I Всеукраїнського науково-практичного вебінару (26 листопада 2014 р.). – Житомир : Житомирський державний університет імені Івана Франка, 2014. – С. 3–6.



УДК 378:37.07(043.3)

## КОНЦЕПТУАЛЬНА РОЛЬ МЕНТОРИНГУ І СУПЕРВІЗІЙНИХ ПРАКТИК У РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ТРЕТЬОГО ОСВІТНЬО-НАУКОВОГО РІВНЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД

Муромець В.Г., к. пед. н.,  
провідний науковий співробітник відділу інтеграції вищої освіти і науки  
Інститут вищої освіти  
Національної академії педагогічних наук України

У статті представлений європейський досвід підготовки здобувачів третього освітньо-наукового рівня вищої освіти (PhD) на засадах компетентнісного підходу. Проаналізовано сучасні тенденції щодо розвитку загальних компетентностей здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти у контексті забезпечення якості докторської освіти. Акцентовано увагу на ролі менторингу і супервізійних практик упродовж навчання на докторській програмі незалежно від спеціалізації. Схарактеризовано перелік загальних компетентностей, які формуються у здобувачів третього освітньо-наукового рівня вищої освіти.

**Ключові слова:** загальні (універсальні) компетентності, підготовка докторів філософії, компетентнісні засади, заклади вищої освіти, європейський досвід.

В статье представлен европейский опыт подготовки соискателей третьего научно-образовательного уровня высшего образования (PhD) на основе компетентностного подхода. Проанализированы современные тенденции развития общих компетенций соискателей третьего (образовательно-научного) уровня высшего образования в контексте обеспечения качества докторского образования. Акцентируется внимание на роли менторинга и супервизионных практик в течение обучения на докторской программе независимо от специализации. Охарактеризован перечень общих компетенций, которые формируются у соискателей третьего научно-образовательного уровня высшего образования.

**Ключевые слова:** общие (универсальные) компетентности, подготовка докторов философии, компетентностный принципы, высшие учебные заведения, европейский опыт.

Muromets V.H. THE CONCEPTUAL ROLE OF MENTORING AND SUPERVISING PRACTICES IN THE DEVELOPMENT OF GENERIC COMPETENCIES OF PHD STUDENTS: EUROPIAN EXPERIENCE

The article presents the European experience of preparing applicants for the third educational-scientific level of higher education (PhD) that based on a competent approach. There are analyzed the current trends in the development of generic competencies of the applicants of the third (educational-scientific) level of higher education in the context of ensuring the quality of doctoral education. The emphasis is placed on the role of mentoring and supervisory practices during the study on the doctoral program, regardless of specialization. Described the list of general competencies, which are formed at the applicants of the third educational-scientific level of higher education.

**Key words:** generic (universal) competence, preparation of doctors of philosophy, competency principles, institutions of higher education, European experience.

**Постановка проблеми.** Докторська освіта отримала підвищений інтерес та значення у європейському просторі вищої освіти (англ. European Higher Education Area, EHEA). Серед останніх трендів – зростання попиту на універсальність підготовки здобувачів докторських (PhD) програм до вимог ринку праці, на особистісну зорієнтованість освітнього процесу, його інформатизацію. Проте, незважаючи на те, що європейські університети постійно покращують свій власний шлях до поліпшення якості докторських (PhD) програм, вони стикаються з обмеженнями та викликами, що виникають з боку внутрішніх та зовнішніх зацікавлених сторін (стейкхолдерів).

Зазначимо, що філософія міжнародної освітньої політики цих країн має на меті

підвищення вимог до розширення принципів спільності між установами та іншими країнами для забезпечення мобільності здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми розвитку докторської підготовки (PhD) у світі і в Україні в умовах глобалізації та євроінтеграції досліджували Дж. Анастас, М. Винницький [1], І. Вишенська, С. Калашнікова, В. Луговий [4; 5], Ю. Рашкевич [2;5], І. Регейло, О. Слюсаренко, О. Поживілова, Л. Стрельченко, Ж. Таланова [4; 5] та ін. Особливості створення і розвитку європейських докторських програм у вивчали А. Барнард, Л. Доміnellі, Д. Завіршек, А. Кампаніні, Дж. Кор-



нбек, К. Лайонз, В. Лескошек, Дж. Лейх, Л. Морріс та інші.

Законодавчою базою для нашого дослідження є результати міжнародних досліджень – «Survey on Doctoral Education and Career Preparation» (Golde and Dore, 2001) («Дослідження про докторантуру та підготовку кар'єри» (Golde and Dore, 2001)), «2000 National Doctoral Program Survey» (NAGPS, 2001) («Національне дослідження докторських програм 2000 року» (NAGPS, 2001)), National surveys the and the 'PhDs – Ten Years Later' (Nerad and Cerny, 2002).

**Постановка завдання.** Метою статті є визначення ролі менторингу і супервізійної практики у контексті міжнародного досвіду управління якістю докторських (PhD) програм у європейських університетах.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Глобалізація, орієнтована на економіку знань, підштовхнула до реалізації різноманітних підходів і стратегій до реформування докторської підготовки (зокрема, трансформації кількісних показників освітніх послуг у якісні).

Тому позитивне розв'язання цієї проблеми передбачає зорієнтованість на міжнародні стандарти і досвід найкращих зарубіжних практик (best practice), відповідно до яких здобувач третього (освітньо-наукового рівня) вищої освіти має володіти загальними компетентностями (transferable skills/soft skills/generic skills), мати стійкі цінності, які потрібні для здійснення співпраці і нетворкінгу.

Спостереження за інтеграційними процесами, які впливають на модернізацію професійної підготовки здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти в європейських університетах у контексті розвитку загальних компетентностей здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, привели до вивчення найкращих практик (best practice) в управлінні якістю вдосконалення докторської освіти у всьому світі.

Отже, перейдемо ро розгляду останніх тенденцій у контексті забезпечення якості докторської підготовки.

Як переконливо засвідчує загальносвітовий тренд у провідних міжнародних університетах, керівництво цих закладів наполягає на тому, що у здобувачів третього (освітньо-наукового рівня) вищої освіти можуть бути декілька керівників (наставників/супервізорів) для покращення практики наставництва і менторингу.

Зокрема, в Університеті Осло (норв. Universitetet i Oslo) здобувачі третього (освітньо-наукового рівня) вищої освіти мають двох керівників. Наприклад, у Віден-

ському університеті (нім. Universität Wien, лат. Alma Mater Rudolphina Vindobonensis) – до п'яти керівників. Інші ефективні заходи, що приводять до підвищення показників якості докторської підготовки як у Європі, так і у США, спрямовані на вдосконалення наставництва та нагляд за дослідницько-викладацькою практикою супервізором.

Університет Міссурі-Колумбія (англ. Missouri University of Missouri System) створив «Програму розвитку лідерів для керівників аспірантів (DGS)», яка забезпечує постійну підготовку керівників аспірантів, які відповідають за наставництво (менторинг) і супервізійну практику.

Університет штату Каліфорнія Девіс (англ. University of California, Davis, UC Davis) створив програму, яка зосереджує увагу на підвищенні готовності факультету до наставництва здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти у сферах, які впливають на академічну локалізацію та успіх. Програма спрямована від написання курсових робіт до наукових досліджень і досліджень у галузі професійної кар'єри.

Таким чином, можна стверджувати, що всесвітня тенденція у галузі докторської освіти полягає в тому, що дедалі більше закладів вищої освіти впроваджують структуровані докторські програми замість окремих досліджень.

Починаючи з 2000 року середній річний приріст кількості випускників докторантури становив 5% у ЄС-27 та 3,3% – у США. Ще понад 400 установ нагороджують докторськими ступенями у США. Проте 50 із цих 406 закладів нагороджують близько 50% всіх докторських ступенів [7]. Управління докторськими програмами стає все більш децентралізованим: від рівня факультетів і відомств до рівня конкретних шкіл та ініціативних груп як у Європі, так і в США.

У результаті докторська освіта зосереджена в кількох навчальних закладах, головним чином у великих дослідницьких університетах, більшість із яких є членами Американської асоціації університетів. Провідні приватні університети продовжують займатися аспірантурою цих великих державних університетів. Зокрема, Каліфорнійський університет у Берклі (англ. University of California, Berkeley) щорічно готує близько 750–800 докторів наук.

Відповідно до аналізу документу Докторської програми у Європі (Doctoral Programmes in Europe, BFUG Report, European University Association, 2010) [6] у країнах ЄС – близько 100 000 випускників докторантури порівняно з 53 000 у США. Країни ЄС присвоюють приблизно на 15% більше ступенів докторантів,



ніж США. У Європі – понад 1000 університетів та вищих навчальних закладів, які мають докторські програми підготовки здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти. Зокрема, лідерами є Німеччина та Великобританія, які мають найбільші ступені зарахування до програм PhD у Європі [6].

Незважаючи на деякі принципові відмінності у складі докторських програм у Європі та США, основні критичні засади досліджень програм PhD є досить подібними. Цікавим для України має стати досвід організації Дослідницьких шкіл як організаційної структури, яка включає лише докторантів. Такий досвід має Національний університет «Києво-Могилянська академія». Вона може бути організована навколо конкретної дисципліни, теми досліджень або міждисциплінарної сфери досліджень та/або зосереджена на створенні дослідницької групи/мережі та керована проектом.

Вона може включати в себе одну установу або кілька установ та організувати співпрацю між ними. Ці моделі не є взаємовиключними і часто мають спільні характеристики. Країни або установи можуть застосовувати обидві моделі у своїх системах та/або структурах [1]. Кандидати отримали підготовку за індивідуальною програмою навчання або в межах структурованих докторських програм.

Однак, як зазначає Jan Petter Myklebust та Rune Nilsen у доповіді “Analysis of Policies of Doctoral Education Reform in Europe, Doctoral programs in Europe and Ukraine: International Conference Proceedings” (2007) [7], існують прогалини у підвищенні якості докторської освіти у Європі:

- студенти PhD отримують підготовку занадто вузько, поза увагою залишаються розвиток загальних компетентностей;

- їм не вистачає сформованості основних навичок (soft skills), таких як ефективне співробітництво, робота у командах, організаційні та управлінські навички;

- спостерігається факт того, що студенти PhD надто довго збирають матеріали, щоб завершити свої докторські студії, і в деяких галузях не отримують вчені ступені;

- студенти PhD погано поінформовані щодо зайнятості поза академічною діяльністю.

Наприклад, у Норвегії на сьогодні лише 20% студентів PhD захищають кандидатську дисертацію за чотири роки. Через 7,5 років після вступу лише 40% до цих пір не подали дисертації до захисту [7].

Звіти Європейської асоціації університетів (EUA) підкреслюють важливість певних заходів, спрямованих на підвищення рівня кваліфікації студентів PhD за межами

навчального контексту і забезпечення більш плавного переходу між різними етапами програм PhD, зокрема, акцент зроблено на розвиток загальних компетентностей.

Провідні світові університети США пропонують креативні рішення щодо імплементації різних форматів для заохочення розвитку загальних компетентностей у здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти.

На відміну від магістерської освіти, докторські програми не включають сильний компонент професійної освіти (мається на увазі розвиток винятково hard skills) і починають відповідати на запити роботодавців через підтримку розвитку загальних компетентностей (transferrable/soft skills).

Зокрема, вважаються важливими передумовами успіху у випускників PhD програми такі навички (skills), як:

- творчість та підприємництво у поєднанні з основними дисциплінарними ознаками;

- навички самоорганізації та розвитку кар’єри;

- управління проектами, розуміння фінансів, фінансування та управління ресурсами;

- професійна та дослідницька етика;

- навички, що посилюють вплив досліджень (робота в команді, робота в межах більш широкого контексту та застосування досліджень у великих корпоративних або соціальних цілях).

Прикладом таких програм є програма «Vitae» у Великобританії, де за результатами дослідження, проведеного лордом Робертсом, була започаткована ідея «зробити світовий клас у Великобританії підтримкою особистого, професійного та кар’єрного розвитку молодих дослідників» [6].

Навчання загальних компетентностей (transferrable/soft skills) у Рурському університеті Бохум, Німеччина (нім. Ruhr-Universität Bochum), становить її частину всього періоду навчання на PhD-програмі. Наприклад, написання дослідницьких звітів, розроблення плакатів та усних доповідей із візуальною підтримкою чи без неї для презентації перед міжнародними експертами, а також для необхідної підтримки дослідницьких проектів (гранти, пропозиції).

У Віденському університеті (нім. Universität Wien, лат. Alma Mater Rudolphina Vindobonensis) до кінця третього курсу студенти PhD-програми організовують конференцію (два дні) на тему, призначену та узгоджену під наглядом факультету, з усними презентаціями та плакатами. Студенти можуть стати запрошеними доповіда-





чами і практикувати організаційні здібності, представити результати своїх досліджень у спільності або відповідній соціальній університетській мережі.

У Гарвардському університеті (англ. Harvard University) студенти працюють над питанням, що виходять за межі їхніх дослідницьких інтересів, і готують презентацію. Цей метод під назвою «Мала дисертація» допомагає перевірити здатність студентів працювати над різними проблемами та представляти результати досліджень.

Отже, за результатами дослідження якості докторської програми підготовки здобувачів третього освітньо-наукового рівня вищої освіти у країнах ЄС практикують такі загальні компетентності, як:

- відкритість до нових ідей;
- добросовісність;
- інноваційність;
- соціальні навички (включаючи комунікаційні навички);
- ведення переговорів та розвиток мереж;
- орієнтація на результат;
- організаційні навички.

Нині перед європейською університетською спільнотою постає складне завдання – забезпечення практичної спрямованості підготовки дослідницьких (проектних) груп через систему розвитку загальних (універсальних) компетентностей для створення сприятливих умов у професійному зростанні і формуванні персональних і лідерських компетенцій здобувачів третього освітньо-наукового рівня вищої освіти (PhD).

Однак ми можемо стверджувати, що контент-аналіз зарубіжних наукових джерел засвідчив позитивний вплив загальних компетентностей на розвиток лідерства в університеті. Ефективність методів роботи з розвитку загальних компетентностей у здобувачів третього освітньо-наукового рівня вищої освіти, на нашу думку, є сукупністю найкращих світових практик, що існують у єдності, внутрішньо взаємозалежні й у своїй сукупності становлять цілісне явище.

**Висновки з проведеного дослідження.** Таким чином, можна стверджувати, що у європейських документах у сфері вищої освіти визнано надзвичайно велику системоутворюючу роль вищезазначених загальних компетентностей, незважаючи на дискусійний характер їх переліку.

Однак розроблення ефективних методів і технологій, які забезпечуватимуть розвиток загальних компетентностей здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, залишається недостатньо дослідженим. У контексті розроблення ефективних методів розвитку загальних компетентностей здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти актуальними залишаються питання супроводу досвідчених фасилітаторів з вищою освітою і пост-курсами подальшої діяльності за підсумками спостереження за процесом здійснення планування дій.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Докторські програми в Україні: досвід НаУКМА / Моренець В.П., Винницький М.І., Кострова Л.І. та ін. ; за ред. В.П. Моренця. – К.: Університет. вид-во «Пульсари», 2010. – 160 с.
2. Європейська кредитна трансферно-накопичувальна система. Довідник користувача / пер. з англ., за ред. Ю.М. Рашкевича та Ж.В. Таланової. – 2-ге вид. – Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2015. – 106 с.
3. Навички для сучасної України. Резюме [Електронний ресурс]. – К.: Word Bank Group, 2015. – 20 с. – Режим доступу: <http://www.ipq.org.ua/ua/news/93>. – Назва з екрану.
4. Таланова Ж.В. Докторська підготовка у світі та Україні [Текст] : монографія / Ж.В. Таланова ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т вищ. освіти. – К. : Міленіум, 2010. – 475 с. – Бібліогр.: с. 432–475 (437 назв). – ISBN 978-966-8063-90-2 : Б. ц.
5. Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації / Авт. : В.М. Захарченко, В.І. Луговий, Ю.М. Рашкевич, Ж.В. Таланова / За ред. В.Г. Кременя. – К. : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. – 120.
6. Doctoral Programmes in Europe, BFUG Report, European University Association, 2010.
7. Jan Petter Myklebust, Rune Nilsen, Analysis of Policies of Doctoral Education Reform in Europe, Doctoral programs in Europe and Ukraine: International Conference Proceedings (2007).
8. The development of national qualification frameworks in Europe. – Luxembourg: Publication Office of the European Union, 2009. – 116 p.
9. Schulz B. The importance of soft skills: Education beyond academic knowledge [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://hdl.handle.net/10628/39> <http://www.keytrain.com/softskills.asp>
10. Wendler C., Bridgeman, B., Cline, F., Millett, C., Rock, J., Bell, N., and McAllister, P. (2010). The Path Forward: The Future of Graduate Education in the United States. Princeton, NJ: Educational Testing Service.



## СЕКЦІЯ 3 ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ

УДК 37.018.265.001.76

### «ДИТИНА, БАТЬКИ, ВЧИТЕЛЬ» У КОНТЕКСТІ КОНЦЕПЦІЇ «НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ»

Єсьман І.В., к. пед. н., доцент,  
доцент кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти  
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

Виходячи з аналізу наукової літератури, у статті вивчено взаємодію складових «педагогічного трикутника»: дитина – батьки – вчитель у контексті Концепції «Нової української школи». Установлено, що перед батьками сьогодні відкривається перспектива підвищення рівня їх педагогічної освіти, а вчителі, поступово розширюючи коло знань і умінь батьків, стануть їх однодумцями і помічниками. З'ясовано, що сучасна педагогізація сім'ї потребує вдосконалення навчально-методичного забезпечення й активізації участі батьків у навчально-виховному процесі.

*Ключові слова:* сім'я, вчитель, педагогічна освіта батьків, сімейне виховання.

Исходя из анализа научной литературы, в статье изучено взаимодействие составляющих «педагогического треугольника»: ребенок – родители – учитель в контексте Концепции «Новой украинской школы». Установлено, что перед родителями сегодня открывается перспектива повышения уровня их педагогического образования, а учителя, постепенно расширяя круг знаний и умений родителей, станут их единомышленниками и помощниками. Выяснено, что современная педагогизация семьи нуждается в совершенствовании учебно-методического обеспечения и активизации участия родителей в учебно-воспитательном процессе.

*Ключевые слова:* семья, учитель, педагогическое образование родителей, семейное воспитание.

Iesman I.V. “CHILD, PARENTS, TEACHER” IN THE CONTEXT OF THE “NEW UKRAINIAN SCHOOL” CONCEPT

Based on the analysis of scientific literature in the article the interaction of the components of the “pedagogical triangle”: child – parents – teacher in the context of the “New Ukrainian School” concept was studied. It is established that for the parents today there is the prospect of raising the level of their pedagogical education, and teachers, gradually expanding the circle of knowledge and skills of parents, will become their adherents and assistants. It was clarified that modern pedagogy of the family needs to improve the educational and methodological support and increase the participation of parents in the educational process.

*Key words:* family, teacher, pedagogical education of parents, family education.

**Постановка проблеми.** За сучасних умов реформування освіти України одним із пріоритетних напрямів педагогічної науки й освітньої політики уряду є взаємодія сім'ї та школи, погодженість їх виховних зусиль і єдність вимог до дітей. Так, у Державній національній програмі «Освіта (Україна XXI ст.)» наголошується, що: «В основу національного виховання мають бути покладені принципи єдності сім'ї і школи, наступності й єдності поколінь. Школа має продовжувати родинно-сімейне виховання, працювати в тісному контакті з батьками, налагоджувати взаємозв'язок між школою і родиною, бо це – основа, передумова підвищення активності навчання та виховання» [1].

Успішна реалізація таких положень на практиці можлива лише за умови відповідної педагогічної підготовки сім'ї та школи

до виконання виховних функцій, тобто за умови повсюдної реалізації педагогічної освіти. Отже, педагогічна освіта батьків стає сьогодні не тільки важливою педагогічною, але й соціально-політичною проблемою.

З метою ефективного функціонування складових «педагогічного трикутника»: дитина – батьки – вчитель у Концепції «Нової української школи» одним із ключових компонентів є педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Історіографічний аналіз проблеми дозволив стверджувати, що в різні історичні періоди розвитку людства науковці з різноманітних галузей знань підкреслювали необхідність відповідної педагогічної підготовки батьків до виховання дітей у сім'ї: у глибоку давнину такі питання опо-



середковано висвітлювались у «Повчанні» Володимира Мономаха, «Уроках про виховання дітей», «Про виховання чад» та інших; в епоху просвітництва зазначена проблема зацікавила Я. Коменського, Й. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо; у XIX ст. – П. Каптерева, П. Лесгафта та інших.

У XX ст. зросла наукова зацікавленість питанням педагогічної освіти батьків і його значення для розв'язання загальних проблем сімейного виховання (20–30-і рр. – Н. Крупська, А. Макаренко та інші; 50-і рр. – О. Захаренко, Б.і О. Нікітіни, В. Сухомлинський та інші).

На сучасному етапі розвитку історико-педагогічної науки деякі аспекти проблеми педагогічної освіти батьків, зокрема визначення теоретичних підходів, були розглянуті в дослідженнях Т. Алексеєнко, І. Брагуса, Ю. Грицкової, І. Дубінець, В. Кравця, В. Федяєвої, П. Щербаня та інших.

Варто особливо підкреслити, що в наукових дослідженнях до 1991 р. спостерігається тенденція ідеологізації педагогічної освіти батьків. За часів незалежності України зазначаємо тенденцію до переосмислення традиційного підходу з оновлених демократичних позицій.

**Постановка завдання.** Мета статті – вивчення взаємодії складових «педагогічного трикутника»: дитина – батьки – вчитель у контексті Концепції «Нової української школи».

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У сім'ї проходить найважливіший період розвитку людини – дитинство. У дитинстві закладаються основи особистості, фізичного, морального та духовного здоров'я. Саме в сім'ї формуються такі життєво важливі якості, як любов до людей, які поряд, соціальна спрямованість на іншу людину, підґрунтям якої є розуміння і прийняття мотивації оточуючих людей, урахування їх інтересів, емпатійність та емоційне співчуття. У сім'ї формуються індивідуальні якості особистості, її характер, інтелект, виробляються звички та схильності тощо.

Сім'я – це заснована на шлюбі мала група, члени якої об'єднані спільним проживанням і веденням домашнього господарства, емоційними зв'язками й обов'язками стосовно один одного. За чинним законодавством про сім'ю, батьки відповідають за виховання дітей [6].

Родина має закріплену звичаями, традиціями, моральними та правовими нормами структуру, у межах якої її членів – дітей, батьків, бабусь, дідусів – об'єднує багатоманітність стосунків (між старшими та молодшими дітьми, між дітьми та батьками тощо), а також загальний життєвий про-

стір, спільна діяльність, ведення домашнього господарства, проведення дозвілля, свята, захоплення.

Усі зазначені явища, процеси, взаємодія і взаємовплив членів сім'ї один на одного мають, здебільшого, випадковий, стихійний, ситуативний характер і становлять середовище, в якому відбувається соціалізація дитини. У такому сімейному середовищі є компоненти організованого цілеспрямованого виховного впливу на дитину, які, зважаючи на специфіку функціонування сім'ї, складно виокремити та конкретизувати. Тому сімейне виховання розуміється як вся сукупність цілеспрямованих виховних і некерованих соціалізуючих впливів на дитину, які здійснюються в умовах сім'ї [6].

Зазначені й інші загальносоціальні проблеми виявляють протиріччя між реалізацією виховної функції сім'ї та фактичними результатами діяльності згаданого суспільного інституту. Одним із шляхів розв'язання такої дилеми була, є і буде взаємодія між дитиною, учителем і батьками.

Потужний батьківський рух за справжнє реформування освіти повинен стати сьогодні реальною зовнішньою силою змін, яка здатна спричинити радикальні трансформації сучасної освітньої галузі.

Зазначимо, що діти, які підуть 2018 р. до школи, вже вчитимуться за Концепцією «Нової української школи».

«Нова українська школа» створювалася всім українським суспільством у межах широкої освітньої дискусії. До розроблення концепції реформування середньої школи долучалися: працівники освітньої галузі, батьки, міжнародні та вітчизняні експерти, громадські активісти, представники влади тощо.

Пріоритетними напрямками реформування сучасної української школи визначено компетентнісний підхід і побудову партнерських стосунків між учнем, вчителем і батьками.

Отже, сьогодні необхідно донести до батьків їх провідну роль у формуванні особистості, зокрема через об'єднання зусиль учителів і батьків та взаєморозуміння між сім'єю і школою в розв'язанні спільних освітньо-виховних завдань. Відповідальність батьків за виконання своїх обов'язків в умовах сьогодення значно підвищується. Не секрет, що не всі батьки це розуміють, і далеко не всі можливості сімейного виховання достатньо реалізуються і приносять бажаний результат.

Затверджена Концепція «Нової української школи» створена з метою формування в суспільстві чіткого уявлення про структуру нової школи; ключові компетен-



ції, необхідні для життя; ціннісні орієнтири тощо.

Так, у Концепції «Нової української школи» зазначається, що розвиток потужної держави і конкурентної економіки може забезпечити лише згуртована спільнота творчих людей, відповідальних громадян, активних і завзятих [3].

Відповідно до презентованої концепції, структуру «Нової української школи» складатимуть 8 базових компонентів:

1. Якісно новий зміст освіти, якій ґрунтується на формуванні ключових компетентцій.

Ключові компетенції – ті, яких кожен потребує для особистої реалізації, розвитку, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування і які здатні забезпечити життєвий успіх молоді в суспільстві знань [3].

Зазначимо, що компетентність у навчанні набуває молода людина не лише під час вивчення предмета, груп предметів, а за допомогою засобів неформальної освіти, внаслідок впливу середовища тощо [2].

Відповідно до проекту нового базового Закону «Про освіту», ключовими для «Нової української школи» визначено такі компетенції: спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами; спілкування іноземними мовами; математична грамотність; обізнаність у природничих науках і технологіях; інформаційно-цифрова обізнаність; уміння навчатися впродовж життя; соціальні та громадянські компетенції; заповзятість; загальнокультурна грамотність; екологічна грамотність і здорове життя, необхідні для особистісної реалізації та забезпечення життєвого успіху молоді в суспільстві знань [5].

2. Вмотивований учитель, який має свободу творчості та розвивається професійно.

Нова українська школа потребує нового вчителя. Саме така вимога диктує сьогодні необхідність змін у процесі та змісті професійної підготовки педагогів, підвищенні їхньої кваліфікації (незалежна добровільна сертифікація). Насамперед потрібно зацентувати увагу на зміні ролі вчителя у навчально-виховному процесі – як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора. Держава ж гарантує повну академічну свободу та матеріальне стимулювання [3].

3. Наскрізний процес виховання, який формує цінності.

Важливою складовою освітнього процесу буде виховна робота, яка орієнтуватиметься на загальнолюдські цінності, зокрема морально-етичні (гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе й інших людей), соціально-політичні (свобода, демократія, куль-

турне розмаїття, повага до рідної мови і культури, патріотизм, шанобливе ставлення до довілля, повага до закону, солідарність, відповідальність).

Нова українська школа націлена на зміцнення національної ідентичності. Але водночас запроваджуватимуться програми із запобігання дискримінації за будь-якими ознаками, насильства та знущання у школі. Реалізація в освітньому процесі ідеї національної ідентичності поєднуватиметься з повагою до інших.

Взаємоповага та діалог – ключові компоненти побудови стосунків між дитиною, батьками та вчителем [3].

Підкреслимо, що політика національної безпеки в гуманітарній галузі має бути спрямована на подолання загроз у сфері освіти, культури, науки, релігії та на підтримку умов, спрямованих на зміцнення національної ідентичності, зокрема мови, культури, традицій, вірувань усіх етнічних спільнот, і засновуватися на ідеях етнічного плюралізму, на можливості співіснування та симбіотичного розвитку різних етнічних груп у межах поліетнічного простору [7, с. 304].

4. Децентралізація й ефективне управління, що надасть школі реальної автономії.

Школи зможуть самостійно формувати освітні програми, складати навчальні плани і програми з навчальних предметів відповідно до стандартів середньої освіти, обирати підручники, методики навчання і виховання, розвивати навчально-матеріальну базу.

«Держава гарантує академічну, організаційну, кадрову та фінансову автономію закладів освіти» [5].

5. Педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками.

Нова українська школа буде ґрунтуватись на принципах «педагогіки партнерства», яка передбачає: повагу до особистості; доброзичливість і позитивне ставлення; довіру у стосунках; діалог – взаємодію – взаємоповагу; розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків); принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей) [3].

На перший план виходить спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками, які є рівноправними учасниками освітнього процесу. Так, одностороння комунікація вчитель – учень змінюється діалогом і багатосторонньою комунікацією учень – вчитель – батьки.

Варто особливо підкреслити, що ефективність ідеї реалізації «педагогіки партнерства» залежить від запровадження широкого спектру заходів, форм і методів роботи



з батьками, розробки та вдосконалення навчально-методичного забезпечення (навчальних планів, програм, підручників, посібників) й широкого залучення батьківського загалу до процесу її практичної реалізації.

Отже, в основу «педагогіки партнерства» покладено принципи співробітництва, поваги і позитивного ставлення до дитини і кожного з батьків, індивідуального підходу, наступності, коректності. Саме такий підхід сприятиме досягненню гармонії між дитиною і світом, формуватиме в неї впевненість у своїх можливостях, самостійність, здатність гідно увійти у складний світ людських стосунків.

6. Орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм.

Особистісно орієнтована модель освіти має стати фундаментом, на якому вибудуватиметься нова українська школа. З метою врахування вікових особливостей фізичного, психічного і розумового розвитку дітей буде запроваджено двоциклову організацію освітнього процесу на рівнях початкової базової загальної середньої освіти [3].

Врахування здібностей, потреб та інтересів кожної дитини буде основою для реалізації принципу дитиноцентризму у практиці нової української школи.

7. Нова структура школи.

Проект нового базового Закону «Про освіту» передбачає три рівні повної загальної середньої освіти:

– початкова освіта (тривалістю чотири роки) поділятиметься на два цикли: перший (адаптаційно-ігровий, 1–2 класи), другий (основний, 3–4 класи);

– базова середня освіта, яка здобувається в гімназії (тривалістю п'ять років) поділятиметься на два цикли: перший (адаптаційний, 5–6 класи), другий (базове предметне навчання, 7–9 класи);

– профільна середня освіта, яка здобувається в ліцеї або закладах професійної освіти (тривалістю три роки) – старшокласник зможе обирати одне з двох спрямувань навчання: академічне чи професійне [3].

8. Справедливий розподіл публічних коштів, який забезпечує рівний доступ усіх дітей до якісної освіти.

У новій українській школі принцип прозорості буде ключовим у розподілі публічних фінансів. Громадськість такою ж мірою як і держава буде відстежувати рух інвестицій в освіті.

Передбачено повну свободу вибору освіти. Новий базовий Закон «Про освіту» передбачає: дистанційну, мережеву, змішану форми здобуття освіти в інституціях,

екстернатну та сімейну (домашню) форми індивідуальної освіти, педагогічний патронаж із належним визнанням результатів такого навчання [3].

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

Отже, вивчення взаємодії складових «педагогічного трикутника»: дитина – батьки – вчитель у контексті Концепції «Нової української школи» дає змогу констатувати, що школа сьогодні повинна стати своєрідним центром педагогічної освіти батьків і населення. Перед батьками відкривається перспектива підвищення рівня їх педагогічної освіти, а вчителі, поступово розширюючи коло знань і умінь батьків, стануть їх однодумцями і помічниками. Але, той факт, що члени батьківського загалу різняться за освітою, рівнем сформованості умінь і навичок виховання дітей, обсягом психолого-педагогічних, фізіологічних, гігієнічних, правових знань, педагогічних здібностей, потребує диференційованого підходу до педагогічної освіти окремих груп населення. Сучасна педагогізація сім'ї потребує вдосконалення навчально-методичного забезпечення й активізації участі батьків у навчально-виховному процесі.

Отже, школа сьогодні отримала можливість вносити нове в побут сім'ї через учнів: зміцнення національних традицій у вихованні, формування ціннісних орієнтирів, підвищення культури домашнього побуту, сприяння комп'ютерній грамотності тощо.

Подальше дослідження передбачає вивчення впливу соціальних реформ сучасного українського суспільства на зміст і завдання підготовки батьків до виховання дітей.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI ст.). – К. : Радуга, 1994. – С. 62.
2. Енциклопедія освіти / під ред. В. Кременя. – К. : Юрінком-Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Концепція «Нової української школи» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczija.html>
4. Оржеховська В. Взаємодія навчального закладу і сім'ї : стратегії, технології і моделі / В. Оржеховська. – Х. : Видавництво «Точка», 2007. – 192 с.
5. Проект Закону України про освіту [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4\\_1?pf3511=58639](http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=58639)
6. Селевко Г. Социально-воспитательные технологии / Г. Селевко. – М. : Научно-исследовательский институт школьных технологий, 2005. – 175 с.
7. Степико М. Українська ідентичність : феномен і засади формування / М. Степико. – К. : Національний інститут стратегічних досліджень, 2011. – 334 с.



УДК 37.03:355

## РОЛЬ ПЕДАГОГА-ВИХОВАТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ КАДЕТА

Іноземцев А.В., аспірант  
кафедри педагогіки та андрагогіки  
*Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка*

У статті висвітлюється роль педагога в процесі становлення особистості вихованця кадетського корпусу, визначаються необхідні йому професійні й особисті якості, розробляються психологічні рекомендації для побудови гармонійних стосунків підлітків-кадетів і вихователів.

**Ключові слова:** *військово-учбовий заклад, кадет, особистість, педагог-вихователь.*

В статье освещается роль педагога в процессе становления личности воспитуемого кадетского корпуса, определяются необходимые ему профессиональные и личные качества, разрабатываются психологические рекомендации для построения гармонических отношений подростков-кадетов и воспитателей.

**Ключевые слова:** *военно-учебное заведение, кадет, личность, педагог-воспитатель.*

Inozemtsev A.V. THE ROLE OF TEACHER-EDUCATOR IN THE PROCESS OF FORMING THE PERSONALITY OF THE CADET

The article highlights the role of the teacher in the process of formation of the personality of the educated cadet corps, determines the necessary professional and personal qualities, develops psychological recommendations for the construction of harmonic relations of adolescent-cadets and educators.

**Key words:** *military educational institution, cadet, personality, teacher-educator.*

**Постановка проблеми.** Традиції кадетських корпусів, система внутрішнього життя та взаємостосунків між вихователями і вихованцями значною мірою впливали на формування характеру й особистісних якостей майбутнього офіцера. Характер людини формується в дитинстві й особливо інтенсивно розвивається в підлітковому віці, коли особистість усвідомлює себе. У процесі практичної діяльності основні риси кадета-особистості детерміновано умовами та способом життя й середовищем, в якому вони формуються. Як доводить багатовіковий педагогічний досвід, у різні часи і за різних історичних умов склалися різні системи виховання, у межах яких роками вироблялися методи і прийоми формування характеру та певної поведінки дитини, які надалі впливали на перебіг життя людини, визначали не тільки її особистісну долю, але і специфіку її життєвої діяльності.

Кадетські корпуси Російської імперії, створені на територіях Українських губерній як навчально-виховні заклади військового профілю, були унікальним явищем. У них здобули освіту численні славетні полководці та державні діячі. Високих результатів у навчальній і виховній діяльності корпуси досягли завдяки професійній і ефективній роботі педагогів. Історичний аналіз показав, що кадетські корпуси як навчально-виховні заклади військового профілю створені для підготовки офі-

церських кадрів за весь час своєї діяльності накопичили значний педагогічний і навчальний досвід, який актуальний і значущий у сучасних умовах розвитку подібних навчальних закладів в Україні.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Розвиток суспільства і зміни у стосунках між людьми завжди знаходили своє відображення у практиці освіти, навчання та виховання памолоді, у педагогічних теоріях і системах. Вивчення позитивного досвіду організації навчальної роботи в кадетських корпусах Російської імперії, створених на територіях українських губерній із середини XIX до початку XX ст., аналіз педагогічних умов, методів, методик викладання й навчання має велике значення, тому що знання минулого необхідні для якісного керівництва педагогічним процесом у сучасній військовій школі. Тому на основі досвіду минулого необхідно розробити найбільш актуальні підходи щодо організації навчально-виховного процесу.

Система виховання в кадетських корпусах дореволюційної Росії є предметом історико-педагогічних досліджень, в яких окремо розглядається проблема ролі педагога у процесі становлення особистості вихованця-кадета. Заслугують на особливу увагу роботи вчених Ю.В. Ільїна, О.В. Клімашкіної, О.В. Ніколаєва, В.М. Самуєнко, В.О. Свиридова, Д.П. Сімашенкова, В.Ф. Струтинського, О.С. Сушанського, С.В. Федоріна.



**Постановка завдання.** Метою дослідження є висвітлення ролі педагога у процесі становлення особистості вихованця кадетського корпусу, визначення необхідних педагогу професійних і практико-орієнтованих якостей для побудови гармонійних стосунків підлітків-кадетів і вихователів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Сьогодні, як і сто років тому, актуально звучать слова К.Д. Ушинського про те, що вплив особистості педагога є виховною силою, яку не можна замінити ні підручниками, ні моральними сентенціями, ні системою покарань і заохочень. У створенні сприятливої атмосфери в Кадетському корпусі важливе місце займає авторитет педагога-вихователя, який формується в процесі спілкування з іншими людьми і приймається як безперечний авторитет старшого, як його сила і цінність, видима простим оком. Особистий вплив та роль педагога неможливо замінити яким-небудь прийомом або організаційними формами роботи.

За часів Російської Імперії кадетська освіта розглядалася як єдина цілісна державна педагогічна система підготовки військових кадрів. Її мета полягала в тому, щоб підготувати освіченого, працездатного, вірного військовій присязі офіцера, який би міг продовжити на службі військове вдосконалення, самоосвіту та саморозвиток. Рівень навчально-виховного процесу в кадетських корпусах значною мірою залежав від рівня кваліфікованих викладацьких кадрів. В історії становлення кадетських корпусів для успішного виконання всіх постанов щодо виховання величезна увага приділялася суворому відбору саме вихователів. У Полтавському кадетському корпусі, як і в інших подібних навчальних закладах, був особливий відбір викладачів і вихователів. Вихователями могли бути тільки військові, досвідчені професіонали, які мали високу громадянську позицію та віддано служили своїй Батьківщині. «Тільки люди істинно гідні, з чистою моральністю, з пізнаннями і здібностями до виховання, допускаються до важливої посади вихователів». Вихователь кадетів повинен виявляти себе як людина із сильним характером, здатна долати опір і до кінця вирішувати поставлені завдання. Для цього необхідна упевненість у собі, своїх силах. Вихователі майбутніх офіцерів не повинні відступати перед труднощами і перешкодами, які виникають в їх діяльності. Досягненню успіхів сприяли завзятість, витримка, терпіння, здатність придумувати негативні емоції. Такі якості, звісно, повинні поєднуватися із тверезою діловитістю, організованістю й особистою дис-

циплінованістю. Вихователь як людина, що виконує волю держави, повинен мати ясні та чіткі уявлення про характер і соціальну значущість своєї діяльності, бути відданим справі, якій він служить. Із зазначеними якостями тісно пов'язані принциповість і цілеспрямованість, прагнення і здатність ставити перед собою ясні цілі та підкорення всієї своєї діяльності їх досягненню.

Керівництво кадетських корпусів на території України залучало до педагогічної роботи у військово-навчальних закладах корпусів викладачів Київського, Харківського, Одеського університетів і місцевих гімназій. Педагог і його вихованець – дві основні фігури у виховному процесі, особистості, чії взаємини безпосередньо і вирішально впливають на весь навчально-виховний процес, визначають його успіх. Щоб взаємини між вихователем і вихованцем були гармонійними, сприяли процесу розвитку та становлення особистості, а не гальмували його, педагог повинен мати необхідні особистісні та професійні якості, авторитет серед своїх підопічних. Тому до системи військово-навчальних закладів залучалися університетські професори та викладачі, які або поєднували свою основну роботу з діяльністю в кадетських корпусах, або цілком переходили у військово-навчальні заклади. Серед викладачів Полтавського кадетського корпусу було багато громадських діячів, науковців і представників культури. Так, у 1865–1885 рр. директором гімназії, а потім і корпусу був вчений, математик, автор наукових праць і підручників з арифметики, геометрії, тригонометрії та педагогіки Ф.І. Симашко; викладачами російської мови – перший редактор неофіційної частини «Полтавских губернских ведомостей», автор «Памятной книжки Полтавской губернии за 1865 г.» П.І. Бодяньський; автор книги «Полтавская епархия в её прошлом и настоящем» П.А. Грановський; викладачем історії працював український громадський і культурний діяч, педагог Д.П. Пильчиков; малювання викладав художник-портретист І.К. Зайцев, автор творів, тематично пов'язаних із Полтавою, окремі роботи якого і зараз зберігаються в Полтавському художньому музеї [3]. Для викладання окремих предметів запрошувались викладачі Полтавської духовної семінарії, Інституту шляхетних дівчат, реального училища і Харківського технічного інституту. У кадетському корпусі працювали талановиті викладачі, віддані своїй улюбленій справі, що дозволяло створювати особливу атмосферу взаємостосунків викладача-вихователя і вихованця. У другій половині XIX – на початку XX ст. в кадетському кор-



пусі формуються цінності гуманістичного, морального й етичного спрямування. Полтавські кадети вивчали українську мову, літературну творчість І.П. Котляревського, М.В. Гоголя, М.В. Лисенка і багатьох інших національних митців.

Зміст виховного процесу в кадетських корпусах визначався системою знань, переконань, норм поведінки, якостей і рис особистостей, які формувалися в кадетських корпусах під час військового, фізичного, патріотичного, морального й естетичного виховання, об'єднаних у цілісний педагогічний процес, що сприяв досягненню головної мети: формування всебічно й гармонійно розвиненої особистості, патріота і захисника Батьківщини.

Як відомо, на характер дитини визначально впливають середовище соціалізації та застосування різних методів виховання. Саме завдяки комплексу виховних заходів – процесу цілеспрямованої та свідомо контрольованої соціалізації – дитині прищеплюються певні позитивні якості, які в майбутньому визначатимуть її поведінку, світогляд та життєву позицію. Підлітковий вік як важливий етап становлення особистості являє собою складний процес особистісного розвитку, що відрізняється різнорівневими характеристиками соціального дозрівання. Рівень можливостей підлітка, умови і швидкість його всебічного розвитку пов'язані із свідомим осмисленням підлітком себе, усвідомленням свого «Я» та своєї належності до суспільства, ступенем вираженості прав і обов'язків, оволодінням світом оточуючих речей і особистісних взаємовідносин.

Навчально-виховний процес у кадетському корпусі як особливий установі має свою специфіку, яка накладає відбиток на процес становлення особистості вихованця, обов'язки вихователя, його професійні якості. Оскільки кадетські корпуси є специфічними освітніми установами, зі своїм особливим статутом, розпорядком, обов'язками учнів, то і роль педагога-вихователя тут також відрізняється від ролі вчителя-вихователя у звичайній школі. Під час організації педагогічних відносин педагогам вказувалося на необхідність брати до уваги особливості закритого закладу, однією з яких є вплив на вихованця не тільки з боку свого вихователя, а й з боку середовища оточуючих його однолітків, старших товаришів.

Особиста участь педагогів у справі виховання полягала в їх творчому підході до пошуку, відбору виховних засобів, власному осмисленні моральних ідеалів, ролі особистого прикладу.

Вихователь, професіонал, педагог – духовний посередник між суспільством і підлітком в освоєнні культури, організатор системи відносин через різноманітні види виховної діяльності. Створюючи атмосферу взаємоповаги для індивідуального вираження кожної дитини, він здійснює персональну корективу розвитку кожної особистості. Головним принципом виховання кадетів був індивідуальний підхід. Вихователі були зобов'язані виявляти здібності та схильності кожного, спостерігаючи за вихованцями під час прогулянок, розваг і навчання. У такий спосіб точно визначалися здібності вихованця до цивільних і військових наук. Дуже важливою і цінною якістю для вихователя є здатність швидко встановлювати і підтримувати психологічний контакт із підлітками, привертати їх до себе, викликати їх симпатію, вникаючи в суть дитячих стосунків, їхніх інтересів і захоплень.

Формування характеру у вихованців кадетських корпусів здійснювалося за допомогою комплексу методів, прийомів і засобів, у процесі реалізації яких закріплювалася не лише певна форма поведінки, але й відповідний їй мотив. Життя і виховання хлопців у стінах корпусу від початку протікало в таких умовах, що повсякденна діяльність кадетів відповідала їхньому ідейному вихованню. Виховний процес був скеерований не лише на досягнення єдності свідомості й поведінки вихованця, а передусім на прищеплення тих рис характеру та форм позитивного досвіду поведінки, які мали практичне значення в майбутній трудовій діяльності офіцерів діючої армії.

Як свідчить аналіз джерел, кадетські корпуси середини XIX – початку XX ст. від інших навчальних закладів Російської Імперії відрізнялися, насамперед, особливою увагою до дисципліни, яка була фундаментом армійського життя й армійського складу характеру. Оскільки головним завданням таких навчально-виховних закладів було виховання професійних військових кадрів, які мали стати підґрунтям збройних сил держави, то першочергова мета педагогів-вихователів полягала у формуванні дисциплінованості як визначальної риси характеру. Така мета вимагала комплексного підходу: необхідно було не лише застосовувати різні методи, прийоми та засоби виховання, а й створити середовище й умови, які б сприяли укоріненню у свідомості кадетів стійких форм поведінки, пов'язаних із притаманними дисциплінованості властивостями – організованістю, зібраністю, витримкою, адже основні етапи формування характеру кадета припадали на період його життя в корпусі.





Проводячи виховну роботу, педагоги військово-навчальних закладів у будь-який спосіб намагалися виховати гармонійно розвинену особистість із властивим російському офіцерському корпусу духом корпоративності й вірності принципам, взаємодопомоги та військових традицій. Систему цінностей вихованців дореволюційних кадетських корпусів можна описати так: найбільшою мірою вони цінують дух товарищескості, відданість обов'язку, категорично засуджують виказування та злодійство, поважають своїх вихователів за справедливість і гуманність. Того педагога-вихователя, який має такі якості, заслужено поважають вихованці. Особистий авторитет вихователя, життєвий досвід, реальні приклади з життя були основним підґрунтям для формування особистості кадета.

**Висновки з проведеного дослідження.** Отже, педагогічна, виховна діяльність у кадетському корпусі – це чітка, злагоджена, цілеспрямована діяльність викладачів і вихователів по формуванню кадета-особистості – майбутнього захисника Батьківщини. Для педагога-вихователя важливо усвідомлювати свою роль у процесі формування особистості кадета з державницьких позицій як достойного представника свого суспільства. Виконуючи таке завдання, кожен педагог повинен був самовіддано працювати, професійно

самовдосконалюватися, постійно розвивати свій світогляд. Тільки за наявності високих моральних, етичних, гуманістичних і професійних якостей, життєвого досвіду офіцер-вихователь кадетського корпусу міг позитивно впливати на становлення і розвиток особистості підлітка-кадета. Педагогічна, виховна діяльність у кадетському корпусі – спільна діяльність, і її успіх залежить від того, які стосунки склалися між вихователем і вихованцем. Саме вихователь повинен уміти правильно встановлювати належні взаємовідносини і розвивати їх у потрібному напрямі.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Алпатов Н.И. Историческая справка о кадетских корпусах в России XIX в./ Н.И. Алпатов // Советская педагогика. – 1944. – № 1. – С. 18–21.
2. Варій М.Й. Основи психології і педагогіки : [навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів] / М. Й. Варій, В.Л. Ортинський. – 2-е вид. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 376 с.
3. Полтавщина : Енциклопедичний довідник / за ред. А.В. Кудрицького. – К. : УЕ, 1992. – С. 758–759.
4. Положение о кадетских корпусах. – СПб. : Типография М.М. Стасюлевича, 1886. – 92 с.
5. Солoduхин А.Н. Особенности организации учебного процесса в кадетских корпусах // Бомбардир. – 1995. – № 3.21.
6. Сухомлинський В.О. Методика виховання колективу / В.О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1971. – 208 с.



УДК 372

## ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ГРИ-ДРАМАТИЗАЦІЇ

Листопад М.В., завідувач  
Васильківська психолого-медико-педагогічна консультація  
відділу освіти Васильківської міської ради  
Департаменту освіти і науки Київської обласної державної адміністрації

У статті розглядається комунікативна компетенція дитини дошкільного віку як сфера вияву комунікативної функції мовлення, яка охоплює не тільки здатність до обміну думками, але і потребу в контактуванні, обміні емоціями, налагодженні практичної взаємодії, а також метамовну функцію. Автором запропоновано поетапне вивчення рівня сформованості мовленнєвої комунікації старших дошкільників.

**Ключові слова:** комунікативна компетенція, спілкування, діти дошкільного віку, гри-драматизація.

В статье рассматривается коммуникативная компетенция ребенка дошкольного возраста как сфера проявления коммуникативной функции речи, которая охватывает не только способность к обмену мнениями, но и потребность в контактировании, обмене эмоциями, налаживании практического взаимодействия, а также метаязыковую функцию. Автором предложено поэтапное изучение уровня сформированности речевой коммуникации старших дошкольников.

**Ключевые слова:** коммуникативная компетенция, общение, дети дошкольного возраста, игра-драматизация.

Lystopad M.V. FORMATION OF PRESCHOOLERS' COMMUNICATIVE SKILLS USING GAME-DRAMATIZATION MEANS

The article deals with the communicative competence of a child of preschool age as a sphere of manifestation of the communicative function of speech, which, in turn, covers not only the ability to exchange thoughts, but also the need for contact, exchange of emotions, the establishment of practical interaction, as well as the metamiliar function. The author proposes a step-by-step study of the level of formation of speech communication of older preschoolers.

**Key words:** communicative competence, communication, children of preschool age, games-dramatizations.

**Постановка проблеми.** Актуальним завданням навчання дошкільників мови є забезпечення зв'язку між розвитком у дітей мовлення та розвитком їхніх комунікативних умінь. Саме комунікативна спрямованість навчання допомагає засвоїти мову у процесі мовленнєвої діяльності дошкільнят. Актуальність проблеми полягає в тому, що в роботі з розвитку мовлення дошкільників метою повинно стати не тільки засвоєння дітьми певного обсягу знань, а й розвиток комунікативних умінь та навичок, уміння застосовувати їх на практиці у комунікативно-мовленнєвій діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Різні аспекти мовленнєвого розвитку дошкільників відображені у працях педагогів, психологів, лінгводидактів (О. Амадьєва, А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Горбунова, В. Коник, К. Крутій, Н. Кудикіна, Н. Луцан, І. Луценко, В. Ляпунова, І. Непомняца, Ю. Руденко, О. Соловійова, Є. Тихесва, А. Шахнарович, М. Черкасов, О. Ушакова, В. Ядешко та ін.).

Висвітленню проблеми мовленнєвого розвитку присвячено низку наукових праць. О. Дьяченко, О. Струніна, А. Смага розглядають проблему інтелектуалізації мов-

лення. Особливості розуміння дітьми слів і понять висвітлено в роботах О. Логінової.

Проблема опанування мови, з огляду на її унікальну роль у життєдіяльності людини, є актуальною для багатьох галузей наукових знань – філософії, естетики, лінгвістики.

Проблема мовленнєвого спілкування розглядалася у працях таких видатних учених, як Л. Виготський, Д. Ельконін, Г. Леушина, О. Леонтьєв, М. Лісіна, О. Запорожець, Т. Піроженко, Г. Менг. Глибокий аналіз понять «комунікативна компетенція» і «комунікативна компетентність» стосовно дітей-дошкільників зроблено у дослідженнях К. Крутій.

Спілкування дітей як комунікативну діяльність розглядають. М. Лісіна, Т. Репіна. З. Богусловська визначає вплив комунікативних умінь на психічний розвиток дошкільника. Питаннями ігрової діяльності дітей дошкільного віку займаються Л. Артемова, А. Богуш, Г. Григоренко, Л. Іщенко, О. Поліщук, Т. Поніманська, О. Чепка та ін.

**Постановка завдання.** З урахуванням вивченості та актуальності проблеми метою статті є обґрунтування підходу до розроблення методики формування кому-



нікативних умінь та навичок дітей старшого дошкільного віку в процесі організації та проведення ігор-драматизацій.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Комунікація – (від лат. communicatio – єдність, передача, з'єднання, повідомлення, пов'язаного з дієсловом лат. communico – роблю спільним, повідомляю, з'єдную, похідним від лат. communis – спільний) – це процес обміну інформацією (фактами, ідеями, поглядами, емоціями тощо) між двома або більше особами. Відповідно визначимо, що комунікативні здібності – це якісна продуктивна спілкувальна діяльність людини.

Комунікативна компетенція дитини дошкільного віку – це сфера вияву комунікативної функції мовлення, яка охоплює не тільки здатність до обміну думками, але й потребу в контактуванні, обміні емоціями, налагодженні практичної взаємодії, а також метамовну функцію. За А. Арушановою, своє повне втілення комунікативна функція знаходить у діалозі [2].

Характерною особливістю комунікативно обдарованих дітей є застосування невербальних засобів, уміння виявляти контактність мовленнєвого і невербального характеру. Мовленнєві, інтелектуальні та комунікативні здібності не завжди збігаються. Діагностика комунікативних здібностей дає змогу виявити рівень комунікації конкретної дитини і має охоплювати три аспекти, такі як розуміння дитиною спеціфіки ситуації, у якій відбувається взаємодія; комунікація з дорослим; комунікація з однолітками [6].

На думку К. Крутій, комунікативна компетентність – це вищий ступінь комунікативної культури і культури мовленнєвого спілкування, оволодіння мовою, що передбачає оволодіння дотеоретичними (практичними) знаннями про мову (елементарна лінгвістична компетенція); оволодіння орфоепічними, лексичними, граматичними вміннями і навичками (мовна компетенція); уміння співвідносити мовні засоби з метою, завданнями й умовами спілкування (мовленнєва компетенція); уміння організувати мовленнєве спілкування у конкретних соціальних умовах (соціокультурна компетенція) [7].

Елементарна лінгвістична компетенція передбачає знання різних аспектів мови, які слугують основою для правильного розуміння висловлювання як акту комунікативної діяльності.

Мовна компетенція – це елементарні знання про мову і мовлення, уміння застосовувати ці знання, оволодіння новими мовними засобами, збільшення обсягу

застосованих лексичних одиниць, розвиток навичок оперування мовними одиницями з метою комунікації.

Активізацію лексики у мовленні дитини можна назвати лексико-граматичною активізацією, оскільки окремо лексика існує лише в словниках. У вправах досягається актуалізація граматичного матеріалу в підпорядкованому лексиці вигляді.

Навчання граматичної компетенції нерозривно пов'язане з проблемою мінімізації мовного матеріалу. Тобто має бути чітке розмежування граматички для усного мовлення, в основу граматичних вправ має бути закладено критерій наближеності до умов реальної комунікації.

Мета комунікативної спрямованості навчання рідної мови як провідного принципу дошкільної лінгводидактики – забезпечити оволодіння дітьми мовою як засобом спілкування.

Слово є основним будівельним матеріалом висловлювань, за допомогою яких реалізується спілкування між людьми. Воно є основною одиницею найменування фактів дійсності, а також сприймань, думок, почуттів людини, викликаних цими фактами [1].

Незважаючи на різницю визначень комунікативної компетенції, їх поєднує те, що до складу компетенції включаються знання, уміння, здатності, що забезпечують ефективність спілкування у будь-яких його формах, і здатності, які допомагають установлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми.

Т. Піроженко підкреслює, що «включення мовлення в різні види діяльності – пізнавальну, художню, конструктивну, ігрову – забезпечує мовлення дітей новою лексикою, складнішими граматичними конструкціями. Розвиток мовлення і спілкування взаємопов'язані: спілкуючись, дитина звертається до мовлення як до основного способу його здійснення; включення дитини в мовленнєве спілкування з дорослими та однолітками позитивно впливає на розвиток її комунікативних потреб і мовлення» [8].

А. Богуш звертає увагу на те, що в дошкільному віці в мовленнєвому розвитку дітей «пріоритет надається організації мовленнєвої діяльності дітей у процесі спілкування, а також створенню педагогом відповідних життєвих ситуацій для реалізації мети розвитку мовленнєвих умінь та навичок дошкільників» [3].

У дослідженні Н. Гавриш представлено концептуально-методичний підхід до проблеми розвитку мовленнєвотворчої діяльності в дошкільному віці, що розглядається як стрижень розвитку творчих здібностей дітей у різних видах художньої діяльно-



сті; науково обґрунтовано й апробовано модель стимулювання та розвитку мовленнєвої творчості, що поєднує художньо-естетичний, мовленнєвий, інтелектуально-творчий та особистісний компоненти, доведено ефективність її використання [5].

Дослідження Н. Водолаги було спрямоване на навчання розповідання дітей старшого дошкільного віку в театралізованій діяльності [4].

Таким чином, проблема формування комунікативної компетенції дошкільників засобами гри набуває особливої актуальності і показує, що гармонійному всебічному розвитку дітей в умовах дошкільних навчальних закладів сприяє саме процес навчання та виховання за допомогою ігрової діяльності. У процесі гри успішно здійснюється формування комунікативних вмінь дошкільника, відбувається соціалізація дитини, тобто співпраця, співдружність з однолітками та вихователем.

Формування комунікативних умінь та навичок старших дошкільників залежить від багатьох чинників, серед яких чільне місце відводиться психологічній готовності дитини до спілкування. Ігрова діяльність розвиває ораторські здібності, покращує мову, міміку, підвищує самооцінку дитини. Відповідно успіх залежатиме від здатності суб'єкта мобілізувати у процесі спілкування свої знання, вміння, навички, способи діяльності для вирішення тих чи інших проблем. Тому головним критерієм у визначенні сформованості комунікативної компетенції дитини буде її успішність у взаємодії із собою та іншими в різних мовленнєвих ситуаціях.

У дошкільному навчальному закладі потрібно створити оптимальні умови для взаємодії дітей між собою і дорослими, які сприятимуть розвитку їх комунікативних умінь і навичок. Саме в грі формуються вміння домовлятися, поступатися, прислухатися, вислуховувати, переконувати, співчувати, а отже – спілкуватися.

Наукові дослідження та кращий педагогічний досвід свідчать, що гра-драматизація є одним із важливих засобів формування комунікативних умінь та навичок у дітей, вона дає широкий простір для прояву творчих здібностей, самостійності та ініціативності дітей.

Зважаючи на це, розкриємо основні аспекти роботи педагогів щодо підготовки до використання гри-драматизації у формуванні комунікативних умінь та навичок дітей.

Гра-драматизація – це вільна творча імпровізація. Дитина проявляє словесну, пісенну, музично-ритмічну творчість, само-

виражається, розвиваються творчі здібності дошкільнят. А тому ставляться відповідні вимоги до виконання ролей, такі як виразне, голосне і чітке мовлення; зміна темпу мовлення, сили голосу; дотримання певних інтонацій, рухів і міміки; взаємодія у колективі. Усіх цих навичок діти набувають у процесі організованого навчання та у всіх видах діяльності.

Обізнаність педагога в особливостях гри-драматизації сприяє ефективному використанню її у процесі формування комунікативних умінь та навичок. Результатом правильно побудованої ігрової діяльності дітей у дошкільному навчальному закладі має стати сформована комунікативна компетенція старшого дошкільника, що власне, і є метою навчання та виховання дитини у стінах дошкільного навчального закладу.

Дані нашого дослідження ми отримали у процесі щоденних, систематичних спостережень, індивідуальних та групових бесід; на щоденних заняттях; у процесі проведення дидактичних ігор, розв'язання творчих завдань.

Вивчення рівня сформованості мовленнєвої комунікації старших дошкільників проводилося у три етапи. Завдання були підібрані із загальних (М. Лісіна) та спеціальних (С. Міронова, Н. Пахомова) методик.

На першому етапі проводилося спостереження за довільним спілкуванням дітей. У процесі спостереження особлива увага приділяється характеру спілкування дітей, активності у спілкуванні, спілкуванню відповідно до ситуації, вмінню слухати і розуміти мову, легкому встановленню контакту з дітьми та дорослими, ясності і послідовності висловлювання своїх думок, дотриманню мовленнєвого етикету.

Результати спостереження оцінюються за таблицею 1.

Другий етап оцінки рівня сформованості мовленнєвої комунікації передбачав організацію гри разом із дитиною в одній із спеціально створених ситуацій. Ми мали можливість з'ясувати особливості мовленнєвого спілкування, навички ініціативності дітей в ігрових ситуаціях.

З цією метою нами були використані ігрові завдання, описані нижче.

Завдання 1. «Дитячий садок».

Пропонуємо дитині уявити, що до дитячого садка прийшла нова дитина, яку потрібно ознайомити з групою, туалетною, спальною кімнатами, розповісти про призначення кожного приміщення.

Ролі: новенька дитина – дорослий; роль дитини, яка знайомить із приміщеннями – обстежувана дитина.



Завдання 2. «Що ти скажеш?».

Дитині описують відповідну мовленнєву ситуацію і пропонують уявити, що це сталося з нею.

Наприклад: «Ти приїхав одного вихідного дня до бабусі і вийшов на вулицю погратися. Там гралися у цікаву гру незнайомі діти. Тобі теж захотілося погратися з ними. Що ти скажеш?».

Ролі: дорослий – діти, які граються; дитина, яка хоче погратися – обстежувана дитина.

Завдання 3. «Загублена іграшка».

Запропонувати дитині знайти іграшку серед інших, пропонуючи свою допомогу. Дитина повинна ставити запитання, які стосуються місця, де захована іграшка, та того, як вона виглядає. Педагог відповідає

на запитання дитини, скеровуючи напрям руху дитини.

Особливості спілкування передбачали оцінювання у балах (таблиця 2).

На третьому етапі ми з'ясовували провідний тип спілкування дитини.

За М. Лісіною, саме позаситуативно-пізнавальне спілкування є провідним у старшому дошкільному віці. Перевага ж ситуативно-ділового спілкування свідчить про затримку комунікації, оскільки притаманна для дітей до трьох років.

Нами було використано таке завдання: педагог заводить дитину у кімнату, де на столі лежать іграшки та книжки, і запитує, що б вона хотіла.

Ситуація 1. Пограти з іграшкою – це ситуативно-ділове спілкування.

Таблиця 1

### Критерії оцінки довільності спілкування дитини

Критерії оцінки довільності спілкування дитини	Оцінка в балах	Рівень мовленнєвої комунікації
Активність у спілкуванні, спілкування відповідно до ситуації, вміння слухати і розуміти мову, легке встановлення контакту з дітьми та дорослими, ясність і послідовність висловлювання своїх думок, дотримання мовленнєвого етикету	3	високий
Вміння слухати і розуміти мову, вміння підтримувати бесіду, частіше ініційовану іншими, нестійке дотримання мовленнєвого етикету	2	достатній
Відсутність активності у спілкуванні з дітьми і педагогом, неухважність, недотримання мовленнєвого етикету, відсутність послідовності у висловлюванні своїх думок та чіткості у передачі їх змісту	1	середній
Відсутність спілкування з іншими, маніпуляції з предметами замість гри	0	низький

Таблиця 2

### Критерії оцінки виконання завдань під час ігрової діяльності дитини

Критерії оцінки виконання завдання	Оцінка в балах	Рівень мовленнєвої комунікації
Активність, самостійне виконання поставленого завдання	3	високий
Потреба в роз'ясненні і заохоченні	2	достатній
Виконання завдання після зразка	1	середній
Повністю організована педагогом гра	0	низький

Таблиця 3

### Оцінка в балах провідного виду спілкування дитини

Форма спілкування	Оцінка в балах
Позаситуативно-особистісна	3
Перехідна від позаситуативно-пізнавальної до позаситуативно-особистісної	2,5
Позаситуативно-пізнавальна	2
Перехідна від ситуативно-ділової до позаситуативно-пізнавальної	1
Ситуативно-ділова	0,5



Ситуація 2. Почитати книжку – це поза-ситуативно-пізнавальне спілкування.

Ситуація 3. Поговорити – це позаситуативно-особистісне спілкування.

За вибором дитини педагог організовує діяльність, потім пропонує два інших види діяльності, які залишилися (дитина їх не обрала).

Кожна ситуація тривала не більше 15 хвилин.

Типи спілкування визначають за обранням однієї із трьох ситуацій: ситуація 1 – це ситуативно-ділове спілкування (дитина 2–3 рази обирає гру); ситуація 2 – це позаситуативно-пізнавальне спілкування (дитина 2–3 рази обирає читання книги); ситуація 3 – це позаситуативно-особистісне спілкування (дитина 2–3 рази надає перевагу бесіді).

Методика передбачає оцінювання у балах провідного виду спілкування (таблиці 3).

Після виконання дитиною трьох завдань ми підрахували бали та дійшли висновку про рівень сформованості мовленнєвої комунікації.

Зважаючи на важливість використання ігор-драматизацій у роботі з дітьми, з метою формування комунікативних умінь та навичок дітей старшого дошкільного віку нами було сплановано використання гри-драматизації у роботі з дітьми старшого дошкільного віку за умови створення максимально сприятливих обставин для формування комунікативних умінь та навичок дітей, забезпечення належної методичної підготовки вихователів групи, використання ретельно підібраних літературних творів для організації гри-драматизації. Методика передбачає три етапи роботи: перший – ознайомлювальний, другий – емоційно-ігровий, третій – активно-творчий.

**Висновки з проведеного дослідження.** Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження і практичного досвіду її рішення дав змогу уточнити поняття комунікативної компетенції. Формування комунікативних умінь старшого дошкільника успішно здійснюється в ігровій діяльності як провідній у процесі соціалізації. Результатом правильно побудованої ігрової діяльності дітей у дошкільному навчальному закладі має стати сформована комунікативна компе-

тенція старшого дошкільника, що і є метою сучасної дошкільної освіти.

**Перспективу подальшого дослідження** вбачаємо у розробленні методики формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку засобами гри-драматизації. Адже саме в гри-драматизації закладено великий потенціал для вдосконалення мовленнєвих та комунікативних умінь.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Алексєнко-Лемовська Л.В. Слово як лінгвістична категорія / Л.В. Алексєнко-Лемовська // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – 36. статей: – Ялта. РВВ КГУ, 2013. – Вип. 39. – Ч. 1. – С. 120–129.
2. Арушанова А.Г. Исследование развития коммуникативной компетенции дошкольника // Наука о детстве и современное образование. Материалы Международной юбилейной научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения А.В. Запорожца. – М.: Центр «Школьная книга», 2005. – С. 51.
3. Богуш А.М. Теоретичні засади художньо-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку / А.М. Богуш // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 3. – С. 112–120.
4. Володага Н.В. Навчання розповідання дітей старшого дошкільного віку в театралізованій діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Наталія Володимирівна; [наук. кер. Гавриш Н. В.]; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. – Одеса, 2001. – 20 с.
5. Гавриш Н.В. Розвиток мовленнєвотворчої діяльності в дошкільному дитинстві: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Наталія Василівна Гавриш. – Київ: РВВ СДПУ, 2002. – 438 с.
6. Коломинский Я.Л. Развитие коммуникативных способностей и социальной одаренности – одна из главных задач дошкольного образования / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, Н.С. Старжинская // Наука о детстве и современное образование. Материалы Международной юбилейной научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения А.В. Запорожца. – М.: Центр «Школьная книга», 2005. – С. 134–135.
7. Крутій К.Л. Формування ключових компетенцій у дітей дошкільного віку в умовах полілінгвальності // Конспекти занять із навчання української мови і розвитку мовлення дітей середнього дошк. віку: Метод посібн. / Крутій К.Л., Котій Н.І. та ін. – Запоріжжя: ТОВ «ЛПС» ЛТД, 2007. – 248 с.
8. Піроженко Т.О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника. – Тернопіль: Мандрівець, 2010. – 152 с.



УДК 372.36+347.782

## РОЗВИТОК ЕСТЕТИЧНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДОШКІЛЬНИКІВ

Микуліна А.К., старший викладач  
кафедри теорії та методики дошкільної освіти  
Мукачівський державний університет

У статті подана характеристика естетичного ставлення до образотворчої діяльності та особливостей його розвитку у дошкільників. Також зроблено детальний аналіз поняття «естетичне ставлення», розглянуто його становлення та специфіку розвитку у дошкільному віці, особливості формування естетичного ставлення у дошкільників у процесі художньої діяльності та сприймання творів образотворчого мистецтва.

**Ключові слова:** естетичний розвиток, естетичне ставлення, художня діяльність, образотворча діяльність.

В статье представлена характеристика эстетического отношения к изобразительной деятельности и особенностей его развития у дошкольников. Также сделан детальный анализ понятия «эстетическое отношение», рассмотрены его становление и специфика развития в дошкольном возрасте, особенности формирования эстетического отношения у детей в процессе художественной деятельности и восприятия произведений изобразительного искусства.

**Ключевые слова:** эстетическое развитие, эстетическое отношение, художественная деятельность, изобразительная деятельность.

Mikulina A.K. DEVELOPMENT OF AESTHETIC RELATIONSHIP AT PRESCHOOLERS TO FINE ACTIVITY

The article describes the aesthetic attitude, the peculiarities of its development in preschoolers to the visual activity. Also, a detailed analysis of the concept of «aesthetic attitude», its formation and specificity development in preschool age, especially the formation of preschoolers in the process of artistic activity and the perception of works of fine art is made.

**Key words:** aesthetic development, aesthetic attitude, artistic activity, visual activity.

**Постановка проблеми.** У сучасному світі, де поряд із надіями живе тривога про долю людства і планети, люди, що найбільш прогресивно міркують, бачать усю важливість виховання майбутніх поколінь у дусі гуманізму. Людина майбутнього повинна бути творцем, особистістю з розвиненим естетичним почуттям до краси та творів мистецтва.

Один із визначних представників англійської теоретичної думки Херберт Рід пише: «Ніколи досі у світовій історії художнє виховання не було таким важливим, як тепер, а яким важливим воно буде для прийдешніх років... Ми не можемо зберегтися як цивілізовані нації, не розвиваючи значною мірою естетичний елемент життя» [5, с. 31].

У процесі образотворчої діяльності створюються сприятливі умови для розвитку естетичного, емоційно-позитивного сприйняття мистецтва, що позитивно впливає на формування естетичного ставлення до дійсності.

Дослідження, проведені О.Ю. Заряною, показують, що заняття з образотворчої діяльності позитивно впливають на формування у дітей естетичного ставлення

до природи (зокрема, естетичного сприйняття, оцінки й судження) [2, с. 16].

Художня діяльність – провідний спосіб естетичного виховання дошкільнят, основний засіб художнього розвитку дітей із раннього віку. Художній образ лежить в основі переданого дітям естетичного досвіду і є центральним, сполучним поняттям у системі естетичних знань. Естетичне ставлення може бути сформоване тільки в установці на сприйняття художніх образів і виразність явищ.

В естетичному розвитку дітей центральною є здатність до сприйняття художнього твору і самостійного створення виразного образу, що відзначається оригінальністю, новизною, варіативністю, гнучкістю, рухливістю [3, с. 16]. Ці показники стосуються як кінцевого продукту, так і характеру процесу діяльності з урахуванням індивідуальних особливостей і вікових можливостей дітей.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Сучасний погляд на естетичне виховання дитини передбачає єдність формування естетичного ставлення до світу і художнього розвитку засобами різних видів образотворчого і декоративно-прикладного мистецтв в естетичній діяльності.



Естетичне виховання дошкільнят сьогодні має сприяти розвитку їхніх природних нахилів, здібностей, обдарувань, уяви, фантазії, тобто розвитку творчої особистості дитини.

Дослідження останніх років засвідчили, що формування особистості дитини, що включає становлення власного ставлення до предметного й соціального світу, а також до самої себе, починається з перших місяців життя, і до початку раннього віку зав'язується той «вузлик» (за А.Н. Леонтьєвим), у якому поєднуються названі складники, на що вказували Н.Н. Авдєєва, С.Ю. Мещерякова, М.І. Лисина. Фізіологічну основу здатності до естетичного опанування навколишнього світу становить зорово-тактильно-кінестетичний зв'язок разом із оптико-вестибулярною установкою як ядро сенсорної організації дитини, про що говорив Б.Г. Ананьєв.

На думку відомих вчених Л.Я. Лернера та М.Н. Скаткіна, зміст естетичної освіти становить відібраний і трансформований з урахуванням вікових і психофізіологічних особливостей дітей суспільно-історичний досвід людства, що включає такі компоненти, як знання, навички й уміння, досвід творчої діяльності і досвід емоційного ставлення до світу (зокрема, до людей і діяльності). Стосовно змісту художньо-творчої діяльності усі ці компоненти є важливими і необхідними, і вилучити з освоєння дитиною навколишнього світу не можна жоден із компонентів.

**Постановка завдання.** Мета статті – обґрунтувати необхідність розвитку естетичного ставлення та художньо-естетичної діяльності у дошкільників у процесі образотворчої діяльності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У сучасній естетико-педагогічній літературі сутність художнього виховання дітей розуміють як формування естетичного ставлення за допомогою розвитку вміння розуміти і створювати виразні художні образи.

Естетичне ставлення – це безперервна взаємодія людини з дійсністю, її самовизначення, усвідомлення самоцінності та цінності світу. Таким чином, в естетичному ставленні відбувається розпредметнення людиною своєї людської сутності та, як наголошували В.С. Єжов, Л.Н. Лейзеров, Н.І. Киященко, «максимально виражається усвідомлене прагнення повного й усебічного розвитку сутнісних сил» [7, с. 42].

Естетичне ставлення – загальнозначуща і загальнолюдське універсальне ставлення, властиве всім людям і тільки людям, яке існує незалежно від волі і свідомості своїх носіїв. Становлення естетичного ставлення

й у філогенетичному, і в онтогенетичному плані відбувається у процесі опанування дійсності за допомогою практики, спілкування й виховання [5, с. 56].

Аналіз особливостей естетичного розвитку дитини показує, що на етапі дошкільного дитинства можливе і необхідне формування естетичного ставлення до навколишнього світу і самого себе як частини світобудови. Оптимальний шлях для реалізації цієї мети – формування естетичного ставлення до мистецтва, що дає змогу вже на ранніх етапах онтогенезу моделювати ідеальний образ світу, ідеальний образ «Я» [4, с. 62].

Художня діяльність є змістовною основою естетичного ставлення дитини, системою специфічних художніх дій, спрямованих на сприйняття, пізнання та створення художнього образу, тобто естетичного об'єкта, з метою естетичного опанування світу.

Найхарактерніша особливість естетичного ставлення дитини дошкільного віку – безпосередність зацікавленого оцінюючого «Я» від будь-якої об'єктивної ситуації; невіддільність емоції від процесів сприйняття, мислення й уявлення; об'єднання вражень на підставі загального емоційного тону [4, с. 79].

Естетичному ставленню дошкільника властиві особлива пильність і вразливість, відсутність «ієрархії» головного і другорядного, прагнення оживити й «олюднити» (наділити душею) все оточення.

А.В. Бакушинський відзначив, що специфіка формування естетичного ставлення на етапі дошкільного дитинства визначається насамперед способами сприйняття світу дитиною і зумовлюється особливостями її внутрішнього світу, такими як:

- підвищена емоційна чутливість;
- гострота бачення;
- глибина художніх вражень, зумовлена їх первинністю і новизною;
- щирість, правдивість, змістовність, яскравість, барвистість сприйнятих і створених образів;
- прагнення експериментування під час естетичного опанування світу;
- синкретичність світосприймання [4, с. 88].

Становлення естетичного ставлення у дошкільників відбувається на основі практичного інтересу у процесі розвиваючої діяльності. Основу естетичної активності при цьому становить «складна діяльність відчуття», коли із запропонованих зовнішніх вражень той, хто сприймає, сам будує та створює естетичний об'єкт.

Необхідно викликати і закріплювати у дітей емоційно-позитивне ставлення до





дійсності, мистецтва, різноманітної художньої діяльності і процесу її здійснення. Для цього потрібно створити необхідні умови.

1. Створення в дошкільній установі художньо-естетичного середовища. При цьому активну участь в оформленні приміщення мають брати діти (разом із педагогами прикрашати зал для проведення свят, дозвілля, народних обрядових дій; створювати елементи декорацій, деталі костюмів для інсценівок, ігор-драматизацій). Варто широко використовувати в оформленні ДНЗ дитячі малюнки, ліпку, аплікації, як індивідуальні, так і колективні композиції; систематично організовувати виставки дитячої творчості.

2. Широке включення в педагогічний процес різноманітних ігор, ігрових прийомів та ігрових ситуацій. Це максимально сприяє створенню особистісно-значущої для дитини мотивації навчання, засвоєнню знань, оволодінню навичками й уміннями, розвитку творчості.

3. Варіативність в організації обстановки, в якій відбувається робота з дітьми (її новизна й розмаїття), у виборі тем занять, форм, засобів, методів роботи, надаваних дітям матеріалів та ін.

4. Уникнення формалізму, сухості, зайвого дидактизму, шаблону, що суперечать специфіці мистецтва і художньої творчості.

5. Уважне, тактовне ставлення до кожної дитини, повага до процесу творчості та результатів її творчої діяльності. Створення творчої доброзичливої атмосфери на кожному занятті, формування такого ж ставлення до дитячої творчості та її результатів із боку батьків.

6. Довіра до дитини, її можливостей; надання самостійності, виключення зайвої опіки та нав'язування свого уявлення про можливий результат, активізація дітей.

7. Вивчення індивідуальних особливостей кожної дитини, індивідуальний особистісно-орієнтований підхід у навчанні образотворчої діяльності і розвитку творчості.

8. Здійснення регіонального підходу до відбору змісту образотворчої та художньої діяльності, що означає надання переваги насамперед найближчому оточенню, як природному, так і створеному людиною (зокрема, мистецтву і його творам); знайомство з людьми, які зробили внесок у вітчизняну і світову культуру та історію; знання місцевих традицій, звернення у процесі пізнання й творчості до різних видів народного мистецтва, характерних для регіону [6, с. 79].

Включення в педагогічний процес, у повсякденне життя дітей різноманітних

занять художньо-творчою діяльністю, максимальна увага і повага до продуктів дитячої творчості, їх широке використання в оформленні приміщення дошкільної установи наповнюють життя дітей новим змістом, створюють обстановку емоційного благополуччя, викликають відчуття радості від оволодіння вмінням створювати прекрасне своїми руками, поєднують усіх загальними радісними переживаннями. Різноманітна художня діяльність створює основу для повноцінного змістового спілкування дітей між собою і з дорослими [1, с. 8]. Педагог повинен допомагати дошкільникам здійснювати таке спілкування. Водночас спілкування дітей у процесі діяльності впливає і на здійснення самої діяльності, роблячи її більш привабливою для дітлахів, задовольняючою потреби в спілкуванні та спрямованою на формування особистості кожного дошкільника.

Сьогодні питання про дитячу художню творчість вирішується у значенні надзвичайної педагогічної цінності. Л.С. Віготський підкреслював, що «дитяча творчість навчає дитину опановувати систему своїх переживань, перемагати і переборювати їх і вчить психіку сходженню», отже, справляє найбільш безпосередній вплив на розвиток естетичного ставлення. Е.А. Флеріна відзначала: «Основний спонукач естетичної активності – прагнення дитини до діяльного пізнання навколишнього світу і його активного творчого відображення. Основу естетичного ставлення дошкільника становлять «три книги» – емоційність, інтерес, активність» [5, с. 49].

Образотворча діяльність є художньо-творчою, тому обстановка, в якій вона проходить, має бути естетично організованою. Так, виконуючи колективні композиції, діти можуть працювати біля дошки або за столами, поставленими півколом; індивідуальні малюнки зручніше малювати за мольбертами. Дуже важливо, щоб під час заняття діти могли встати і підійти до вікна, до ігрового, книжкового куточка, щоб іще раз подивитися на об'єкти, які вони зображують, а якщо виникне потреба – уточнити уявлення про той або інший предмет, об'єкт. По-різному варто організовувати й аналіз дитячих малюнків, ліплення, аплікації: зібравши дітей біля дошки, навколо стола педагога або безпосередньо на їхніх робочих місцях.

Заняття з малювання, ліплення, аплікації пов'язані з підготовкою необхідних матеріалів і вимагають від кожної дитини прояву уваги, самостійності, цілеспрямованості дій; вміння довести почату справу до кінця, оцінити свою роботу і роботу товариша.



На виховання цих особистісних якостей педагогові варто звернути особливу увагу в роботі зі старшими дітьми, не упускаючи при цьому вирішення завдань формування в них художньо-творчих здібностей [1, с. 10].

Естетичне ставлення дитини до навколишнього світу являє собою цілу систему її індивідуальних, вибіркових зв'язків з естетичними якостями предметів і явищ дійсності. В естетичне ставлення дитини входить її емоційний відгук на прекрасне (гарне, привабливе), добрі почуття, її творча діяльність, посилене прагнення до перетворення навколишнього світу за законами краси, а також до оцінки гарних, гармонійних сполучень фарб, звуків, рим... Естетичний компонент впливає на встановлення провідних ланок структури особистості загалом [2, с. 58].

На ранніх етапах дитинства підготовчу функцію розвитку здатності до власне естетичного ставлення виконує предметна діяльність. Далі ця здатність формується на основі фундаментальної людської здатності до мислення й мови, створюючи умови для появи самої можливості естетичної інтенції вже в дошкільному дитинстві, як відзначав Л.В. Карасьєв [7, с. 48].

Естетичне ставлення формується й існує на тлі загостреної емоційної чутливості до впливу світла, кольору, звуку, ритму – усього того, що дитина безпосередньо сприймає органами чуттів і що робить її потенційно схильною до вираження власного емоційно-оцінного ставлення.

У трирічному віці спостерігаються «перші паростки» якісно нового способу ставлення до дійсності – естетичного, передумовами становлення якого, крім вищесказаного, є здатність до вироблення «установки на уяву» за Р. Натадзе, усвідомлення «несправжнього характеру» своїх снів за А.Валлон, розрізнення мрій та реальності [5, с. 62].

До чотирьох років дитина опановує дві пари світоглядно-естетичних категорій: «привабливе-непривабливе», «чарівно-добре – чарівно-зле», у результаті чого в її інтелектуально-емоційній сфері спонтанно формується фонетичний образ бінарної картини світу.

До п'яти-шести років настає нова фаза естетичного розвитку, що характеризується більшим ступенем усвідомленості та стійкості естетичних уявлень, почуттів, оцінок, діянь. Естетичний досвід, що формується на цьому етапі, виявляється найбільш тривким і набуває характеру установки.

У старшому дошкільному віці відбувається найбільш активне засвоєння дитиною

сенсорного досвіду, оволодіння виражальними засобами, образотворчими матеріалами, а також пізнання навколишнього і формування естетичної «картини світу», що підтверджується даними досліджень педагогів і психологів. Спілкування з мистецтвом дає дитині позитивно забарвлений емоційно-ціннісний зміст [2, с. 134].

Відповідно до концепції В.Т. Кудрявцева, центральним моментом роботи на всіх вікових етапах тут стає розвиток у дітей умінь виділяти і за допомогою особливих засобів оформляти, втілювати в предметному матеріалі цілісноутворюючі властивості створюваних продуктів. Цим зумовлюється розв'язання конкретних образотворчих завдань. Розвиваючи цю загальну ідею, В.Т. Кудрявцев керується низкою концептуальних положень.

1. Критерієм творчої властивості цілісного образу слугує наявність осмисленого зв'язку його елементів. Сам же зміст цього зв'язку повинен бути для дитини предметом творчого пошуку.

2. Побудоване у плані уяви «ціле» не повинне «передбачати» власні «частини». Необхідно, щоб кожна з них могла неодмінно виконувати функцію носія цілісноутворюючої властивості. Тому за Н.Н. Поддьяковим підпрограма передбачає розгортання дитячого експериментування з різними значеннями контекстами, «точками» і «кутами» зору, що дають змогу по-різному відтворювати цілісність зображуваного.

3. Естетичні критерії оцінювання продуктів образотворчої діяльності дитини збігаються з операціональними «прагматичними». Це потребувало перегляду самих операціональних критеріїв, максимального їх «наближення» до естетичних, що повністю відповідає об'єктивним законам образотворчого мистецтва.

4. Залучаючи дошкільників до світу образотворчого мистецтва, необхідно не просто акцентувати їхню увагу на яких-небудь довільно виділених особливостях художніх творів [5, с. 44].

Концепція змісту естетичного ставлення розроблена під керівництвом Є.М. Торшилової і апробована в діагностичному дослідженні у понад 2000 дітей віком 2–10 років.

Є.М. Торшилова пропонує таку схему послідовного ускладнення й інтеграції розвитку естетичного ставлення, як:

- активізація інтересу й уваги дитини до якомога більш різноманітних форм чуттєвого контакту зі світом, включення різних органів відчуття як основи відчуття форми;
- розвиток здатності до образного сприйняття на основі об'єднання зорової і слухової, дотикової та зорової інформації;



– розвиток здатності до уособлення сприйнятого;

– присвоєння елементарних знань про естетичну організацію форми і розвиток власних здатностей до організації форми;

– розширення й ускладнення знань і здатностей до сприйняття естетичної і художньої форми «відчуття стилю»;

– розвиток загального відчуття міри, здатності до гармонії самоорганізації, поведінки, сприйняття і творчості [5, с. 47].

**Висновки з проведеного дослідження.** У процесі образотворчої діяльності створюються сприятливі умови для розвитку естетичного, емоційно-позитивного сприйняття мистецтва, що позитивно впливає на формування естетичного ставлення до дійсності.

Формування естетичного ставлення має подібні особливості й закономірності, з одного боку, на ранніх етапах генезису естетичної свідомості, з другого – у практиці створення декоративно-прикладного мистецтва народним художником, із третього – на початкових етапах онтогенезу естетичного як емоційно-ціннісного феномена.

Дослідження показують, що заняття з образотворчої діяльності позитивно впливають на формування в дітей естетичного ставлення до творів мистецтва (зокрема, естетичне сприйняття, оцінка і судження).

В естетичне ставлення дитини входить її емоційний відгук на прекрасне, її творча діяльність, посилене прагнення до перетворення навколишнього світу за законами

краси, а також до оцінки гарних, гармонійних сполучень фарб.

За систематичної роботи з ознайомлення дітей із мистецтвом діти можуть розрізнити різні його види та жанри, вміють детально аналізувати твори, висловлювати своє ставлення до художніх образів, можуть порівнювати декілька творів тощо.

Аналіз особливостей естетичного розвитку дошкільників показує, що на етапі дошкільного дитинства можливе і необхідне формування естетичного ставлення до образотворчого мистецтва та образотворчої діяльності.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бебіх Г.Д. Розвиток творчої особистості дитини через образотворче мистецтво / Г.Д. Бебіх // БВДС, 2005, № 5–6, с. 1–11.
2. Ветлугіна Н.О. Естетичне виховання в дитячому садку / Н.О. Ветлугіна – М.: Просвіта, 1985.– 204 с.
3. Долінна О. Завдання естетичного виховання / О. Долінна // Дошкільне виховання. – 2000. – № 7. – С. 16–17.
4. Котляр В.П. Основи образотворчого мистецтва і методика художнього виховання дітей / В.П. Котляр – К.: Кондор, 2009. – 201 с.
5. Ликова І.О. Програма художнього виховання, навчання й розвитку дітей 2–6 років «Кольорові долоньки» / І.О. Ликова – Х.: Весна: Видавництво «Ранок», 2007. – 128 с.
6. Суржанська В.А. Розвиваємо творчі здібності. / В.А. Суржанська – Х.: Вид. Група «Основа», 2007. – 112 с.
7. Федієнко В.В., Чемеренко О.Ю. Образотворче мистецтво / В.В. Федієнко., О.Ю. Чемеренко. – Х.: ВД «Школа», 2004. – 64 с.



УДК 371.036

## ПОГЛЯДИ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО НА ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ

Пагута Т.І., к. пед. н.,  
доцент, директор  
Інститут педагогічної освіти

ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет  
імені академіка Степана Дем'янчука»

У статті розглянуто питання актуальності естетичного виховання молодших школярів. Досліджено розроблену та організовану В.О. Сухомлинським систему естетичного виховання учнів Павлівської школи, спрямовану на формування цілісного естетичного досвіду дитини. Розкрито цінність педагогічних порад великого педагога щодо естетичного виховання молодших школярів. Показано шляхи використання поглядів видатного педагога В.О. Сухомлинського на естетичне виховання підрастаючого покоління у сучасній початковій школі. Обґрунтовано, що ідеї В.О. Сухомлинського щодо естетичного виховання підрастаючого покоління були, є і будуть актуальними завжди.

**Ключові слова:** естетичне виховання, естетичні почуття, молодші школярі, природа, мистецтво, музика.

В статье рассмотрены вопросы актуальности эстетического воспитания младших школьников. Исследована разработанная и организованная В.А. Сухомлинским система эстетического воспитания учащихся Павлышской школы, направленная на формирование целостного эстетического опыта ребенка. Раскрыта ценность педагогических советов великого педагога по эстетическому воспитанию младших школьников. Показаны пути использования взглядов выдающегося педагога В.А. Сухомлинского на эстетическое воспитание подрастающего поколения в современной начальной школе. Обосновано, что идеи В.А. Сухомлинского относительно эстетического воспитания подрастающего поколения были, есть и будут актуальными всегда.

**Ключевые слова:** эстетическое воспитание, эстетические чувства, младшие школьники, природа, искусство, музыка.

Pahuta T.I. THE VIEWS OF V.O. SUKHOMLINSKY ON THE AESTHETIC EDUCATION OF GROWING UP GENERATION

The article considers the relevance of the esthetical upbringing of the primary school students. The system of esthetical upbringing of Pavlyshskaya school students developed and organized by V.O. Sukhomlynsky is devoted to the formation of a holistic esthetical upbringing of the child. The value of the pedagogical advice of the great teacher concerning the esthetical upbringing of younger schoolchildren is revealed. The ways of using the views of the outstanding teacher V.O. Sukhomlynsky on the esthetical upbringing of the younger generation in the modern elementary school are shown. It is substantiated that V.O. Sukhomlynsky's ideas about esthetical upbringing of the younger generation were, are and will always be relevant.

**Key words:** esthetical upbringing, aesthetic feelings, younger schoolchildren, nature, art, music.

**Постановка проблеми.** Естетичне виховання є невід'ємним складником виховної системи початкової школи. Воно реалізується у єдності із розумовим, моральним, фізичним і трудовим вихованням молодших школярів і є необхідним фактором усебічного розвитку особистості, облагородження людини.

Нині естетичне виховання належить до проблем, від вирішення яких багато в чому залежить подальший розвиток культури. У другій половині ХХ – на початку ХХІ століття проблема естетичного виховання розглядається багатьма дослідниками по-новому: різко загострюється її гуманістична спрямованість у зв'язку із глобальним завданням збереження і розвитку культури. Ця проблема вивчалася і вивчається

різнопланово вченими-філософами, педагогами, психологами, мистецтвознавцями.

В Українському педагогічному словнику зазначається, що «естетичне виховання – складова частина виховного процесу, безпосередньо спрямована на формування і виховання естетичних почуттів, смаків, суджень, художніх здібностей особистості, на розвиток її здібності сприймати і перетворювати дійсність за законами краси в усіх сферах діяльності людини. Естетичне виховання спрямоване насамперед на виховання в людини гуманістичних якостей, інтересів і любові до життя в його різноманітних проявах» [2, с. 119].

Особлива роль в естетичному вихованні належить початковій школі, де закладається фундамент підготовки до життя,



забезпечується інтелектуальне, духовне і фізичне становлення особистості. У початковій школі в дітей пробуджується інтерес до мистецтва, відбувається залучення до музики та художньо-творчої діяльності. Початкова ланка освіти покликана сформулювати в учнів цілісне світосприймання і світовідчуття, забезпечити розвиток естетичних ідеалів і смаків, почуття відповідальності за збереження культурних надбань суспільства.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У наш час проблема естетичного виховання, розвитку особистості, формування її естетичної культури – одна з найважливіших, що стоять перед сучасною школою. У наукових працях окремих вчених висвітлюються загальні проблеми естетичного виховання молодших школярів (О. Абдулліна, Л. Ахмедзянова, А. Верхова, А. Зімічев, О. Купрін, А. Ліненко, Г. Нагорна, Л. Нечипоренко, В. Семиченко, Р. Хмелюк, О. Цокур, Г. Шевченко).

Досліджено своєрідність процесу формування естетичної особистості школяра в умовах загальноосвітньої школи (О. Берак, Е. Карпова, Н. Кічук, З. Курлянд, Б. Ліхачов, Н. Мартинович, О. Саган, В. Сластьонін), естетичної культури (Л. Гарбузенко, С. Гармаш, П. Кравчук, Г. Кутузова, С. Мельничук, М. Пічкур).

Педагогічну спадщину видатного педагога В.О. Сухомлинського досліджували такі вчені, як М. Антонець, І. Бех, В. Бондар, М. Богуславський, А. Борисовський, І. Зязюн, Б. Кваша, В. Кузь, М. Мухін, В. Риндак, О. Савченко, М. Сметанський та інші.

Спадщина видатного педагога надзвичайно велика, торкається різних проблем навчання і виховання підростаючого покоління. Ми зупинимося лише на одному з аспектів – естетичному вихованні, якому В.О. Сухомлинський у своїй діяльності надавав значної уваги. Він розкрив і сформулював методологію і методіку естетичного виховання в школі і тим самим «прорубав» у педагогіці заповітне вікно у світ краси.

**Постановка завдання.** Мета статті полягає в тому, щоби здійснити аналіз педагогічної спадщини та визначити шляхи використання поглядів видатного педагога В.О. Сухомлинського на естетичне виховання підростаючого покоління у сучасній початковій школі.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** На думку відомого педагога В. Сухомлинського, естетичне виховання в системі навчально-виховної роботи займає особливе місце. Великий педагог писав,

що «естетичне виховання починається з багатого емоційного підтексту відносин між членами колективу; чуйності, сердечності, задушевності. У гармонійному поєднанні краси, що оточує людину, і краси самої людини провідна роль належить красі людських взаємин. Дитина ще не може збагнути суті цієї краси думкою, свідомістю, але вона відчуває її серцем: краса для неї – у справедливості» [5, с. 534].

Основними засобами естетичного виховання підростаючого покоління є природа, мистецтво, музика.

Як зазначає М. Артеменко, «природа – це один із факторів, що впливають на розвиток і формування естетичних почуттів, невичерпне джерело естетичних вражень і емоційного впливу на людину. Саме природа є носієм і джерелом естетичних цінностей: кольору, ритму, гармонії, пропорції. Тому процес естетичного виховання немислимий без спілкування із природою, без освоєння її естетичної суті» [1, с. 9].

В. Сухомлинський також надавав великого значення природі як засобу естетичного виховання і називав її «школою під голубим небом». Він вважав, що «природа є джерелом добра, її краса впливає на духовний світ людини тільки тоді, коли юне серце облагороджується вищою людською красою – добром, правдою, людяністю, співчутливістю, непримиренністю до зла. Приглушення почуття людської гідності веде до того, що людина не бачить краси природи. Краса природи як засіб емоційного, естетичного й морального виховання звучить тільки в загальній гармонії всіх засобів духовного впливу на особистість. Краса природи виховує витонченість почуттів, допомагає відчувати красу людини» [5, с. 539].

Для Василя Олександровича формування естетичного почуття дитини, її емоційної культури – основне завдання гуманістичного виховання. А сприйняття й осмислення прекрасного – основа естетичної культури, без якої почуття лишаються глухими до всього високого і благородного.

Естетичні почуття дитини, викликані природою, як зазначав В. Сухомлинський, тісно пов'язані з моральними почуттями. А моральний фактор у сприйманні природи виявляється насамперед у тому, що дитині подобається природа своєї батьківщини.

Культура естетичних почуттів вимагає високої загальної культури шкільного життя, особливо моральної культури – ставлення до людини як до найвищої цінності. Естетичні цінності виявляються безсилими в обстановці, де панують грубість, байдужість, непорядність у «дрібницях» повсякденних взаємин.



«Справжня краса людських відносин, – писав В.О. Сухомлинський, – правдивість – далеко не завжди буває приємною. Часто правда гірка, тривожна, в ній осуд і непримирність до зла» [5, с. 535].

Естетичне виховання – організований, активний, цілеспрямований процес. Його складовими елементами є розвиток інтересу і любові до природи, прищеплення умінь і навичок помічати красиве, милуватися ним, здатність виявляти почуття прекрасного у процесі сприймання явищ природи. Природа – благодатне джерело виховання людини.

Сприймання, осмислення природи – це основа естетичного виховання, це ніби перше віконце у світ краси. Важливу роль у системі естетичного виховання В. Сухомлинського відіграють подорожі, екскурсії і походи, спостереження й аналіз явищ природи. Вчитель може йти з дітьми у парк, у сад, на берег ставка чи річки – краса є скрізь, її потрібно лише розкрити перед дитиною.

Під час подорожей та екскурсій у природу, які відбуваються навесні, взимку і восени, діти відкривають десятки відтінків кольорів: від червоного до жовтого, від жовтого до зеленого, від зеленого до синього, що приховують у собі ліси, поля, парки, луки, небо. Вони слухають музику природи, бачать гру фарб, у них збагачується словниковий запас. В. Сухомлинський вважає, що «між естетичними почуттями і словниковим багатством мови дітей існує прямий зв'язок. Естетичне почуття емоційно забарвлює слово» [5, с. 182].

У програмі з природничих дисциплін початкової школи передбачені такі форми організації навчальної роботи, які дають учителю широкі можливості для естетичного виховання (проведення спостережень за природою, екскурсії, прогулянки, практичні заняття на пришкольніх ділянках, у куточках живої природи, вивчення природи рідного краю, ведення щоденників спостережень за змінами у природі тощо). Але не завжди ця робота сприяє розвитку в дітей умінь бачити, розуміти красу природи, цінувати та оберігати її, тому естетичне сприймання природи потрібно розвивати.

Якщо вчитель володіє почуттям прекрасного, то під час вивчення природознавства, розповіді про рослини, тварини, природні явища із залученням ілюстрацій, демонстрацій екскурсія у природу буде формувати у дітей любов до краси і величі природи, що оточує нас, а також сприяти кращому засвоєнню навчального матеріалу.

Ми розділяємо думку великого педагога в тому, що «в естетичному й емоцій-

ному вихованні неприпустимі дидактизм, штучне розчулення красою. Тільки щире захоплення вихователя красою природи може запалити вогник естетичних почуттів» [5, с. 543].

В. Сухомлинський вважав, що учителі повинні вчити бачити найтонші відтінки краси природи в усі пори року, в будь-яку погоду. Для виховання дуже важливо знайти куточки краси і хвилини краси, що їх дитина повинна побачити, відчути, зрозуміти, зберегти назавжди в своєму серці.

Ще одним могутнім засобом естетичного виховання є мистецтво. «Мистецтво, – казав В. Сухомлинський, – це час і простір, в якому живе краса людського духу. Пізнаючи цінності мистецтва, людина пізнає людське в людині, підносить себе до прекрасного, переживає насолоду. Пізнання мистецтва – широке, багатогранне поняття. Справжнє пізнання мистецтва починається там, де людина осягає прекрасне для себе, для повноти свого духовного життя, живе в світі мистецтва, прагне долучитися до прекрасного» [5, с. 544].

Велике значення в естетичному вихованні відіграє слово вчителя. Пізнання краси слова – перший і найважливіший крок у світ прекрасного. «Слово, – писав В. Сухомлинський, – є в певному розумінні єдиним засобом виховання. Слово – могутній засіб відточування, виховання витончених почуттів. Уже в роки дитинства найважливіше виховне завдання полягає в тому, щоб слово з його багатогранною, радісною, облагороджуючою красою стало невичерпним джерелом і засобом пізнання прекрасного, внутрішнім духовним багатством і водночас засобом вираження цього багатства. Без подорожей до джерел рідного слова я не уявляю повноцінного естетичного, емоційного і морального виховання [5, с. 545]».

В. Сухомлинський вважав, що «закохана в красу слова людина стає чутливою і вимогливою до естетичного і морального буття навколо себе. Чим тонша чутливість до слова, до багатства його відтінків, тим глибша сприйнятливості юного серця до моральних повчань, до найтонших засобів впливу на духовний світ дитини – слова вихователя і краси всього людського» [5, с. 510].

Великого значення в естетичному вихованні Василь Олександрович надавав казці, художнім творам. Він казав, що «казка невіддільна від краси, сприяє розвитку естетичних почуттів, без яких неможливе благородство душі, щира чуйність до людського нещастя, горя, страждань» [5, с. 177].



Так, використовуючи твори В. Сухомлинського і його досвід, вчителька Криворізької ЗОШ I–II ст. № 64 здійснює естетичне виховання молодших школярів на уроках літературного читання. Вона зазначає, що «робота, яка проводилася систематично на кожному уроці читання, допомагала формувати у другокласників уважність, доброту, турботу, радість буття, повноцінне інтелектуальне, моральне, естетичне багатство. Школярі непомітно для себе вчилися співчувати і допомагати один одному; милуватися красою рідної природи. І все це відбувалося на тлі пробудження позитивних емоцій, особистих мотивів, близьких і зрозумілих дітям» [6, с. 24].

Особливе місце в естетичному вихованні займають живопис і музика. Тому варто надавати великого значення умінню бачити і відчувати красу. Для цього необхідно розглядати твори образотворчого мистецтва, слухати музичні твори. Сфера дії живопису і музики починається там, де закінчується мова. Те, що неможливо передати словом, можна сказати гармонією фарб, мелодією.

В.О. Сухомлинський був глибоко переконаний, що «краса музики – могутнє джерело думки. Яскраві образи, що народжуються в уяві дитини під впливом музичної мелодії, оживляють думку, немовби спрямовуючи її численні струмочки в єдине русло. Діти прагнуть словами намалювати те, що створила уява, що вони відчувають» [5, с. 192].

Музика – це мова почуттів. Мелодія передає найтонші відтінки почуттів, недоступні слову. Музика починається там, де кінчається слово.

Музика і співи у школах, на думку Василя Олександровича, – не тільки навчальний предмет, а й могутній засіб виховання, який має надати емоційного й естетичного забарвлення всьому духовному життю людини [5, с. 553].

В естетичному вихованні взагалі і в музичному особливо важливі психологічні настанови, якими вихователь керується, залучаючи дітей до світу прекрасного.

У «Школі радості» велика увага приділялася слуханню музики – музичних творів і музики природи. Людина опановує і рідну мову, й азбуку музичної культури – здатність сприймати, розуміти, відчувати, переживати красу мелодії – тільки в роки дитинства. Те, що упущено в дитинстві, дуже важко, майже неможливо надолужити у зрілі роки. Дитяча душа однаково чутлива і до рідного слова, і до краси природи, і до музичної мелодії. Почуття краси музичної мелодії відкриває перед дитиною власну красу – маленька людина усвідомлює свою гідність [5, с. 63].

В.О. Сухомлинський «вбачав важливе виховне завдання в тому, щоб у юну душу вкласти мову почуттів, навчити володіти цією мовою, слухати й виражати нею саму себе» [5, с. 555]. Дитина вчиться слухати музику природи. Чарівну силу має музика, що виражає захоплення красою природи.

На думку великого педагога, «твори образотворчого мистецтва утверджують в юній душі почуття величі і краси людини, підносять особистість у її власних очах» [5, с. 557].

Розглядання з дітьми картин – такий самий складний засіб емоційно-естетичного впливу, як і музика.

Уже в роки дитинства кожен має вчитися відкривати красу природи, щоб духовне життя дитини і природа немовби поєднувалися інтелектуальними, емоційними, естетичними, творчими нитками.

Краса відточує людяність. Якщо людина з дитинства виховується на красі, насамперед на хороших книжках, якщо в неї розвивається здатність до переживань, почуття замилування, захоплення перед красою, то навряд чи можливо, щоб вона стала бездушною, паскудною, розпусною [5, с. 613].

Шкільний вік – це період усебічного духовного розвитку дитини, підвищеної чутливості до краси. Діти вразливі та емоційно чутливі. Вони сприймають насамперед ті властивості об'єктів, які мають на них емоційний вплив, викликають захоплення. Тому оформлення інформаційно-предметного середовища у початковій школі варто зробити наочним і яскравим. Отже, сучасне оформлення шкільних інтер'єрів повинно сприяти естетичному вихованню дітей, розвивати їх уяву, індивідуальні смаки, пробуджувати творчу активність.

Н.Д. Карапузова зазначає, що «для комфортності інформаційно-предметного середовища велике значення має естетичне наповнення – художнє оформлення (живопис, скульптури, мозаїки, вітражі тощо), оптимальне кольорове вирішення експозицій, навчального обладнання, меблів і всього інтер'єру, зручність і надійність у роботі із засобами навчання, оптимальний розподіл яскравості в полі сприймання зорової інформації, використання музичного супроводу навчально-трудова процесів тощо» [3].

У початковій школі навчаються діти, які щойно прийшли з дитсадка, де було затишно й яскраво, тож потрібно зберегти спадкоємність, щоб у школі їм стало цікаво. Потрібно естетично оформити кабінет для навчання та коридори і виконати все в одному стилі, щоб діти, наче в казці, тут перебували кожен день і навчання для них



стало милим, викликало інтерес. Спостереження свідчать, що саме таку школу діти відвідують із задоволенням, естетично в ній збагачуються.

У свій час В.О. Сухомлинський теж звертав увагу на те, якою повинна бути школа. Він вважав, що школа повинна бути красивою. «Це ще одна з вимог естетичного виховання. Школа покликана відтворювати і виражати вищу, досконалу красу у всьому своєму зовнішньому вигляді і внутрішньому оздобленні. Вона повинна бути оточена зеленню, і в самій школі повинні бути зелені рослини, повинна радувати око, починаючи із центрального входу. У школі повинно бути чисто і прибрано. Порядок і чистота є першими й обов'язковими сходами краси. Дотримання порядку і підтримка чистоти повинні поступово стати звичкою для дітей, естетичною нормою їхнього повсякденного життя і поведінки. Звідси буде формуватися потреба жити в атмосфері чистоти, в обстановці краси. Усі класи і приміщення школи повинні бути пронизані сонцем і світлом, на стінах – фотографії видатних учених, художників, красиві види природи, поруч – кімнати «казки» і «радості», куточки живої природи.

В естетичному вихованні дуже велике значення має обстановка, що оточує дитину. Усе, що бачить дитина, переступивши поріг школи, все, з чим вона стикається, повинно бути красивим. Естетичність обстановки створюється такою гармонією нерукотворного і зробленого людиною, яка пробуджує почуття радості. Творення краси дітьми, підлітками, юнаками і дівчатами – ціла галузь виховної роботи. Для кожного віку в нас вироблено комплекс естетично насиченої праці. У цій праці – єдність потрібного і красивого [4, с. 156].

Сучасні учні початкових класів звертають увагу на зовнішній вигляд учителя. Василь Олександрович також вважав, що «значну роль в естетичному вихованні відіграє одяг, взагалі зовнішній вигляд учнів і вчителів. Тут найважливіше – простота й елегантність. Ми проти єдиної учнівської форми. Ми прагнемо до того, щоб одяг підсилював, підкреслював естетичні риси індивідуальності дитини. Дотримуємося обов'язкових вимог до одягу, які розвивають естетичні почуття. Це насамперед відповідність кольору тканини, крою плаття індивідуальним рисам учня. Одяг має бути простим, елегантним, не кидатися в очі, не виставляти напоказ тіло, але нагадувати про його красу. Неприпустима строкатість

тканин. Кольори одягу ми рекомендуємо м'які, найкраще, коли переважають півтони. Основні вимоги до одягу – плавність, м'якість ліній, відсутність незграбності й ризкості, обтягнутості.

Відповідні естетичні вимоги ставилися і до зачіски: скромність, простота, вишуканість, відповідність індивідуальним рисам. Особлива увага приділяється тому, що вінцем краси є відповідність зовнішньої елегантності внутрішньому благородству, зовнішньої скромності – внутрішній гідності» [4, с. 592].

**Висновки з проведеного дослідження.** Узагальнюючи результати проведеного дослідження, можна дійти висновку, що естетичне виховання молодших школярів є складником усебічного гармонійного розвитку особистості. Дослідивши педагогічну спадщину В.О. Сухомлинського щодо естетичного виховання підростаючого покоління, можна стверджувати, що це актуальне питання, яке займало в його діяльності одне із провідних місць. Його погляди є актуальними і сьогодні. Для кожного вчителя, керівника освітнього закладу педагогічна спадщина В.О. Сухомлинського є невичерпною скарбницею пізнання, якою можна користуватися постійно.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у продовженні вивчення педагогічної цінності порад видатного педагога щодо естетичного виховання молодших школярів та впровадження їх у сучасній початковій школі.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Артеменко М.М. Природа й естетичне виховання учнів: Навчально-методичний посібник / М.М. Артеменко. – К. : Рад. шк., 1984. – 80 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 375 с.
3. Карапузова Н.Д. Ергономічне забезпечення інформаційно-предметного середовища навчального кабінету початкової школи / Н.Д. Карапузова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://westudents.com.ua/glavy/48388-ergonomichne-zabezpechennya-informatsynno-predmetnogo-seredovischa-navchalnogo-kabnetu-pochatkovo-shkoli.html>
4. Педагогіка: Хрестоматія / Уклад. : А.І. Кузьмінський, Л.В. Омеляненко. – К. : Знання-Прес, 2003. – 700 с.
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т. 3. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. К. : Радянська школа, 1977. – 670 с.
6. Шевченко О. Естетичне виховання молодших школярів на уроках літературного читання / О. Шевченко // Початкова школа. – 2015. – № 9. – С. 21–24.





УДК 373.2.035.6

## ОСВІТНЬО-ВИХОВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ДНЗ ЯК ЧИННИК ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Філімонова Т.В., аспірант  
кафедри дошкільної педагогіки  
Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського

У статті розглянуто освітньо-виховне середовище ДНЗ як чинник патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку. Розкрито поняття «середовище», «освітньо-виховне середовище». Проаналізовано підходи науковців до поняття «освітньо-виховне середовище». Розкрито завдання освітньо-виховного середовища дошкільного навчального закладу.

**Ключові слова:** середовище, освітньо-виховне середовище ДНЗ, патріотичне виховання, старший дошкільний вік.

В статье рассмотрена учебно-воспитательная среда ДООУ как фактор патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста. Раскрыты понятия «среда», «учебно-воспитательная среда». Проанализированы подходы ученых к понятию «учебно-воспитательная среда». Раскрыты задачи учебно-воспитательной среды дошкольного образовательного учреждения.

**Ключевые слова:** среда, учебно-воспитательная среда ДООУ, патриотическое воспитание, старший дошкольный возраст.

Filimonova T.V. EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION AS A FACTOR OF PATRIOTIC EDUCATION OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE

The educational environment of preschool educational institution as a factor of patriotic education of preschool children are considered in the article. The essence of the concept of "environment", "educational environment" is explained. The approaches of scientists to the concept of "educational environment" are analyzed. The task of educational environment of preschool educational institution is revealed.

**Key words:** environment, educational environment of preschool educational, patriotic education, senior preschool age.

**Постановка проблеми.** Сучасний дошкільний навчальний заклад спрямований на забезпечення всебічного розвитку особистості дитини шляхом навчання та виховання, які ґрунтуються на загальнолюдських цінностях та принципах науковості, інтегрованості, єдності навчання і виховання на засадах гуманізму, демократії, громадянської свідомості, взаємоповаги в інтересах людини, родини, суспільства, держави.

Виховання особистості у дошкільному навчальному закладі має бути спрямоване насамперед на розвиток патріотизму – любові та поваги насамперед до своєї сім'ї, навчального закладу, міста, держави. І проблема полягає у тому, що дитина дошкільного віку поняття «патріотизму» розуміє поверхнево. Тому завдання сучасного дошкільного закладу – формування громадянина-патріота, здатного розбудувати суверенну Україну, творчої особистості з високим рівнем інтелектуального і духовного розвитку. За таких умов дошкільний навчальний заклад стає важливою ланкою виховання свідомих, активних, високоморальних громадян Української держави, місцем емоційно-психологічної захищеності і душевного комфорту особистості

дитини-дошкільника, конструктивної співпраці та взаєморозуміння, ланкою, де формується національна свідомість, громадська зрілість, соціальна відповідальність за долю Батьківщини, за свою роль у національно-культурному відродженні України, її розквіті.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Важливими є дослідження, у яких розкрито сутність поняття – освітнє середовище (Є. Бондаревська, А. Лукіна, В. Веснін, І. Левицька, Л. Кепачевська, І. Улановська), освітньо-виховне середовище (Л. Буєва, Ю. Мануйлов, Л. Новикова, Н. Селиванова, В. Петрівський, І. Якиманська, В. Ясвін), творче освітньо-виховне середовище (Г. Любимова, О. Гуменюк, К. Приходченко, В. Ясвін), розвиваюче освітнє середовище (А. Валицька, Б. Ельконін, І. Фурман), освітній простір, виховна система (В. Докучаєва, Л. Новикова, С. Савченко, В. Селиванова).

Вплив освітнього середовища на актуалізацію духовно-творчого потенціалу особистості досліджували Ш. Амонашвілі, А. Анохін, Ю. Бродський; вплив культурного середовища А. Трошева, Н. Романченко; освітнього А. Воронін, С. Дерябо, В. Левін; навколишнього середовища В. Афанасьєв, Г. Тараскіна.



**Мета статті** – теоретично обґрунтувати освітньо-виховне середовище ДНЗ як чинник патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Виховати громадянина означає підготувати підростаючу особистість до участі у розв'язанні начальних і перспективних завдань держави, до управління її справами і виконання функції громадського діяча та захисника Батьківщини. Для цього потрібно сформувати у неї комплекс особистісних якостей і рис характеру, що є основою специфічного способу мислення та спонукальною силою дій, вчинків, поведінки.

Згідно з Концепцією національно-патріотичного виховання дітей та молоді, патріотичне виховання – це складова національного виховання, головною метою якого є становлення самодостатнього громадянина-патріота України, гуманіста і демократа, готового до виконання громадянських і конституційних обов'язків, до успадкування духовних і культурних надбань українського народу, досягнення високої культури взаємин. Воно сприяє єднанню українського народу, зміцненню соціально-економічних, духовних, культурних основ розвитку українського суспільства і держави.

У сучасних умовах розвитку нашої держави вкрай важливим є усвідомлення педагогом потреби в інтеграції дітей у сучасне суспільство, засвоєнні ними системи загальнолюдських цінностей, побудови ціннісного ставлення до світу, до себе та інших, формування повноцінної, національно-свідомої особистості – майбутнього громадянина України [6, с. 5-6].

Проблема виховання патріотизму надзвичайно багатоаспектна через свою інтегративну функцію, тому однаково значуща для всіх ланок освіти, починаючи з дошкільної. Патріотичні почуття не з'являються самі по собі, це результат довготривалого виховного впливу на людину. Національно-патріотичне виховання дітей – дуже складний за своїм характером процес, який потребує озброєння педагогів дошкільної галузі відповідними методичним інструментарієм і усвідомлення ними потреби та важливості такої роботи саме з дітьми середнього та старшого дошкільного віку [6, с. 6-7].

Шляхи патріотичного виховання дошкільників у сучасних умовах мають проходити через збагачення їхнього світогляду певними знаннями, формування уявлення про суспільні явища і події у світлі загальновищезначаних тлумачень, накопичення соціального досвіду життя у найближчому оточенні

(сім'ї, вулиці, місті (селі, селищі)), через залучення до його культури, родинних традицій, виховання любові до Батьківщини і рідного дому [6, с. 7].

Національно-патріотичне виховання дітей дошкільного віку – це комплексна системна і цілеспрямована діяльність органів державної влади, громадських організацій, сім'ї, дошкільних навчальних закладів, інших соціальних інститутів щодо формування у дошкільників високої патріотичної свідомості, почуття вірності, любові до Батьківщини, турботи про благо свого народу, готовності до виконання громадянського і конституційного обов'язку із захисту національних інтересів, цілісності, незалежності України, сприяння становленню її як правової, демократичної, соціальної держави. Найважливішим пріоритетом національно-патріотичного виховання є формування ціннісного ставлення особистості дитини-дошкільника до українського народу, Батьківщини, держави, нації.

Нормативно-правові документи, що регламентують діяльність сучасного дошкільного навчального закладу, наголошують на важливості та потребі здійснення національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку.

Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки, Концепція громадянської освіти, Закон України «Про дошкільну освіту» серед головних завдань визначають формування національно свідомого громадянина, патріота. Концепцією національно-патріотичного виховання дітей та молоді, затвердженої наказом Міністерства освіти і науки України від 16.06.2015 р. № 641, окреслено завдання з формування у молодого покоління високої патріотичної свідомості, вірності, любові до Батьківщини, турботи про благо народу, готовності до виконання громадянського й конституційного обов'язку із захисту національних інтересів, цілісності, незалежності України, сприяння становленню її як правової, демократичної, соціальної держави. Для підвищення якості дошкільної освіти, забезпечення її сталого інноваційного розвитку педагогічним колективом дошкільних навчальних закладів рекомендується спрямовувати свою діяльність на національно-патріотичне виховання у контексті розвитку духовного потенціалу особистості дитини дошкільного віку.

Зміст Базового компонента дошкільної освіти та чинних освітніх програм стверджує та передбачає організацію системної і планомірної роботи з національно-патріотичного виховання дітей уже з молодшого віку, що спрямована на виховання у дітей



любові до України, шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної та рідної мов, національних цінностей українського народу [6, с. 7-8].

Більш детально розглянемо поняття «освітньо-виховне середовище» і його складові.

У тлумачному словнику поняття середовище подається як оточення, сукупність природних і соціально-побутових умов, а також сукупність людей, пов'язаних спільністю цих умов, в яких протікає діяльність людського суспільства, організмів [13, с. 643].

Як зазначає В.І. Слободчиков, середовище – це не просто соціальна статична одиниця, це складна система, що знаходиться у постійному розвитку і охоплює різні, близькі і далекі життєві сфери [12]. Середовищний підхід у педагогічному процесі визнано як перспективний на рівні «Всесвітніх доповідей з освіти» ЮНЕСКО.

Вперше термін «середовище» у педагогіці був введений ще в епоху Просвітництва і розумівся як суспільні, матеріальні та духовні умови існування, формування і діяльності, що оточували людину.

У вітчизняній педагогіці та психології термін «середовище» з'явився у 20-ті рр. ХХ ст., коли досить часто вживалися поняття «педагогіка середовища» (С.Т. Шацький), «суспільне середовище дитини» (П.П. Блонський), «навколишнє середовище» (А.С. Макаренко).

Загалом середовищем називають сукупність явищ, процесів, що здійснюють вплив на досліджуваній об'єкт; комплекс умов, які оточують людину і взаємодіють із нею як з організмом і з особистістю. Розрізняють зовнішнє та внутрішнє, предметне та соціальне середовище, а також інші [2, с. 7].

Освітнє середовище – відносно нове поняття, що ввійшло у тезаурус педагогіки та психології лише в останнє десятиліття. Його зміст не можна вважати однозначно визначеним і сталим.

Переважає більшість фахівців вважає, що найбільш розроблений напрям вивчення феномену «освітнє середовище» представлений у працях В.А. Ясвіна [15, с. 30]. Освітнє середовище – це система впливів та умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться у соціальному і просторово-предметному оточенні [15].

Дослідники Ю. Кулюткін, С. Тарасов під освітнім середовищем розуміють систему ключових факторів, що визначають формування і розвиток людини [7].

Виховне середовище – це сукупність факторів, що реально склалася і функціо-

нує у соціумі як даність, а не результат конструктивної діяльності вихователів, менеджерів освітнього процесу зі створення умов для розвитку школярів [5, с. 64].

Н. Віуркова визначає виховне середовище як «сукупність обставин, що оточують дитину, соціально ціннісних, що впливають на її особистісний розвиток і сприяють її входженню у сучасну культуру». В іншій своїй роботі вона підрозділяє виховне середовище на предметно-просторове, поведінкове, співбуттєве та інформаційне – культурне оточення [14, с. 23].

Одним з перших про освітньо-виховне середовище заговорив Ж-Ж. Руссо, французький просвітник XVIII століття у трактаті «Еміль, або про виховання». Середовище, що оточує дитину у процесі виховання, Жан Жак Руссо поділяє на три компоненти. «Виховання це дається нам або природою, або речами, або людьми», – пише вчений [11, с. 6].

Ще одним прибічником освітньо-виховного середовища можна назвати російського педагога, лікаря, великого суспільного діяча Петра Францевича Лесгафта. П. Лесгафт у своїй теорії наголошує, що фізичний та духовний розвиток дитини базується насамперед не на спадковості, а на оточенні, середовищі, у якому перебуває дитина, а також впливі оточуючих людей – вихованні. Саме зовнішні фактори, на думку педагога, відіграють головну роль у формуванні його особистості, і не природжена тупість (моральна чи розумова) дитини, а педагогічні помилки підготовляють дитині гірке майбутнє» [8, с. 1-2].

Мета національної дошкільної освіти – створити сприятливі умови для особистісного ставлення і творчої самореалізації кожної дитини. Як стверджується у Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні, «пріоритетами державної політики у розвитку дошкільної освіти є її особистісна орієнтація, формування гуманістичних цінностей, забезпечення фізичного, психологічного та морального здоров'я дитини» [1, с. 7].

Будь-яке середовище має забезпечувати розвиток творчих компонентів мислення дітей, створювати їм можливість вільно маніпулювати об'єктами, конструювати різні моделі бачення світу, вирішувати творчі завдання [3, с. 68].

Освітньо-виховне середовище має відповідати і віковим особливостям дітей. Загалом, як стверджує З. Береснева, воно визначається взаємозв'язком таких компонентів:

1) результат діяльності фахівців – художників, проектувальників, конструкторів,



майстрів-оздоблювачів (твори мистецтва, меблі, інструменти, предмети, вироби прикладного мистецтва, посібники, іграшки);

2) підсумок роботи персоналу дошкільного закладу і батьків з організації та оформлення побуту (облаштування зон, виставок, виготовлення посібників та іграшок-саморобок, декоративне оформлення кімнат до свят тощо);

3) участь дітей в оформленні інтер'єру під керівництвом вихователя [3, с. 64-65].

Створення освітньо-виховного середовища дошкільного навчального закладу патріотичного напрямку дозволить: підвищити рівень духовної, моральної, патріотичної, правової культури людей вже на етапі дошкільного дитинства; поліпшити стосунки між усіма учасниками навчально-виховного процесу.

Освітньо-виховне середовище дошкільного навчального закладу виконує наступні завдання:

1. Орієнтація на створення гуманістичного інтерактивного середовища, спрямованого на максимальний розвиток особистісного потенціалу кожної дитини;

2. Забезпечення взаємозв'язку виховного процесу із навчальною роботою;

3. Максимальне використання виховного потенціалу занять;

4. Розробка та реалізація патріотично зорієнтованого змісту спільної діяльності вихователів та дітей.

Сутнісними характеристиками освітньо-виховного середовища дошкільного навчального закладу є: багатофакторність, довготривалість, перспективність, комплексність, ступеневість. Дамо їм коротку характеристику.

Багатофакторність – перша сутнісна характеристика патріотичного виховання дітей. Багатофакторність даного феномену визначається наявністю численних чинників внутрішнього і зовнішнього середовища: сім'я, ДНЗ, формальні і неформальні контакти дітей з іншими людьми, його звернення до літератури, мистецтва, засобів масової інформації, які ціленаправлено або різнонаправлено й стихійно впливають на процес патріотичного виховання дітей.

Довготривалість – друга сутнісна характеристика патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку – передбачає реалізацію виховних дій у певному порядку і системі:

– цілепокладання і планування процесу патріотичного виховання старших дошкільників, його основних стадій і етапів реалізації;

– відбір змісту процесу патріотичного виховання дітей: форм, методів, засобів;

– організація процесу патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку;

– контроль над протіканням процесу патріотичного виховання дошкільників;

– визначення основних напрямків корекції процесу патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку;

– ухвалення управлінських рішень;

– прогнозування подальшого ходу процесу патріотичного виховання і динаміки патріотичної вихованості дітей старшого дошкільного віку.

Перспективність – третя сутнісна характеристика освітньо-виховного середовища як засобу національно-патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку – визначає можливий успіх розвитку процесу патріотичного виховання і основні фактори (внутрішні й зовнішні) та умови успішної реалізації цього процесу. Дана характеристика відображає необхідність і можливість ставити віддалені і близькі цілі, планувати процес патріотичного виховання дошкільників і прогнозувати його результати.

Комплексність – четверта сутнісна характеристика патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку та учнів першого класу – дозволяє побачити педагогічний процес як єдине ціле, об'єднуюче у собі окремі напрями реалізації його виховних функцій.

Ступеневість – п'ята сутнісна характеристика патріотичного виховання – характеризує послідовність патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку як процесу переходу від найпростіших уявлень про патріотизм до вищого ціннісно-сміслового прояву патріотизму: служінню Вітчизні, у зв'язку з цим відбувається послідовна побудова процесу національно-патріотичного виховання від знання про патріотизм і створення мотивації патріотично-орієнтованої поведінки до формування досвіду власне патріотичної діяльності [9, с. 51-54].

Повністю погоджуємося з думкою О.П. Жаровської, що формування і розвиток особистості відбувається у різноманітних видах діяльності, тому формування патріотизму як невіддільної частини соціально-моральної спрямованості особистості здійснюється у процесі діяльності вихованців, яка організовується педагогами із використанням різних методів, засобів і форм навчально-виховної роботи [4, с. 53].

Мета національно-патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку може бути досягнена шляхом реалізації таких виховних завдань:

– утвердження у свідомості і почуттях особистості патріотичних цінностей, пере-



конань і поваги до культурного та історичного минулого України;

– виховання поваги до Конституції України, Законів України, державної символіки;

– підвищення престижу військової служби, а звідси – культивування ставлення до солдата як до захисника Вітчизни, героя;

– усвідомлення взаємозв'язку між індивідуальною свободою, правами людини та її патріотичною відповідальністю;

– сприяння набуттю дітьми та молоддю патріотичного досвіду на основі готовності до участі у процесах державотворення, уміння визначати форми та способи своєї участі у життєдіяльності громадянського суспільства, спілкуватися з соціальними інститутами, органами влади, спроможності дотримуватись законів та захищати права людини, готовності взяти на себе відповідальність, здатності розв'язувати конфлікти відповідно до демократичних принципів;

– формування толерантного ставлення до інших народів, культур і традицій;

– утвердження гуманістичної моральності як базової основи громадянського суспільства;

– культивування кращих рис української ментальності: працелюбності, свободи, справедливості, доброти, чесності, бережного ставлення до природи;

– формування мовленнєвої культури;

– спонукання зростаючої особистості до активної протидії українофобству, аморальності, сепаратизму, шовінізму, фашизму.

**Висновки.** Отже, освітньо-виховне середовище сучасного дошкільного навчального закладу як чинника патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку – це цілісна інноваційна комунікативно-технологічна система, яка характеризується педагогічно доцільною цілеспрямованістю, ціннісною орієнтованістю, відкритістю до суспільства та його проблем, постійним розвитком та самоорганізацією, яка є важливим фактором професійного становлення дітей та їх особистісного розвитку.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Дошкільне виховання. – 1999. – № 1. – С. 6–38.
2. Беляев Г.Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений / Г.Ю. Беляев. – М. : ИЦКПС, 2000. – 288 с.
3. Береснева З.И. Организация образовательного пространства и развивающей среды в ДОУ / З.И. Береснева // Управление ДОУ. – 2006. – № 6. – С. 60-70.
4. Жаровська О.П. Патріотичне виховання студентів в освітньо-виховному середовищі педагогічного університету : дис. ... кан пед. наук : 13.00.07 / О.П. Жаровська. – Вінниця, 2015. – 285 с.
5. Калініченко, Н. Виховуюче середовище у системі педагогічних поглядів В. Сухомлинського / Н. Калініченко // Рідна школа. – 2005. – № 9-10. – С. 8–11.
6. Каплуновська О.М. «Україна – моя Батьківщина.» Парціальна програма національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку / О.М. Каплуновська, І.І. Кичата, Ю.М. Палець ; за наук. ред. О.Д. Рейпольської. – Тернопіль : Мандрівець, 2016. – 72 с.
7. Кулюткин Ю. Образовательная среда и развитие личности. / Ю. Кулюткин, С. Тарасов // Новые знания. – № 1. – 2001. – С. 6–7.
8. Лесгафт П.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение / П.Ф. Лесгафт. – М. : Либроком, 216 с.
9. Мусина В.Е. Патриотическое воспитание школьников : [учебно-методическое пособие] / В.Е. Мусина. – Белгород : ИД «Белгород» НИУ «БелГУ», 2013. – 156 с.
10. Потапюк, Л. Соціальне середовище як фактор розвитку та становлення світогляду учнів / Л. Потапюк // Педагогічний пошук. – 2001. – № 4. – С. 63–65.
11. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения : в 2-х т. / Под ред. Г.Н. Джибладзе ; сост. А.Н. Джуринский. – М. : Педагогика, 1981. – Т. 1. – 656 с.
12. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В.И. Слободчиков // Новые ценности образования: Культурные модели школы. – Вып. 7. – М., 1997. – С. 177-184
13. Тлумачний словник сучасної української мови: Загальноживана лексика / за заг. ред. В. Калашника. – Х. : ФОРМ Співак, 2009. – 960 с.
14. Щуркова Н.Е. Воспитание: новый взгляд с позиций культуры / Н.Е. Щуркова. – М., 1997. – 78 с.
15. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин ; науч. ред. В.П. Лебедевой, В.И. Панова. – М. : ЦКФЛ РАО, 1997. – 366 с.



УДК 371(410)(043,3)

## ОСОБЛИВОСТІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У «ПАБЛІК СКУЛЗ» – ЕЛІТНИХ ШКОЛАХ-ПАНСІОНАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Хайдарі Н.І., аспірант  
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

У статті розкрито особливості фізичного виховання в «публік скулз» – елітних школах-пансіонах Великої Британії: Вінчестер (Winchester College), Вестмінстер (Westminster School), Ітон (Eton College), Рагбі (Rugby School), Харроу (Harrow School), Чартерхауз (Charterhouse School), Шрусбери (Shrewsbury School). Автором з'ясовано, що традиційно у британських елітних приватних школах-пансіонах «публік скулз» Великої Британії основними є такі напрями виховання: релігійне, громадянське, фізичне, естетичне та ін. Фізичне виховання («physical education/training») покликане відповідати цілям формування особистісної зрілості учнів, розвитку колективних відносин. Спорт у «публік скулз» – це не тільки обов'язкові заходи, засіб фізичного і морального виховання, традиції, якими у школах пишаються, а й спосіб інтегрувати школу у національну систему освіти.

**Ключові слова:** виховання, фізичне виховання, «публік скулз», елітні школи-пансіони, Велика Британія.

В статье раскрыты особенности физического воспитания в «публических скулз» – элитных школах-пансионатах Великобритании: Винчестер, Вестминстер, Итон, Рагби, Харроу, Чартерхауз, Шрусбери. Автором установлено, что традиционно в британских элитных частных школах-пансионатах «публических скулз» Великобритании основными являются следующие направления воспитания: религиозное, гражданское, физическое, эстетическое и др. Физическое воспитание призвано отвечать целям формирования личностной зрелости учащихся, развития коллективных отношений. Спорт в «публических скулз» – это не только обязательные мероприятия, средство физического и нравственного воспитания, традиции, которыми в школах гордятся, но и способ интегрировать школу в национальную систему образования.

**Ключевые слова:** воспитание, физическое воспитание, «публических скулз», элитные школы-пансионаты, Великобритания.

### Khaidari N.I. FEATURES OF PHYSICAL EDUCATION IN „PUBLIC SCHOOLS” – THE ELITE BOARDING SCHOOLS OF GREAT BRITAIN

The article reveals the peculiarities of physical education in «public schools» – the elite boarding schools of Great Britain: Winchester College, Westminster School, Eton College, Rugby School, Harrow School, Charterhouse School, Shrewsbury School. The author found that traditionally in British elite private schools, boarding houses «public schools» of Great Britain are the following directions of education: religious, civil, physical, aesthetic, etc. Physical education is designed to meet the goals of forming the personal maturity of students, the development of collective relations. Sports in «public schools» are not only mandatory measures, a means of physical and moral education, traditions that are proud of in schools, but also a way to integrate school into the national education system.

**Key words:** upbringing, physical education, „public schools”, elite boarding schools, Great Britain.

**Постановка проблеми.** Орієнтування суспільства на демократичні перетворення, які передбачають забезпечення свободи людини в усіх сферах її життєдіяльності, гуманістичну спрямованість сучасної української освіти, формування педагогічного ідеалу особистості, що саморозвивається, створює сприятливі умови для нового розуміння елітної освіти. Тому актуальним і доцільним видається дослідження елітної освіти Великої Британії, яка розвивалася упродовж декількох століть і є системою, що перевірена часом та історією, успішно функціонує та підпорядкована чітким високим стандартам якості.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Цінними для наукової розробки проблеми мають компаративні розвідки

вітчизняних і зарубіжних учених (О. Заболотна, О. Ковальчук, С. Кодрле, О. Локшина, А. Сбруєва та ін.), предметом уваги яких став міжнародний досвід реформування сучасної освіти, проблеми європейської інтеграції в освітній сфері, гуманізації освіти тощо. Окремі аспекти функціонування «public schools» висвітлено у дисертаційних дослідженнях І. Марциновського, А. Барбаріги, Н. Винокурової, І. Абакумової, К. Назарьєвої, Н. Яременко, Т. Коляди. Однак історіографічний аналіз свідчить, що проблема комплексно і системно не вивчалася.

**Мета статті** – розкрити особливості фізичного виховання в «публік скулз» – елітних школах-пансіонах Великої Британії.

**Виклад основного матеріалу.** Елітні школи-пансіони Великої Британії «public



schools» (паблік скулз) – це найстаріші недержавні (приватні) закриті навчальні заклади для дітей, переважно хлопчиків, віком 13–18 років – Вінчестер (Winchester College), Вестмінстер (Westminster School), Ітон (Eton College), Рагбі (Rugby School), Харроу (Harrow School), Чартерхауз (Charterhouse School), Шрусбері (Shrewsbury School), які підтримують зв'язок з університетами, мають подібні організаційно-педагогічні особливості виховання, шкільну субкультуру тощо. Це заклади з унікальними й ефективними виховними традиціями, історією, поєднаними постійним удосконаленням і педагогічним пошуком нових освітніх підходів і технологій, орієнтацією на відкритість, демократизацію та інтеграцію у державну систему середньої освіти, збереженням селективності, зв'язком з іншими рівнями елітної освіти [10; 11; 12; 13; 14].

Традиційно в елітних приватних школах-пансіонах «паблік скулз» Великобританії основними є такі напрями виховання: релігійне виховання, що містить релігійну освіту і духовно-моральний розвиток особистості учня; громадянське виховання, яке головною метою визначає виховання Патріота – своєї школи і своєї країни; фізичне виховання, що включає не тільки фізичний розвиток учня, а й сприяє вихованню бійцівських якостей учнів, згуртуванню вихованців, розвитку здорової конкуренції між «houses» (структурними об'єднаннями викладачів і учнів); естетичне виховання, що сприяє формуванню в учнів естетичного світосприйняття і смаку.

Фізичне виховання («physical education/training») покликане відповідати цілям формування особистісної зрілості учнів, розвитку колективних відносин – поширене у британських приватних школах-пансіонах. Відповідно до «Національної навчальної програми» (National Curriculum) головні цілі фізичного виховання у Великобританії часто змінювалися з урахуванням вимог часу. Зараз метою більшості сучасних британських шкіл є засвоєння студентами поряд зі знаннями, вміннями і навичками прагнення до здорового способу життя у цей момент і у майбутньому дорослому житті. Однак деякі британські школи також серед головних цілей виховання називають втрату значущості культу здоров'я серед своїх студентів [17].

Компоненти програми з фізичного виховання підбираються так, щоб популяризувати серед учнів ідеї про прекрасну фізичну форму, розвивати рухову активність, доступно і наочно пояснити правила, концепції і стратегії командних видів спорту,

навчити їх працювати у команді чи індивідуально через великий вибір різноманітних видів спорту.

У всіх елітних школах створені сприятливі умови для командних та індивідуальних видів спорту. Навчальний курс фізичного виховання складається з двох частин: практичної частини і підсумкового тесту. У кінці курсу учні повинні продемонструвати тактичні навички, знання правил і традицій обраного ними виду спорту. Підсумковий тест перевіряє, наскільки учні засвоїли теорію і практику певного виду спорту, чи розуміють вони, як він впливає на здоров'я і самопочуття, чи можуть вони визначити ступінь ризику фізичного навантаження [5, с. 109].

Для більшості приватних шкіл-пансіонів традиційними видами спорту є футбол, крикет, веслування. Деякі приватні школи стали своєрідними центрами розвитку названих вище видів спорту. Наприклад, знамениті тренери і професійні гравці приїжджають в Ітон і беруть участь у засіданнях футбольного товариства школи. Цей захід на регулярних футбольних зустрічах після закінчення першого триместру представляє до двадцяти трьох команд. З 1961 року команди старшої вікової групи Ітона виїжджають на тренування за межі Великобританії, проводячи зустрічі з командами різних країн [8, с. 143].

Велика кількість футбольних команд існує також у Вінчестері, Вестмінстері, Чартерхаусі й Шрусбері. Не менш цікаві своєрідні різновиди футболу, серед яких «файв» («wall game і five») – типово Ітонські ігри. Найважливіша гра щорічно проходить між командами стипендіатів і звичайних учнів школи, які платять за навчання. До недавнього часу у «файв» грали виключно в елітних пансіонах, проте кілька років тому з'явилися команди і у загальноосвітніх школах. Так, наприклад, у березні 2004 року в Ітоні змагалися команди приватної школи і команди загальноосвітньої школи південного Крайтона [9]. І хоч нині рідко можна почути звинувачення «незалежних шкіл» у класовості, проте, ці заклади використовують такі ігри як інструмент демократизації системи у цілому [5, с. 116].

Популярністю користується кінний спорт і поло. Учні приватних шкіл Великобританії мають можливість займатися стрільбою з лука, баскетболом, гольфом, дзюдо, карате, тенісом. Для початківців функціонують клуби, в яких вони можуть тренуватися тричі на тиждень. Спортивні ігри у «паблік скулз» є засобом морального і фізичного виховання, але ми їх розглядаємо як невіддільну традицію шкільного життя. Активну



участь у спортивних іграх у «паблік скулз» беруть вихователі «будинків», тьютори й директор школи [8, с. 144].

У школах зазвичай практикуються індивідуальні та командні види спорту, проте останнім віддається більше переваги, тому як саме командні види спорту розвивають командний дух, уміння працювати у колективі. Спортивні ігри у школі пов'язують із вихованням волі і характеру. Крім того, вони формують почуття товаристськості, вміння перемагати і програвати [5, с. 115].

Аналіз даних офіційних сайтів елітних шкіл-пансіонів Великобританії свідчить про таку закономірність: школи-пансіони для хлопчиків (такі, як Коледж Ітон, школа Харроу та інші) найчастіше виділяють фізичне (або спортивне) виховання як профільючий тип.

Наведемо кілька прикладів. У коледжі Ітон (EtonCollege) шкільна територія оточена численними спортивними майданчиками. На офіційному сайті школи наведена відома цитата про те, що «перемога у битві Веллінгтона з Наполеоном при Ватерлоо у 1815 році була здобута на спортивних майданчиках Ітона» [11]. Головним, на думку адміністрації школи, в усьому (включаючи спорт) є свобода вибору. Так, кожен учень коледжу може спробувати себе у багатьох видах спорту, поки не підбере щось «до душі». А вибір дійсно величезний – починаючи з футболу, регбі, хокею, крикету, веслування, атлетики та сквошу і закінчуючи менш відомими видами спорту – «ракете» і «файв». Студентам Ітона доступні для вибору більше ніж 30 ігрових видів спорту під керівництвом досвідчених тренерів: атлетика, бадмінтон, баскетбол, каное, скелелазіння, крикет, біг пересіченою місцевістю, фехтування, фітнес, гра у м'яч, футбол, гольф, гімнастика, хокей, бойові мистецтва, поло, веслування, вітрильний спорт, стрільба, сквош, плавання, настільний теніс, великий теніс, волейбол [11]. Зазначаємо, що в Ітоні є унікальні види спорту, які культивують тільки у цьому пансіоні. Наприклад, гра «Wall and Field» («Стіна і поле»).

Основною особливістю школи Рагбі (RugbySchool) є спортивне виховання, яке сучасники називають одним із кращих у країні. Пов'язано це з головною особливістю пансіону: гра регбі або американський футбол (rugbyfootball) зобов'язана своїм ім'ям саме школі Рагбі. Відповідно до легенди, регбі винайшов колишній учень школи Вільям Уебб Елліс, який порушив у 1823 році футбольні правила, схопивши м'яч у руки і побігши вперед до воріт противника. На території кампусу є пам'ят-

ник цьому «хулігану»-винахіднику, а серед численних полів для регбі збереглося і те легендарне, на якому народилася гра [7]. Винахідником овалного м'яча вважають Річарда Ліндона-шевця, що жив через дорогу від головного входу у RugbySchool [3, с. 129].

Офіційний сайт школи пропонує такий перелік доступних видів спорту: регбі, атлетика, бадмінтон, баскетбол, каное, крикет, фехтування, фітнес, футбол, гольф, гімнастика, хокей, бойові мистецтва, нетбол, крикет, вітрильний спорт, стрільба, волейбол, сквош, теніс [3, с. 129].

У школі Рагбі вся спортивна діяльність ділиться на «профільючі» і «другорядні» види спорту. Залежно від сезону, до перших належать: регбі, футбол, хокей, крикет, теніс, легка атлетика (для хлопчиків), нетбол, хокей, гилка, теніс, легка атлетика (для дівчаток). Крім цього, пропонується найширший вибір інших видів спорту: футбол, плавання, бадмінтон, гольф, поло, баскетбол, крос-кантрі, стрільба, настільний теніс, «П'ятірки Рагбі», «Сімки Рагбі», сквош, фехтування; для дівчат – крикет, фітнес, аеробіка, пілатес, віндсерфінг, балет, стендова стрільба, вітрильний спорт, верхова їзда, танці, водне поло. Студенти обирають улюблені види спорту і займаються ними не менше двох разів на тиждень [7].

Великий спортивний центр школи Рагбі – це 25-метровий закритий басейн із шістьма доріжками; корти для сквошу і «п'ятірок»; спортивний зал із гнучким покриттям для гри у бадмінтон, міні-футбол, нетбол і крикет; повністю обладнаний фітнес-центр. Просто неба розташовуються два ігрові поля зі штучним покриттям «Астротурф» і підсвічуванням, 32 тенісні корти і безліч полів для футболу, крикету і регбі [7].

Незвичайним для британських шкіл є гнучкий підхід до фізичного виховання, прийнятий у коледжі Вінчестер (WinchesterCollege). Фізкультура як навчальний предмет є обов'язковим лише для молодших учнів першого року навчання (Junior Part), як «спортивна активність» – у другій половині дня у середу. Для молодших учнів профільними видами спорту є футбол і «Вінчестерський футбол». Участь у командних іграх стає факультативною вже на другому році навчання, проте певна кількість фізичного навантаження є обов'язковою, тому студенти спочатку обирають вид спорту за своїм бажанням, а потім займаються ним постійно (причому, це можуть бути не напружені тренування, а, скажімо, оздоровче плавання або тренажерний зал). Студенти Вінчестера міцно утримують призові місця з крикету і дзюдо серед шкіл граф-





ства, з натхненням грають у «п'ятірки» і футбол, захоплюються фехтуванням і пишуться трьома переможцями Олімпійських ігор – випускниками коледжу [19].

Пропоновані для занять види спорту: айкідо, стрільба з лука, легка атлетика, бадмінтон, баскетбол, крикет, крокет, крос-кантрі, «вінчестерські п'ятірки», фехтування, гольф, хокей, дзюдо, карате, «ракетки», вітрильний спорт, стрільба (можна отримати кваліфікацію), підводне плавання (можна отримати кваліфікацію), веслування, футбол, сквош, плавання, теніс, водне поло, «вінчестерський футбол» [6].

Для занять спортом у коледжі Вінчестер повністю оснащений Центр фізвиховання, зал бойових мистецтв і критий 25-метровий басейн. Фітнес-зал у спортивному центрі обладнаний сучасними тренажерами преміум-класу від компанії TechnoGym. Критий тир оснащений шістьма 25-метровими вогневими смугами для стрільби. В окремому приміщенні розміщуються 4 сквош-корти і 2 заклені майданчики. На території кампусу є майданчики для «ракеток» і «п'ятірок», 7 спеціалізованих майданчиків для крикету, 10 футбольних полів, тенісні корти. Школа володіє 40 мілями прибережних земель на березі знаменитої річки Ітчен. Тут можна займатися риболовлю і проводити тренування з веслування [6].

У школі Вестмінстер (Westminster) є свій особливий термін для слова «спорт» – «station». З 25 видів спорту кожен студент знайде собі заняття до душі: fives («п'ятірки»), альпінізм, аеробіка, баскетбол, волейбол, гандбол, гребля, дзюдо, йога, крикет, настільний теніс, нетбол, стрільба, танці, фехтування, футбол, хокей. Студентські футбольні команди їздять на змагання до Франції і на Тенеріфе, крикетні – на Барбадос і в Іспанію, з веслування – у Гент, Принстон або Венецію на Великий Канал [18].

Основними особливостями школи Харроу (Harrow School), як зазначено на сайті школи, є «Клуб любителів атлетики» («Philathletic Club»). Клуб схожий на асоціацію, але всі його члени є гравцями найкращих спортивних команд школи. Їх прямим обов'язком є розвиток спорту у школі. Членство у цій гільдії вважається привілеєм, і більшість хлопчиків прагне стати її членами, які мають право носити чорного метелика замість звичайної шкільної краватки.

Харроу має два головні традиційні види спорту. Один із них – «харроуський» футбол. У цю гру грають великим шкіряним м'ячем, що використовується для набору очок у грі. Гра одночасно схожа і на регбі і на футбол. Оскільки ні у жодній іншій школі

не грають у цю гру, то існує запекле протистояння між гуртожитками («будинками»). Випускники школи щорічно приїжджають у школу, щоб зіграти зі збірною командою Харроу.

Іншою традицією є щорічний матч із крикету Харроу проти Ітона, який проходить у Лондоні на полі «Lord's Cricket Ground». У 2005 році був відзначений 200-річний ювілей цього матчу. Виграла школа Харроу. Це найстаріше спортивне змагання на полях «Lord's» започатковане у 1805 році, за кілька десятиліть до будівництва знаменитого Вікторіанського павільйону. Вважається, що лорд Байрон грав у команді Харроу у тому році. Також багато істориків приписують школі Харроу винахід у середині XIX століття гри сквош [12].

Величезне значення приділяють спортивному вихованню студентів у школі Чартерхаус (Charterhouse School). Унікальна роль школи у народженні футболу – історично вона претендує на право вважатися засновницею Футбольної асоціації і нових правил. У 1840-х роках Чартерхаус і школа Вестмінстер («Westminster») наполягли на прийнятті нових правил гри у футбол. Сучасні правила футболу стали прямим наслідком футбольних традицій Charterhouse School. Крім того, учні школи відвідують заняття з таких видів спорту: футбол, хокей, крикет, крос, теніс, фایвс, фехтування, плавання, сквош, водне поло, верхова їзда, стрибки у воду, підводне плавання, скелелазіння, баскетбол, стрільба, бадмінтон і регбі. Футбольна команда показує чудову гру з рідкісними поодинокими поразками. Крикет процвітає, і Чартерхаус по праву пишеться найкращим майданчиком у Південній Англії [10].

Спорт в елітних школах-пансіонах Великобританії, поряд із загальноосвітніми предметами, – один із головних складників шкільної виховної програми. У всіх школах є басейни, тенісні корти, майданчики для баскетболу, футболу та регбі, у багатьох – поля для гольфу. Про школи, в яких менше як десять видів спорту, англійці відгукуються несхвально або поблажливо [16].

Насамперед унікальність фізичного виховання в елітних школах-пансіонах Великобританії полягає у шануванні традицій, які століттями складаються у кожній окремо взятій школі і британському суспільстві у цілому. Вирішальним при виборі студентом того чи того виду спорту найчастіше є не тільки і не стільки його власні переконання і схильності, а традиція, чи то традиція його власної родини, чи того кола, до якого він належить. Якщо кілька поколінь родини, які закінчили цю школу-пансіон, грали у поло,



якщо вихідці чоловічої статі з вищих верств суспільства традиційно грають у поло, якщо у поло грають молоді принци Вільям і Гаррі – цілком природно, що у поло гратимуть і студенти таких приватних шкіл-пансіонів, як Ітон і Чартерхаус. При цьому ні про який примус мова не йде: цю систему цінностей і пріоритетів вибирають студенти з перших днів перебування у приватній школі-пансіоні [3, с. 87].

Традиційність є тим наріжним каменем, на якому тримається фізичне виховання Великобританії. У кожній приватній школі-пансіоні є певні традиції, пов'язані з різними видами спорту. Це і спортивна форма, незмінна протягом століть, і певний набір ритуалів, дотримання яких є священним для кожного спортсмена (нагадаємо, що, хоча ця атрибутика присутня і у професійному спорті, головна відмінність у тому, що у кожного пансіону, у кожного факультету зі спортивною формою, з ритуалами перед початком змагань або після них пов'язана певна історія, характерна тільки для цієї школи, для цього факультету, що дозволяє учасникам змагань, гравцям команди або їх уболівальникам відчувати свою приналежність до цієї групи, свою цілісність, що само собою є однією з головних цілей британського виховання – об'єднанням колективу учнів, команди – «team building») [3, с. 87].

Найбільші школи-пансіони часто мають можливість брати на роботу учителів фізкультури і професійних тренерів, що сприяє зростанню престижу різних видів спорту та підвищує професійний рівень занять.

**Висновки.** Отже, спорт у «публік скулз» – це не тільки обов'язкові заходи, засіб фізичного і морального виховання, традиції, якими у школах пишаються, а й спосіб інтегрувати школу у національну систему освіти. Більшість шкіл серед пріоритетних завдань у сфері фізичного виховання не називає підготовку професійних спортсменів. Головним є підтримка інтересу студентів до хоча б одного з наданих на вибір видів спорту, заохочення рухової активності та прищеплення звички до здорового способу життя, розвиток індивідуальності, самодостатності і особистісної значущості кожного студента.

Перспективи подальших наукових пошуків в означеному напрямі пов'язуємо із вивченням досвіду елітної освіти у високо-розвинених країнах з метою його впровадження у вітчизняну педагогічну практику.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Бубка С.Н. А.Д. Бутовский о системе физического воспитания в Англии / С.Н. Бубка // Педагогика, психология та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2012. – № 7. – С. 5–9.
2. Бутовский А.Д. Воспитание и телесные упражнения в английских школах / А.Д. Бутовский // Собрание сочинений : в 4-х т. – К. : Олимпийская литература, 2009. – Т. 1. – С.277–334.
3. Данилова А.С. Организация воспитания в частных школах-пансионах Великобритании : [монография] / А.С. Данилова. – Ульяновск, 2009. – 192 с.
4. Коляда Т.В. Организационно-педагогические засады функционирования элитных школ у Великой Британии (XIX – первая половина XX ст.) / Т.В. Коляда : [монография]. – Умань : ФОП Жовтий, 2015. – 294 с.
5. Назарьева К.В. Развитие элитного образования в Англии : дис. ... кандидата пед. наук : дис. ... кандидата пед. наук : 13.0 0.01 / К.В. Назарьева. – Архангельск, 2008. – 207 с.
6. Школы для мальчиков в Англии. Школа Winchester College [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.estudy.ru/countries/england/secondary-education/schools/boys-schools/winchester-college>.
7. Школы совместного обучения в Англии. Школа Rugby school [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.estudy.ru/countries/england/secondary-education/schools/so-ed-schools/rugby-school>.
8. Яременко Н. В. Інноваційність організації навчально-виховного процесу сучасних «публік скулз» Англії / Н.В. Яременко // Сучасна освіта в умовах реформування : проблеми, теорія, практика. – Х. : ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2011. – С. 143–145.
9. Barton L. Eton? Bring them on / L. Barton // The Guardian. – 2004. – March 24. – [Electronic resource]. – URL : <http://www.guardian.co.uk>.
10. Charterhouse School official website [Electronic resource]. – URL : <http://www.charterhouse.org.uk>.
11. Eton College official website [Electronic resource]. – URL : <http://www.etoncollege.co.uk>.
12. Harrow School official website [Electronic resource]. – URL : <http://www.harrowschool.org.uk>.
13. Rugby School official website [Electronic resource]. – URL : <http://www.rugbyschool.net>.
14. Shrewsbury School Website. [Electronic resource]. – URL : <http://www.shrewsbury.org.uk>.
15. Study&Travel Organisation [Electronic resource]. – URL : <http://www.edu.vimtravel.org>.
16. The true cost of the rise in private school fees? // The Guardian. – 2008. – 13 July. – P. 3.
17. UK Schoolsnet. [[Electronic resource]. – URL : <http://www.schoolsnet.com/htm>.
18. Westminster School Website [Electronic resource]. – URL : <http://www.westminster.org.uk>.
19. Winchester College Website [Electronic resource]. – URL : [www.winchestercollege.co.uk](http://www.winchestercollege.co.uk).

СЕКЦІЯ 4  
ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 378.091.313:37.091.12.011.3-051:53

**ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ  
У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ ЗДАТНОСТІ  
ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ**

Андреев А.М., к. пед. н., доцент,  
докторант кафедри фізики та методики її викладання  
Запорізький національний університет

У статті порушено проблему професійної підготовки майбутніх учителів фізики до інноваційної педагогічної діяльності. Запропоновано трирівневу систему їх підготовки до організації інноваційної діяльності учнів у навчанні фізики. Перший рівень пов'язаний із теоретичною підготовкою студентів з основ інноватики й інноваційної діяльності, основ охорони інтелектуальної власності, методів і прийомів активізації інноваційної діяльності учнів. Другий рівень полягає в набутті студентами практичних здатностей і досвіду щодо здійснення інноваційної діяльності. Третій рівень передбачає формування у студентів досвіду щодо організації інноваційної діяльності учнів.

**Ключові слова:** інноваційна діяльність, майбутній учитель фізики, інноваційна діяльність учнів у навчанні фізики, готовність до організації інноваційної діяльності учнів, навчальний процес із фізики.

В статье затронута проблема профессиональной подготовки будущих учителей физики к инновационной педагогической деятельности. Предложена трехуровневая система их подготовки к организации инновационной деятельности учащихся при обучении физике. Первый уровень связан с теоретической подготовкой студентов по основам инноватики и инновационной деятельности, основам охраны интеллектуальной собственности, методам и приемам активизации инновационной деятельности учащихся. Второй уровень предусматривает приобретение студентами практических навыков и опыта осуществления инновационной деятельности. Третий уровень предполагает формирование у студентов опыта в организации инновационной деятельности учащихся по физике.

**Ключевые слова:** инновационная деятельность, будущий учитель физики, инновационная деятельность учащихся в обучении физике, готовность к организации инновационной деятельности учащихся, учебный процесс по физике.

Andreev A.M. ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF FUTURE PHYSICS TEACHERS THE ABILITY TO ORGANIZE INNOVATIVE ACTIVITIES OF STUDENTS

The article considers the problem of professional training of future teachers of physics to innovative teaching activities. The proposed three-tier system of training future teachers of physics to the organization of innovative activity of students. The first level concerns the theoretical training of students associated with the study of the foundations of innovation and innovative activity foundations of intellectual property protection, methods and techniques of activation of innovative activity of students. The second level involves students' acquisition of practical abilities and expertise to implement innovation activities in the learning process. The third level of training is associated with the formation of students' personal experience with students, aimed at the organization of their innovative research in the educational process in physics.

**Key words:** innovative activity, future teacher of physics to innovative activity of students in teaching of physics, willingness to organize innovation activities of students, educational process in physics.

**Постановка проблеми.** У ст. 65 Закону України «Про вищу освіту» [1] зазначається, що інноваційна діяльність поряд із науковою та науково-технічною постає невід'ємною складовою частиною освітньої діяльності. Там також зазначається, що суб'єктами наукової, науково-технічної й інноваційної діяльності є науковці, науково-педагогічні працівники, особи, які навчаються у вищих навчальних закла-

дах (далі – ВНЗ), інші працівники ВНЗ, а також працівники підприємств, які спільно з ВНЗ провадять наукову, науково-технічну й інноваційну роботу. Серед визначених згаданим законом основних завдань наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності у ВНЗ: одержання конкурентоспроможних наукових і науково-прикладних результатів; формування сучасного наукового кадрового потенціалу, здатного



забезпечити здійснення та впровадження інноваційних наукових розробок. Отже, інноваційна діяльність у навчанні є важливим напрямом у сучасній системі освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми формування в майбутніх учителів готовності до використання інноваційних методів у подальшій професійній діяльності, а також питанням їхньої фахової підготовки до організації навчально-пізнавальної діяльності учнів присвячені докторські дисертації М.Ю. Вайндорф-Сисоевої, І.В. Гавриш, Ю.І. Завалевського, М.М. Курманова, Л.С. Подимової, С.О. Сисоевої, М.М. Солдатенка, М.Г. Чобітька, О.І. Шапран та інших. Питання підготовки вчителя фізики й окремі аспекти педагогічної інноватики розроблялися в дослідженнях П.С. Атаманчука, Н.А. Бабаєвої, Л.Ю. Благодаренко, О.І. Бугайова, С.У. Гончаренка, А.А. Давиденка, О.І. Іваницького, Є.В. Коршака, Б.Г. Кременського, О.І. Ляшенка, А.І. Павленка, Ю.А. Пасічника, В.Ф. Савченка, О.В. Сергеева, В.Д. Шарко, Р.І. Швай, М.І. Шута та інших.

Водночас на сьогодні відсутнє комплексне вирішення проблеми підготовки майбутнього вчителя фізики до інноваційної педагогічної діяльності. Відсутні також глибинні дослідження проблеми організації інноваційної діяльності учнів у навчальному процесі з фізики. Таку діяльність ми розуміємо як різновид навчально-пізнавальної діяльності учнів, що організована вчителем і протікає у спеціально створеному навчальному середовищі та пов'язана з розробкою

(створенням), теоретичним і експериментальним дослідженням і запровадженням у практику (наприклад, у навчально-виховний процес у школі, у діяльність наукової лабораторії, підприємства) певної новини (пристрою або способу), що спричиняє корисний ефект від його використання.

**Постановка завдання.** Мета статті полягає в з'ясуванні організаційно-педагогічних умов розвитку в майбутніх учителів фізики здатності до організації інноваційної діяльності учнів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Готовність до організації інноваційної діяльності учнів формується у студентів (майбутніх учителів фізики) не сама собою, а шляхом цілеспрямованої їх підготовки та самопідготовки (зокрема й під час проходження педагогічної практики). Виходячи з наявної структури навчально-виховного процесу у ВНЗ, у підготовці майбутнього вчителя фізики до організації інноваційної діяльності учнів ми виділяємо три етапи (рівні) (рис. 1): етап теоретичної підготовки (перший рівень); етап набуття практичних здатностей і досвіду щодо здійснення інноваційної діяльності (другий рівень); етап формування здатностей до організації інноваційної діяльності учнів (третій рівень).

Така побудова процесу підготовки майбутніх учителів фізики виконує, окрім іншого, дуже важливе завдання – срияє психологічній переорієнтації студента від усвідомлення себе в ролі того, хто навчається, до ролі того, хто навчає. Розглянемо

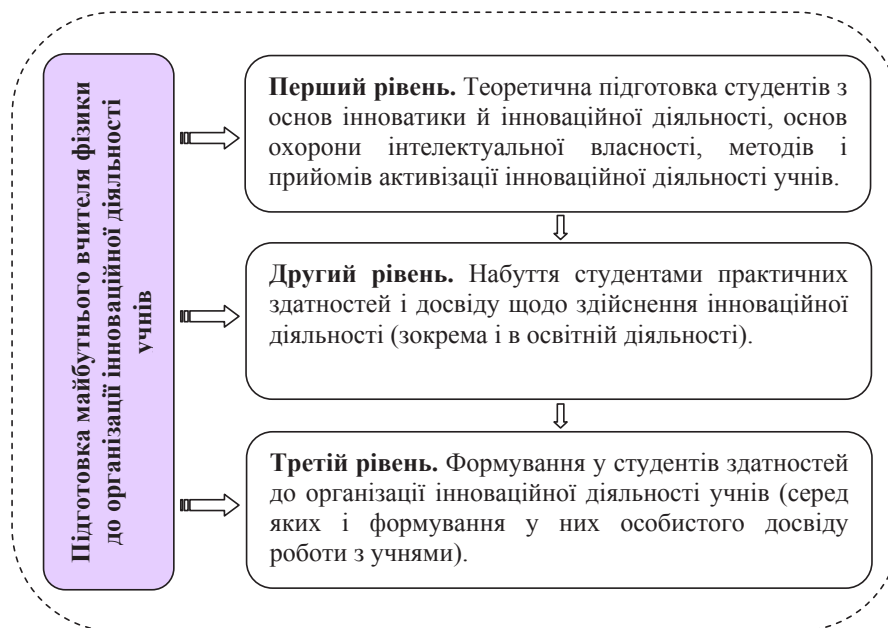


Рис. 1. Трирівнева системи підготовки майбутніх учителів фізики до організації інноваційної діяльності учнів



докладніше кожен із зазначених етапів підготовки.

**Етап теоретичної підготовки (перший рівень).** Зміст навчання майбутніх вчителів фізики на першому етапі пов'язаний із формуванням у них знань про:

– основи інноватики й інноваційну діяльність взагалі та про інноваційну діяльність учнів у навчальному процесі з фізики зокрема (насамперед, про її зміст і структуру);

– основні поняття і положення наявних методів пошуку розв'язків творчих фізико-технічних завдань (метод спроб і помилок, метод мозкового штурму, метод синектики, метод морфологічного аналізу, метод контрольних запитань, метод функціонально-вартісного аналізу), а також про прийоми та принципи усунення технічних протиріч (наприклад, принципи: дроблення, місцевої якості, об'єднання, універсальності, попереднього (запобіжного) виконання, часткового або надлишкового ефекту, переходу в інший вимір, використання механічних коливань, «перетворити шкоду на користь», зворотного зв'язку, «посередника» та інші; прийоми: заміна механічної системи, використання гнучких оболонок і тонких плівок, застосування пористих матеріалів, зміна фізико-хімічних параметрів об'єкта, застосування фазових переходів, застосування термічного розширення, застосування композитних матеріалів та інші);

– основи охорони інтелектуальної власності (зокрема про теоретичні основи патентування передбачуваних винаходів) і правила оформлення учнівських інноваційних проектів;

– місце інноваційної діяльності учнів у навчальному процесі з фізики в загальноосвітній школі (про структуру навчального процесу з фізики та про різні види урочної та позаурочної діяльності, що уможливають включення учнів до творчої (зокрема й інноваційної) діяльності);

– методи та прийоми активізації інноваційної діяльності учнів.

Ознайомлювати студентів – майбутніх учителів фізики з наведеними видами теоретичного знання можна як у процесі вивчення наявних (традиційних) дисциплін, що забезпечують фахову підготовку студентів (розглядаючи подані змістові блоки як додатковий матеріал), так і шляхом упродовження спеціальних курсів. Так, для здійснення такого навчання нами було розроблено навчальну програму дисципліни «Організація інноваційної діяльності учнів з фізики», що передбачена навчальним планом підготовки бакалавра в Запорізькому

національному університеті за спеціальністю 014 «Середня освіта (Фізика)».

Результати наших досліджень узгоджуються з висновком І.Т. Богданова про те, що найбільший ефект у розвитку творчої особистості досягається тоді, коли навчальний процес будується за типом *задачної* технології [2, с. 109]. Водночас для того, щоб задачний метод був найбільш педагогічно ефективним у розвитку творчої особистості, він, на думку І.Т. Богданова, повинен мати такі основні ознаки [2, с. 110]:

– подання завдань, що потребують продуктивного виконання студентами;

– наявність середовища, умов, що описані в тексті, які надають студенту можливість побудувати ефективну гіпотезу розв'язання;

– багаторівневість блоків завдань, що дозволяє розуміти їх використання не як окремі завдання, а як динамічну, складну діяльнісну послідовність.

Беручи до уваги зазначене, для реалізації теоретичної підготовки студентів нами також було використано *задачний підхід* [3]. Відповідним дидактичним засобом стали ситуаційні задачі. Останній термін нами запозичений в О.А. Крисанової [4, с. 29]. Ситуаційними задачами вона називає новий дидактичний засіб, що має яскраво виражений практико-орієнтований (іноді навіть прагматичний – А. А.) характер, водночас розв'язання задачі потребує конкретного предметного знання. Поширюючи поняття ситуаційної задачі на галузь професійної підготовки майбутніх учителів, О.А. Крисанова виділяє також ситуаційні методичні задачі як різновид навчально-професійних задач, основним компонентом яких постають певні ситуації професійної діяльності вчителя, що подані в різних контекстах.

**Етап набуття практичних здатностей до інноваційної діяльності (другий рівень).** Зрозуміло, що досвіду здійснення інноваційної діяльності студенти-фізики можуть набути лише у процесі власної творчої діяльності. Тому методична система підготовки майбутніх учителів фізики має передбачати такі форми і методи їх навчально-пізнавальної діяльності, що уможливають інноваційний пошук. Проведені нами дослідження показують, що окремі елементи інноваційної діяльності студентів можуть бути реалізовані в таких організаційних формах навчання у ВНЗ:

1. *Безпосередньо у процесі навчальних занять.* Пошукова діяльність, що реалізується під час аудиторних занять, може охоплювати всіх студентів. Найбільші можливості для включення елементів інноваційної діяльності у роботу студентів мають, на наш



погляд, такі нормативні дисципліни із циклу професійної підготовки: курси загальної фізики («Механіка», «Молекулярна фізика та термодинаміка», «Електрика та магнетизм», «Оптика», «Атомна та ядерна фізика»), «Теорія і методика навчання фізики», «Дидактичні засоби навчання фізики» та інші. Великого значення для залучення студентів до пошукової діяльності можуть набувати також дисципліни вибору факультету та дисципліни вільного вибору студентів. Особливу цінність для залучення студентів до інноваційної діяльності мають лабораторні заняття. Тому важливо під час лабораторних робіт пропонувати творчі завдання, які б спонукали студентів-фізиків до інноваційного пошуку (наприклад, завдання, пов'язані з розробленням експериментальних установок, створенням демонстраційних приладів тощо).

2. Як домашні й індивідуальні завдання з вищенаведених дисциплін, а також кваліфікаційні роботи студентів.

3. Як різновид науково-дослідної діяльності студентів, що здійснюється в позааудиторний час. Така діяльність може бути реалізована, наприклад, у процесі їх підготовки до всеукраїнських конкурсів студентських наукових робіт; під час роботи в науково-дослідних лабораторіях, у творчих групах наукового товариства студентів і аспірантів, у наукових гуртках.

Для реалізації другого етапу підготовки майбутніх учителів фізики у вже згадуваній нами навчальній програмі дисципліни «Організація інноваційної діяльності учнів із фізики», окрім предметного аспекту, передбачено також діяльнісний. Він містить перелік дій (пізнавальних і практичних), формування яких є необхідним складником успішного здійснення інноваційної діяльності. Так, програмою передбачається формування у студентів:

- здатностей щодо застосування загальних законів фізики для розв'язування простих технічних проблем, а також аналізу й оцінювання запропонованих технічних рішень на предмет можливості їх практичного використання (ефективності, конкурентоспроможності);

- досвіду з оформлення заявок на передбачувані корисні моделі та винаходи;

- здатностей до використання різних джерел інформації (навчальної та наукової літератури, комп'ютерних баз даних тощо).

**Етап набуття здатностей до організації інноваційної діяльності учнів (третій рівень).** В інноваційних освітніх перетвореннях, зазначає І.М. Дичківська, особливо високими є вимоги не лише до рівня теоретичних знань, але й до практичної під-

готовки вчителя. Він повинен уміти спрямовувати навчально-виховний процес на особистість вихованця, вибудовувати свою професійну діяльність так, щоб кожен учень мав необмежені можливості для самостійного і високоефективного розвитку [5, с. 278].

Зрозуміло, що сформованість у студентів знань з основ інноватики, з теоретичних основ інноваційної діяльності та здатності здійснювати інноваційну діяльність ще не дає підстав вважати, що такий студент вже підготовлений до організації інноваційної діяльності учнів. Майбутньому вчителю фізики потрібно ще й здобути особистий досвід безпосередньої роботи з учнями. Під час такої роботи студенти мають, насамперед, набути здатність заохочувати учнів до творчої діяльності; створювати сприятливі умови для здійснення ними інноваційної діяльності; надавати педагогічну підтримку тим учням, які зазвичай не демонструють високого рівня навчальних досягнень із фізики, проте виявляють цікавість до пошукової діяльності.

Реалізація третього рівня підготовки студентів під час їх навчання в університеті може здійснюватися в таких видах діяльності:

1. Педагогічна практика як складова навчально-виховного процесу у ВНЗ. Під час її проходження створюються реальні умови для формування в майбутніх учителів готовності до педагогічної діяльності, зокрема й для набуття ними досвіду організації інноваційної діяльності учнів у навчальному процесі.

2. Залучення студентів до роботи з учнями, пов'язаної з їх підготовкою до всеукраїнських і міжнародних конкурсів фізико-технічного спрямування. Важливо, що на сьогодні таких конкурсів досить багато. Прикладом загальнодержавного конкурсу є *Всеукраїнський конкурс-захист науково-дослідницьких робіт учнів-членів Малої академії наук України, а міжнародного – Міжнародний конкурс науково-технічної творчості школярів Intel International Science and Engineering Fair* (скорочено Intel ISEF – А. А.). Попри те, що розглядуваний вид діяльності для студентів не є обов'язковим, деякі з них із зацікавленням беруть у ній участь.

3. Керівництво малими творчими групами учнів, які беруть участь у науково-дослідній (та інноваційній) роботі навчально-наукових лабораторій, створених на базі факультету чи інших структурних підрозділів ВНЗ.

**Висновки з проведеного дослідження.** Нами запропонована трирівнева система



підготовки майбутніх учителів фізики до організації інноваційної діяльності учнів. *Перший* її рівень стосується теоретичної підготовки студентів, що пов'язана з вивченням основ інноватики й інноваційної діяльності, основ охорони інтелектуальної власності, методів і прийомів активізації інноваційної діяльності учнів. *Другий* рівень передбачає набуття студентами практичних здатностей і досвіду щодо здійснення інноваційної діяльності у процесі їх навчання (безпосередньо під час навчальних занять; під час виконання домашніх та індивідуальних завдань із деяких дисциплін; у процесі науково-дослідної діяльності, що здійснюється в позаурочний час). *Третій* рівень підготовки пов'язаний із формуванням у студентів особистого досвіду роботи з учнями, спрямованої на організацію їх інноваційного пошуку в навчальному процесі з фізики (набуття здатностей заохочувати учнів до творчості, створення сприятливих умов для інноваційної діяльності, надання педагогічної підтримки тим учням, які, зазвичай, не демонструють високого рівня навчальних досягнень із фізики, проте зацікавлені в пошуковій діяльності).

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження ми пов'язуємо з вивченням особливостей створення

навчального середовища для формування в майбутніх учителів фізики готовності до організації інноваційної діяльності учнів.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
2. Богданов І.Т. Теоретичні і методичні засади формування фізико-технічних знань у процесі фахової підготовки майбутніх учителів фізики : дис. ... д. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (фізика)» / І.Т. Богданов ; Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. – Київ, 2010. – 453 с.
3. Андреев А.М. Метод проблемних ситуацій з енергозбереження у навчальному процесі з фізики / А.М. Андреев // Засоби і технології сучасного навчального середовища : Матеріали конференції, м. Кіровоград, 17–18 травня 2013 р. / за ред. С.П. Величка. – Кіровоград : ПП «Ексклюзив-Систем», 2013. – С. 77–79.
4. Крысанова О.А. Подготовка будущего учителя физики к инновационной методической деятельности в условиях реформирования образования : автореф. дисс. ... д. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (физика)» / О.А. Крысанова ; Московский педагогический государственный университет. – М., 2013. – 44 с.
5. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : [навчальний посібник] / І.М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.



УДК 378.311

## ОСОБЛИВОСТІ ДІАГНОСТУВАННЯ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ

Білявець С.Я., к. пед. н.,  
доцент кафедри оперативного мистецтва факультету керівних кадрів  
Національна академія Державної прикордонної служби України  
імені Богдана Хмельницького

У статті представлено особливості діагностування сформованості професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників. У результаті аналітико-пошукової роботи з'ясовано, що критеріями сформованості професійної компетентності майбутніх офіцерів доцільно обрати когнітивний, діяльнісний, ціннісно-мотиваційний і професійно-особистісний. Оскільки основою професійної компетентності майбутнього офіцера-прикордонника є знання, уміння та навички, то в дослідженні рекомендується найбільш оптимальна для використання чотирибальна і чотирирівнева система оцінювання сформованості професійної компетентності. Рівнями сформованості професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників є високий, середній, низький і неприпустимий. Висновки, що представлені у статті, отримані за допомогою методів аналізу, порівняння й експертної оцінки. Сферою застосування результатів є професійна педагогіка.

**Ключові слова:** критерії і показники, рівні сформованості, професійна компетентність, майбутні офіцери-прикордонники, курсанти, методична система, педагогічна діагностика.

В статті представлені особливості діагностики сформованості професійної компетентності майбутніх офіцерів-пограничників. В результаті аналітико-пошукової роботи встановлено, що для діагностики сформованості професійної компетентності майбутніх офіцерів доцільно обрати когнітивний, діяльнісний, ціннісно-мотиваційний і професійно-особистісний критерії. Оскільки основою професійної компетентності майбутнього офіцера-пограничника є знання, уміння та навички, то в дослідженні рекомендується найбільш оптимальна для використання чотирибальна і чотирирівнева система оцінювання сформованості професійної компетентності. Рівнями сформованості професійної компетентності майбутніх офіцерів-пограничників є високий, середній, низький і неприпустимий. Висновки, представлені в статті, отримані за допомогою методів аналізу, порівняння й експертної оцінки. Сферою застосування результатів є професійна педагогіка.

**Ключевые слова:** критерии и показатели, уровни сформованности, профессиональная компетентность, будущие офицеры-пограничники, курсанты, методическая система, педагогическая диагностика.

### Biliavets S.Y. FEATURES OF DIAGNOSTICS OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE OFFICERS-BORDERLANDS

In the article features of diagnostics of formation of professional competence of the future officers-frontier guards are represented. As a result of the analytical work, it is established that it is expedient to select cognitive, activity, value-motivational and professional-personal criteria for diagnosing the formation of professional competence of future officers. Since the basis of the professional competence of the future border guard officer is knowledge, skills, the four-point and four-level system for assessing the formation of professional competence is recommended in the study as optimal for use. At the same time, the levels of professional competence of future border officers are high, medium, low and unacceptable. The conclusions presented in the article were obtained using methods of analysis, comparison and expert evaluation. The sphere of application of results is professional pedagogy.

**Key words:** criteria and indicators, levels of formation, professional competence, future border officers, cadets, methodical system, pedagogical diagnostics.

**Постановка проблеми.** Низка чинників, серед яких участь військовослужбовців Державної прикордонної служби України (далі – ДПСУ) у проведенні антитерористичної операції на сході нашої держави, забезпечення готовності ДПСУ до охорони тимчасово неконтрольованих ділянок державного кордону після відновлення контролю над ними; підвищення рівня довіри населення до прикордонного відомства та

його особового складу, а також впровадження європейських норм і стандартів у систему прикордонного контролю й удосконалення системи підготовки та комплектування обумовлюють необхідність підвищення професійної компетентності персоналу. Зазначене зумовлює необхідність оновлення методичної системи формування професійної компетентності офіцерів-прикордонників з урахуванням





загальноєвропейських стандартів, передового зарубіжного досвіду, впровадження сучасних освітніх технологій, що мають на меті активізацію пізнавальної активності курсантів і слухачів, забезпечення високого рівня сформованості компонентів професійної компетентності та здатності до професійного розвитку.

Обґрунтування такої методичної системи має базуватися на розумінні реального стану навчання курсантів у вищих військових навчальних закладах (далі – ВВНЗ). Здійснити якісний аналіз стану такого процесу можна лише тоді, коли будуть визначені критерії та показники професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників. Тобто йдеться про педагогічну діагностику такого процесу.

Доцільно звернутися до наявного досвіду й алгоритму, які представлені в наукових працях вчених.

Педагогічна діагностика – це цілеспрямована пізнавально-перетворювальна діяльність, що забезпечує ефективність навчання та виховання на основі повної та достовірної інформації про їх зміст, методику, засоби, умови та результативність [1]. Професор Н. Мойсеюк діагностикою називає з'ясування умов і обставин, за яких відбувається процес навчання; отримання чіткого уявлення про ті чинники, які сприяють чи перешкоджають досягненню необхідних результатів [2, с. 348]. Однак дослідження будь-якого явища, вважає С. Гончаренко, можна здійснити за допомогою критеріїв – ознак, на підставі яких дається його оцінка [3, с. 163].

Визначення критеріїв, показників і характеристика рівнів є необхідним етапом педагогічного експерименту.

**Постановка завдання.** З огляду на зазначене, метою статті є характеристика критеріїв, показників і рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Передусім необхідно зазначити, що в науковій літературі, як свідчать результати аналізу наукових досліджень, питання про використання критеріїв у педагогічній діагностиці є досить дискусійним. Неоднозначними є і підходи до розуміння критеріїв. Так, наприклад, О. Барабанщикова і Н. Дерюгін дають чотири визначення: а) критерій – це показник, об'єктивний вияв чого-небудь; б) критерій – це психологічна настанова діагноста; в) критерій – це мірило, тобто правило, якого треба дотримуватися під час діагностування; г) критерій – це питання опитувальника, анкети, тесту тощо [4, с. 23]. У дослідженні стану

професійної компетентності майбутніх офіцерів критеріями її сформованості будемо вважати сукупність (групу) індикаторів, об'єднаних певною ознакою, а ступенем вияву – якісну сформованість або визначеність критерію, що виражаються конкретними показниками. Тобто ми дотримуємося наукової позиції таких вчених, як А. Батаршев, С. Гречко, Г. Юхновець, які вважають, що поняття «критерій» за своїм обсягом ширше, ніж поняття «показник», і що показник є складовою частиною критерію. Показники – це вимірювані індикатори для визначення реального стану сформованості професійної компетентності, результативності й ефективності, на основі яких можна стверджувати, що заходи дослідно-експериментальної роботи є результативними.

Для обґрунтування критеріїв і їх показників наведемо узагальнення результатів досліджень із проблеми формування компетентностей майбутніх фахівців, виконаних останнім часом. Однак зауважимо, що підходи до визначення діагностичного апарату досить різнопланові і залежать від позиції дослідника щодо визначення сутності та структури професійної компетентності. Так, наприклад, О. Тогочинський [5], Т. Трегубенко [6], Г. Яворська [7] та інші розглядають професійну компетентність як сукупність ключової, базової та спеціальної компетентностей. Відповідно до такого розуміння компетентності дослідниками пропонується діагностичний апарат. О. Тогочинський пропонує для оцінки стану сформованості соціальної компетентності в курсантів і слухачів вищих навчальних закладів (далі – ВНЗ) Міністерства внутрішніх справ (далі – МВС) України критерії, які відображають компоненти соціальної компетентності. Її структуру автор подає як єдність комунікативного, політико-правового, рольового, рефлексивно-психологічного та професійного компонентів [5, с. 13].

Отже, представлені дослідження об'єднують те, що їхні автори під час визначення діагностичного апарату дослідження (критеріїв і показників) розглядають професійну компетентність офіцера переважно як сукупність інших компетентностей (ключової, базової, спеціальної тощо).

Відповідно до другого підходу (його представляють В. Огнев'юк, С. Сисоєва, Н. Терентьева, Л. Хоружа, Н. Чернуха) [8], якого ми і будемо дотримуватися в дослідженні, професійна компетентність офіцера-прикордонника є інтегративною властивістю особистості та передбачає наявність динамічної комбінації знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професій-



них, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, і визначає здатність особи до успішної професійної та навчальної діяльності. Структуру професійної компетентності офіцера-прикордонника можна представити як сукупність *когнітивного* (професійні знання), *діяльнісного* (професійні уміння та навички), *ціннісно-мотиваційного* (блок професійних ціннісних орієнтацій і мотивів професійної діяльності) та *професійно-особистісного* (професійно-важливі якості офіцера) компонентів.

З огляду на зазначене, діагностичний апарат повинен дозволяти отримати кількісні параметри щодо сформованості кожного зі структурних компонентів професійної компетентності.

Такий підхід використано у працях, авторами яких є О. Діденко (дослідження особливостей змісту та сутності професійної компетентності офіцера-прикордонника) [9], Н. Логінова (формування професійно-правової компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників) [10], А. Машталер (розвиток професійної компетентності офіцерів-прикордонників у системі підвищення кваліфікації засобами дистанційного навчання) [11] та інші науковці.

У дослідженні ми будемо виходити з того, що структура професійної компетентності офіцера-прикордонника містить *когнітивний* (професійні знання), *діяльнісний* (професійні уміння та навички), *ціннісно-мотиваційний* (блок професійних ціннісних орієнтацій і мотивів професійної діяльності) та *професійно-особистісний* (професійно-важливі якості офіцера) компоненти, а критерії мають складатися з показників (індикаторів), які дозволять отримати кількісні параметри щодо сформованості професійної компетентності.

Крім того, критерії та показники повинні відповідати певним вимогам. Узагальнення інформації, представленої в наукових джерелах, дозволяє дійти висновку, що критерій має якісно характеризувати досліджуване явище. Лише у такому разі критерієм можна називати об'єктивну кількісну й якісну міру того чи іншого явища. До того ж критерії повинні бути об'єктивними (дозволяти оцінювати досліджуване явище однозначно, без спірних оцінок різними людьми), адекватними, валідними (оцінювати саме те, для чого призначені, бути адекватним тому явищу, для вимірювання якого його використовують), нейтральними стосовно досліджуваного явища. Щодо змісту критерій має виражатися дефініцією – ті самі фактичні значення різних явищ повинні під час застосування до них

критерію давати однакові якісні значення. А. Киверялг зазначає, що критерій повинен бути простим для використання. Це означає можливість використання найпростіших способів вимірювання із застосуванням нескладних методик, опитувальників і тестів [12, с. 128].

З огляду на структуру професійної компетентності офіцера-прикордонника, а також вимоги, які висуваються до вибору діагностичного апарату дослідження, можна зробити припущення, що критеріями сформованості зазначеної компетентності доцільно обрати *когнітивний, діяльнісний, ціннісно-мотиваційний* і *професійно-особистісний*. Ми виходимо з того, що *когнітивний* критерій повинен діагностувати рівень сформованості професійних знань, *діяльнісний* – професійних умінь і навичок. Показники *ціннісно-мотиваційного критерію* мають дозволити отримати кількісні й якісні параметри щодо сформованості професійних ціннісних орієнтацій та мотивів професійної діяльності. *Професійно-особистісний* критерій має складатися з показників, які будуть індикаторами для з'ясування сформованості професійно-важливих якостей офіцера прикордонного відомства.

Для вирішення наукового завдання щодо визначення показників кожного із критеріїв професійної компетентності офіцера-прикордонника було застосовано метод експертного опитування. Респондентами в експертному опитуванні були експерти, які володіють необхідними для оцінки поставлених в дослідженні питань знаннями, досвідом і професійною інтуїцією. Для визначення показників кожного із критеріїв для експертів було підготовлено анкети, які містили перелік знань до кожного компоненту професійної компетентності. За результатами опрацювання анкет було визначено основні показники, рекомендовані групою експертів для отримання кількісних параметрів сформованості професійної компетентності.

Отже, визначення критеріїв, їхніх показників, що дозволяють отримати числові параметри їх прояву, дозволяють розпочати наступний етап роботи – проведення констатувальної частини експерименту, метою якого є, відповідно до задач дослідження, аналіз традиційної методичної системи та стану навчання майбутніх офіцерів-прикордонників загальновійськовим і військово-спеціальним дисциплінам. Потрібно також з'ясувати й охарактеризувати рівні сформованості професійної компетентності офіцера-прикордонника. Це досить важливий етап дослідницької роботи, оскільки результатом використання різноманітних



методів і методик, що застосовувалися для отриманні кількісних показників за кожним із критеріїв, став досить значний масив числових даних. Потрібно було визначити спосіб їх упорядкування, систематизації та групування для подальшого аналізу. Для цього ми скористалися досвідом, запропонованим у дисертаціях О. Діденка [9] й О. Тогочинського [5]. Зазначені науковці результати контрольних опитувань респондентів, які брали участь у дослідженнях на різних етапах, занесли у Карту оцінки рівня сформованості досліджуваної властивості кожного респондента, а узагальнені результати – у спеціальні зведені таблиці, які після обробки й аналізу дозволили зробити висновки про результативність експериментального дослідження на конкретному етапі [5].

Далі для визначення рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників ми виходили з того, що потрібно враховувати повноту, частоту (регулярність) і стійкість прояву показників (індикаторів, ознак) [13], а також повноту, глибину, гнучкість, системність і міцність знань, умінь та навичок. Попри використання у психолого-педагогічних дослідженнях три-, чотири- або п'ятирівневої шкали, візьмемо до уваги систему оцінювання навчальних досягнень курсантів, що діє в *Національній академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького* (далі – НАДПСУ) [14]. Відповідно до Положення про систему поточного і підсумкового оцінювання знань слухачів і курсантів Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, курсанту за усну відповідь, письмову роботу, практичні дії та виконання робіт виставляється одна з чотирьох оцінок – «відмінно», «добре», «задовільно» і «незадовільно». Оскільки основу професійної компетентності майбутнього офіцера-прикордонника складають знання, уміння й навички, що діагностуються переважно методами усного та письмового опитування, виконанням практичних робіт (дій), то чотирирівнева система оцінювання сформованості професійної компетентності буде найбільш оптимальною для використання в дослідженні. Водночас пропонуємо такі рівні сформованості професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників: високий, середній, низький і неприпустимий.

Охарактеризуємо їх. Щодо *високого* рівня, то він характеризується сталим проявом усіх показників професійної компетентності, високим ступенем самоорганіза-

ції та саморегуляції поведінки і прагненням до організації та регулювання поведінки інших. Курсант демонструє повні, міцні, глибокі та системні знання; грамотно та правильно демонструє вміння і навички як у типових, так і в нових ситуаціях; самостійно і швидко оцінює різноманітні ситуації майбутньої професійної діяльності та приймає правильні рішення; демонструє здатність використовувати знання у стандартних і нестандартних ситуаціях навчального та професійного характеру; вміє робити логічні висновки, узагальнення; бездоганно володіє прийомами роботи зі спеціальними технічними засобами; вміє знаходити інформацію й аналізувати її, ставити та розв'язувати проблемні завдання; демонструє впевнені знання законодавчих актів України, інструкцій.

*Середній* рівень сформованості професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників характеризується тим, що її показники або більшість їх виявляються, але не завжди. Курсант демонструє знання навчального матеріалу, грамотно його використовує; знає істотні ознаки основних понять, явищ, зв'язки між ними, вміє пояснити основні закономірності. Його відповідь логічна, однак курсант припускається незначних помилок у формулюванні термінів і категорій; йому бракує власних суджень; самостійно використовує одержані знання під час вирішення практичних стандартних завдань; вміє аналізувати, систематизувати й узагальнювати інформацію, робить правильні висновки; використовує загальновідомі докази, самостійно і правильно аргументує думки, підтверджує їх практичними прикладами; володіє прийомами практичної роботи зі спеціальними технічними засобами.

*Низький* рівень сформованості професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників є критичним. Він характеризується слабким проявом показників професійної компетентності. Курсант демонструє поверхові знання навчального матеріалу, не здатний відтворити його детально. Визначення основних понять може дати з помилками і неточностями, але без грубих помилок. Відтворення практичних дій чи операцій можливе за зразком, інколи потрібне нагадування. Практичні стандартні завдання розв'язує за зразком, інколи припускається помилок. Загалом, володіє прийомами роботи зі спеціальними технічними засобами, але потребує контролю. Вміє знаходити інформацію, але не завжди здатен її проаналізувати. Може розв'язувати проблемні завдання стандартного типу. Демонструє не завжди



впевнені знання нормативно-правових актів із питань прикордонної служби.

Щодо характеристики *неприпустимого* рівня сформованості професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників, то на такому рівні ознаки показників не проявляються. Досвід поведінки має негативний характер; саморегуляція і самоорганізація нерозвинені. Під час відтворення знань курсант демонструє грубі помилки або дає неправильні відповіді. Одержані знання на практиці застосовувати не може. Відтворення практичних дій чи операцій здійснює із грубими помилками або неправильно. Практичні стандартні ситуації вирішує лише зі сторонньою допомогою або неправильно.

**Висновки з проведеного дослідження.** Отже, з урахуванням результатів аналізу педагогічної теорії й освітньої практики, у статті представлено характеристику критеріїв, показників і рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників. Використання такого діагностичного апарату дозволить здійснити об'єктивний аналіз стану сформованості професійної компетентності курсантів – майбутніх офіцерів ДПСУ.

#### ЛІТЕРАТУРА:

- Семенова А. Основи психології і педагогіки : [навчальний посібник] / А. Семенова, Р. Гурін, Т. Осипова. – К. : Знання, 2006. – 319 с.
- Мойсеюк Н. Педагогіка : [навчальний посібник] / Н. Мойсеюк. – 4-те вид., доповн. – К. : ВАТ «Білоцерківська книжкова фабрика», 2003. – 615 с.
- Професійна освіта: словник : [навч. посібник] / уклад. С. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Ничкало. – К. : Вища школа, 2000. – 380 с.
- Барабанщиков А. Военно-педагогическая диагностика / А. Барабанщиков, Н. Дерюгин. – М. : ВУ, 1995. – 108 с.
- Тогочинський О. Теоретичні і методичні основи формування соціальної компетентності слухачів та курсантів вищих навчальних закладів МВС України : автореф. дис. ... д. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. Тогочинський ; Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка. – Чернігів, 2016. – 40 с.
- Трегубенко Т. Формування професійної компетентності майбутніх дільничних інспекторів міліції у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. Трегубенко ; Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. – Хмельницький, 2011. – 20 с.
- Яворська Г. Професійна компетентність майбутніх дільничних інспекторів міліції : [монографія] / Г. Яворська, Т. Трегубенко ; Міжнародний гуманітарний університет. – О. : Видавець В.В. Букаєв, 2012. – 140 с.
- Сисоєва С. Компетентісно зорієнтована вища освіта : формування наукового тезаурусу / С. Сисоєва // Компетентісно зорієнтована освіта: якісні виміри : [монограф.] / редкол. : В. Огнев'юк, Л. Хоружа, С. Сисоєва, Н. Чернуха, Н. Терентьєва. – К. : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2015. – С. 18–44.
- Діденко О. Професійна компетентність офіцера-прикордонника : сутність поняття / О. Діденко // Освітньо-наукове забезпечення діяльності правоохоронних органів і військових формувань України : тези VIII Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Хмельницький : Видавництво Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, 2015. – 636 с.
- Логінова Н. Формування професійно-правової компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. Логінова ; Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. – Хмельницький, 2011. – 20 с.
- Машталер А. Розвиток професійної компетентності офіцерів-прикордонників у системі підвищення кваліфікації засобами дистанційного навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А. Масгалер ; Державна прикордонна служба України, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. – Хмельницький, 2016. – 16 с.
- Кыверялг А. Методы исследований в профессиональной педагогике / А. Кыверялг. – Таллинн : Валгус, 1980. – 334.
- Шумская Л. Основы воспитательной работы с учащейся молодежью : [учеб. пособие] / Л. Шумская, Ж. Завадская. – Минск : Издательство Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, 2000. – 100 с.
- Положення про систему поточного і підсумкового оцінювання знань слухачів і курсантів Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького / Затверджено Наказом ректора Національної академії Державної прикордонної служби України від 20 січня 2009 р. № 58. – Хмельницький : Видавництво Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, 2009. – 14 с.



УДК 378.147

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТІСНО СПРЯМОВАНОЇ ОСВІТИ

Великжаніна Д.В., аспірант  
кафедри педагогіки і педагогічної майстерності  
Мелітопольський державний педагогічний університет  
імені Богдана Хмельницького

У статті порушено проблему професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до формування життєвої компетентності підлітків. Проаналізовано поняття життєвої компетентності особистості. Виокремлено педагогіку життєтворчості та педагогіку партнерства дітей, педагогів і батьків, новітні методи та технології навчання і виховання дітей як теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів у напрямку формування життєвої компетентності підлітків в умовах компетентісно спрямованої освіти.

**Ключові слова:** життєва компетентність, компетентісно спрямована освіта, підліток, майбутній соціальний педагог, професійна підготовка соціальних педагогів.

В статье поднимается проблема профессиональной подготовки будущих социальных педагогов к формированию жизненной компетентности подростков. Проанализировано понятие жизненной компетентности. Выделена педагогика жизнестроительства и педагогика партнерства детей, педагогов и родителей, новейшие методы и технологии учебы и воспитания детей как теоретико-методические основы профессиональной подготовки будущих социальных педагогов в направлении формирования жизненной компетентности подростков в условиях компетентностно-ориентированного образования.

**Ключевые слова:** жизненная компетентность, компетентностно-ориентированное образование, подросток, будущий социальный педагог, профессиональная подготовка социальных педагогов.

Velykzhanina D.V. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES OF FUTURE SOCIAL PEDAGOGUES PROFESSIONAL PREPARATION IN FORMING ADOLESCENTS LIFE COMPETENCE IN THE CONDITIONS OF COMPETENT DIRECTED EDUCATION

The article touched upon the problem of future social pedagogues professional preparation to form life competence of adolescents. The concept of life competence of personality was analyzed. Pedagogic of life creativity and pedagogic of partnership of children, teachers and parents, the newest methods and technologies of teaching and education of children as theoretical and methodical bases of future social pedagogues professional preparation in direction of forming adolescents life competence in the conditions of competent directed education were marked off.

**Key words:** life competence, competent directed education, adolescent, future social pedagogues, social pedagogues professional training.

**Постановка проблеми.** Сучасний стан розвитку українського суспільства спрямовує освітній простір на формування у молодого покоління демократичних ідеалів, конкурентоспроможності, компетенцій життєтворчості та життєздійснення, здатностей і вмій щодо самостійної життєвої дії. Освіта і соціальне виховання фокусуються на розвитку творчого потенціалу особистості й на формуванні в неї потреби у безперервній самоосвіті та самовдосконаленні. Разом такі орієнтири є характеристиками життєвої компетентності людини загалом. Забезпечити реалізацію таких актуальних векторів освітньої політики до снаги соціальним педагогам, професійна діяльність яких дозволить ефективно вирішувати питання набуття молодим поколінням життєвої компетентності, всебічного розвитку й особи-

стісного становлення. Сучасний соціальний педагог має бути для дітей носієм освіти та культури, авторитетним джерелом життєвого знання й умінь, прикладом компетентної поведінки, зразком продуктивної соціальної взаємодії. Тому фахова підготовка соціальних педагогів до формування життєвої компетентності молодого покоління має здійснюватись на засадах компетентісно спрямованої освіти та потребує змістовної модернізації щодо оволодіння студентами знанням про сутність і категорії життєвої компетентності та життєтворчості, а також професійними вміннями успішної реалізації таких знань у практичній роботі з дітьми.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема підготовки фахівців до соціально-педагогічної діяльності вже була предметом науково-практичних досліджень.



Так, відомі теоретичні дослідження проблеми підготовки соціальних педагогів до професійної практичної діяльності таких вчених, як: О. Безпалько, В. Бочарової, М. Галагузової, М. Гур'янової, І. Зимньої, Л. Коваль, С. Когут, І. Ліпського, Л. Нікітіної, В. Поліщук, В. Приходька, Т. Семігіної, З. Фалинської.

Окремі проблеми підготовки і професійного становлення соціальних педагогів висвітлено у працях С. Архипової, З. Бондаренко, Р. Вайноли, Л. Завацької, І. Зверевої, М. Євтух, А. Капської, М. Лісовець, О. Малькової, Л. Мітіної, О. Остапчук, В. Сластьоніна, О. Тютюнник, М. Ярошкота ін.

Консолідуючим напрямом їхніх досліджень є думка про те, що професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів має охоплювати знання щодо актуальних соціальних проблем і шляхів їх вирішення; має бути компетентісно спрямованою, багатовимірною та багатоаспектною; мати особистісно орієнтований характер; вирізнятися демократичністю та толерантністю; ґрунтуватися на принципах розвитку інноваційної культури студентів, здатності до неперервної самоосвіти та вироблення нестандартних рішень різних професійних і життєвих задач; спонукати до самостійності, оволодіння ключовими життєвими компетенціями.

Проблеми формування життєвої компетентності особистості досліджували такі вітчизняні науковці, як: І. Єрмаков, Г. Несен, В. Нечипоренко, Є. Павлютенков, Д. Пузіков, І. Родигіна, Г. Сазоненко, Л. Сохань, І. Ящук та ін. Життєва компетентність розглядається ними як інтегральний показник здатності й готовності особистості до успішної самореалізації та життєпобудови по закінченні навчального закладу; як знання, уміння, життєвий досвід особистості, її життєтворчі здатності, необхідні для розв'язання життєвих завдань і продуктивного здійснення життя як індивідуального життєвого проекту; як здатність особистості вирішувати проблеми в усіх сферах життєдіяльності, виконувати життєві й соціальні ролі, які ґрунтуються на життєтворчих знаннях, уміннях і навичках, життєвих досягненнях [5, с. 31].

Потреби сучасності вимагають від особистості дитини самостійності, всебічно розвиненого світогляду, спроможності вирішувати життєві завдання та виявляти соціальну активність, що зумовлює необхідність підвищення вимог до фахівця соціальної сфери, змістовної та якісної професійної підготовки соціальних педагогів у напрямку формування життєвої компетентності молодого покоління.

**Постановка завдання.** Метою статті є визначення та надання характеристики тео-

ретико-методичним засадам професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до формування життєвої компетентності молодого покоління, зокрема підлітків.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Закріплені Концепцією реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 р., яку схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р, сучасні та затребувані орієнтири навчання і виховання молодого покоління передбачають необхідність набуддя дітьми ключових компетенцій, якими є: спілкування державною і рідною в разі відмінності мовою; спілкування іноземними мовами; математична грамотність; компетенції у природничих науках і технологіях; інформаційно-цифрова компетентність; уміння навчатися впродовж життя; соціальні та громадянські компетенції; завзятість і фінансова грамотність; загальнокультурна грамотність; екологічна грамотність і ведення здорового способу життя [8].

Компетентісний підхід до навчання та виховання дітей скеровує педагогічні зусилля на спрямування особистості дитини до її успішної самореалізації, всебічного розвитку, оволодіння різними способами діяльності та критичним мисленням, вияву самостійності у вирішенні різноманітних життєвих задач, оволодіння життєво необхідними компетенціями, усвідомлення своєї спроможності керувати власним життям для досягнення життєвих цілей і реалізації планів.

Компетенції – це сукупність індивідуальних характеристик людини (знання, навички, погляди, особистісні аспекти), які становлять основу її продуктивної роботи [3]. Компетенції є здатностями, знаннями й способами мислення, що спонукають людину творити своє життя та досягати успіху. Компетенції мають відображення у спроможності людини користуватися набутим життєвим досвідом, переосмислювати його і перетворювати на нове знання та способи діяльності. Тому набуття людиною життєвої компетентності сьогодні є необхідною умовою успішної життєдіяльності особистості, її нормальної соціалізації, ефективної самореалізації та саморозвитку, продуктивної соціальної активності.

Життєва компетентність має природу особистісну та соціальну, адже її формування спричинено як особистісними характеристиками людини та її життєвим надбанням, так і соціальними контактами і життєвим досвідом людства. Життєва компетентність особистості забезпечує її продуктивну життєдіяльність, регулює оволо-



діння нею уміннями використовувати власні внутрішні та зовнішні ресурси задля досягнення життєвих цілей, орієнтує в неоднозначних моральних цінностях сьогодення, мотивує вчитися впродовж життя, розвиває та зміцнює здатність самостійно проектувати і реалізовувати власне життя, спонукає до вирішення різних життєвих завдань.

На думку вітчизняних вчених Л. Сохань, Л. Несен, І. Єрмакова, життєва компетентність визначається як «знання, вміння, життєвий досвід особистості, її життєтворчі здатності, необхідні для розв'язання життєвих завдань і продуктивного здійснення життя як індивідуального життєвого проекту, які передбачають свідоме та відповідальне ставлення до відігравання особистістю її життєвих і соціальних ролей» [7, с. 9].

Надважливим науково-практичним питанням педагогіки є формування життєвої компетентності дітей. Набуття дитиною життєвої компетентності виявляється в її здатності швидко адаптуватися до мінливих життєвих умов і вирішувати складні життєві задачі ефективно; критично мислити та використовувати набуті знання і вміння, у творчому підході до вирішення питань повсякденної життєвої практики; у генеруванні нових ідей і нестандартних рішень; у продуктивній комунікації та безконфліктній дії в команді; у цілеспрямованому використанні свого потенціалу для особистої самореалізації, орієнтування в інформативно насиченому просторі та спрямовування його на індивідуальний розвиток і самодосконалення; у здійсненні життєвих виборів, виробленні власних життєвих стратегій, ставленні до життя як до найвищої цінності [6, с. 478].

Розвиток життєвої компетентності набуває особливої актуальності в підлітковому віці. Адже специфіка вікового, психологічного та соціального розвитку підлітків у сукупності з явищами сучасного підліткового середовища ускладнює такий процес. Підлітковий вік демонструє оволодіння дитиною тією чи іншою мірою соціальними та побутовими вміннями і навичками, прагнення опанувати нові соціальні ролі та різні види діяльності, більш складні форми та зміст спілкування, бажання приналежності до світу дорослих і визнання однолітками [1, с. 139].

Поряд із такою характеристикою новоутворень і прагнень підліткового віку існує низка проблем, з якими стикаються підлітки на шляху свого особистісного та соціального становлення. Стосуються вони, насамперед, розмитих соціальних правил і норм сучасного українського соціуму, незрозумілих для підлітка через відсутність

адекватного обґрунтування і роз'яснення дорослими вимог до соціальної поведінки, а також стосуються розгубленості та труднощів підлітків у спробі своїх сил і вияві творчого потенціалу в різних видах діяльності, частоті відсутності грамотної допомоги та підтримки дорослих у самореалізації, пізнанні й пошуку себе та подальшому особистісному розвитку. Підліткам доводиться постійно балансувати між особистісними потребами у визнанні однолітками та прагненням поваги до себе з боку батьків і педагогів, між потребою в самоствердженні та відповідальною поведінкою, між відчуттям дорослості й активністю в побудові реальних життєвих планів із варіантами їх практичної реалізації.

З огляду на зазначене формування життєвої компетентності підлітків потребує відповідного професійного знання й компетентної дії, виваженості й толерантності від соціального педагога, ключові професійні задачі якого і полягають у зміцненні й активізації адаптаційного потенціалу особистості, створенні сприятливих умов у мікросоціумі для розвитку її здібностей і самореалізації, наданні соціальної, педагогічної, психологічної підтримки та допомоги особистості [2, с. 10].

Компетентному соціальному педагогу для ефективної соціально-педагогічної роботи з підлітками в напрямі розвитку їхньої життєвої компетентності необхідно володіти знаннями про особливості соціально-психологічного розвитку підлітків, про сучасні фактори впливу на їхнє особистісне зростання, актуальні сфери їхніх інтересів, розмаїття видів діяльності для самореалізації, природу життєвої компетентності та механізми її розвитку; умінням побудувати довірливі стосунки з підлітками, організувати їхню проектну діяльність щодо створення життєвих планів, вибору життєвих стратегій, заохочувати підлітків до активної життєвої позиції; бути здатним стати для підлітків джерелом авторитетної думки, спонукати власним прикладом до креативності, застосування критичного мислення і самоаналізу, самостійності й відповідальності. Тому процес фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів має зосередитися на такому теоретико-методичному базисі, який може задовольнити потребу сучасного соціального виховання у формуванні самостійної, всебічно розвиненої, соціально активної особистості дитини, а також забезпечити ефективну реалізацію компетентісного підходу в освіті, зокрема формування ключових життєвих компетенцій молодого покоління.

Такими теоретико-методичними засадами професійної підготовки майбутніх



соціальних педагогів до формування життєвої компетентності молодого покоління, на нашу думку, можна вважати педагогіку життєтворчості, педагогіку партнерства між дитиною, педагогами і батьками, а також новітні методики та технології навчання й виховання дітей.

Так, теоретичною основою фахової підготовки майбутнього соціального педагога щодо успішного вирішення питання набуття підлітками ключових життєвих компетенцій доцільно вважати, насамперед, знання студентів щодо вікових особливостей розвитку підлітків, їхніх соціально-психологічних потреб, інтересів, сутності кола проблем підліткового середовища, причин їх виникнення та механізмів попередження; знання специфіки соціально-педагогічної роботи в різних соціальних групах, з підлітками дівчатами та підлітками хлопцями, підлітками з неблагополучних сімей, підлітками з делінквентною поведінкою; знання функцій державних і недержавних установ у системі соціально-педагогічної діяльності, основ державної політики та соціально-правового захисту дітей і молоді.

Крім того, необхідним теоретичним надбанням студента в досліджуваному питанні має бути розуміння ним сутності життєвої компетентності як здатності людини брати на себе відповідальність, діяти конструктивно, раціонально, гнучко, активно і творчо; як здатності до надійності в партнерстві; як здатності поєднувати свою індивідуальність з умовами життя; як уміння вирішувати складні життєві задачі [6, с. 158].

Важливим є також розуміння природи людської компетентності та її основних дефініцій, видів, функцій, складових і механізмів розвитку в дітей. Такі знання повною мірою розкриває педагогіка життєтворчості, яка надає майбутньому соціальному педагогу уявлення про специфіку організації професійної діяльності в напрямі оволодіння молодим поколінням мистецтвом життя та здатністю до самостійної життєтворчої діяльності. Педагогіка життєтворчості надає можливість реалізації соціально-виховної роботи соціального педагога щодо активізації потреби дітей у самопізнанні, саморозумінні та саморегуляції, стимулювання прояву креативності в різних видах діяльності; щодо відповідального ставлення й самостійності у плануванні власного життя, оволодіння дітьми методами життєздійснення; щодо формування здатності виходу із кризових ситуацій та вирішення суперечностей, соціально корисної діяльності та самореалізації внутрішніх особистісних ресурсів.

Педагогіка життєтворчості спрямована на плекання дитини як суб'єкта життя, на

допомогу їй у визначенні життєвої стратегії, у пошуках сенсу життя, його повноти і культури, пізнанні життя як результату життєздійснення. В основі педагогіки життєтворчості – концептуальні ідеї про розвиток і саморозвиток особистості, здатної до самотворення, визначення життєвих планів і способів самореалізації, формування своїх життєвих принципів і пріоритетів [6, с. 17].

Педагогіку партнерства також вважаємо необхідним теоретичним підґрунтям професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів. Сутність педагогіки співробітництва полягає в демократичному та гуманному ставленні до дитини, забезпеченні їй права на вибір, на власну гідність, на повагу, права бути такою, якою вона є, а не такою, якою хоче її бачити педагог. Педагогіка співробітництва визначає демократичний спосіб співпраці педагога, дитини та її батьків, який не відкидає різниці в їхньому життєвому досвіді, знаннях, але передбачає безумовну рівність у праві на повагу, довіру, доброзичливе ставлення та взаємну вимогливість [4].

Варто звернути увагу і на доцільність не лише озброєння майбутніх соціальних педагогів знаннями з педагогіки життєтворчості та педагогіки партнерства, а й запровадження їх основ у процес їхньої професійної підготовки у вищому навчальному закладі, що дозволить реалізувати особистісно зорієнтований підхід у навчанні студентів і сформувати в них професійні принципи побудови власної діяльності на повазі до особистості дитини, врахуванні її індивідуальних потреб і особливостей розвитку.

Методичною основою професійної підготовки майбутнього соціального педагога в напрямі формування життєвої компетентності підлітків, на наш погляд, є новітні педагогічні технології, методи та форми соціально-педагогічної діяльності, яким до снаги реалізувати завдання сучасної школи щодо набуття дітьми, зокрема підлітками, життєвої компетентності через навчально-виховний процес. Такими методичними основами є технології життєтворчості, метод проектів, інформаційні технології в освіті, соціальна життєва практика, інтерактивні технології формування життєвої компетентності тощо.

Так, технології життєтворчості забезпечують розвиток і реалізацію здатності особистості самостійно, свідомо і творчо визначати та здійснювати власне життя через перетворення та регулювання процесу власної соціалізації, свідоме самовизначення і самоздійснення в контексті конкретних життєвих ситуацій, соціальних процесів і відносин, до яких людина ввійшла або прагне ввійти. До технологій





життєтворчості можна віднести соціально-педагогічні й індивідуально-особистісну технології життєтворчості. У складі останньої виокремлюють технології самомотивації, самопізнання, саморозвитку життєвочої компетенції, життєвого проектування, життєздійснення, аналізу та корекції життєвого проекту [5, с. 41].

Метод проектів є методом розвитку пізнавальних, творчих навичок особистості, умінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, критично мислити, що відповідає характеристикам життєвої компетентності особистості. Перевагами методу проектів є універсальність його застосування для різних вікових груп учнів, самостійна (індивідуальна чи групова) дослідницько-пошукова діяльність дітей, цілепокладання, інтегрування знань, проектування та самоаналіз, захист власних напрацювань і їх подальше впровадження в життя.

Інформаційні технології в освіті покликані спростити доступ особистості до знань із різних сфер життя та соціального досвіду людства. Вони надають змогу дитині успішніше й швидше адаптуватися до навколишнього середовища, до соціальних змін, оволодіти надсучасними та зручними засобами отримання й передачі інформації задля освіти і саморозвитку, створення та реалізації життєвих стратегій, їх корекції та зміни з урахуванням актуальних тенденцій розвитку суспільства [9].

Оволодіння особистістю різними видами соціальної діяльності, здатністю налагоджувати соціальні зв'язки та створювати продуктивну соціальну взаємодію, здатністю до соціальної творчості й суспільно корисної діяльності – завдання соціальної життєвої практики як одного із засобів формування ключових життєвих компетенцій особистості.

Інтерактивні технології формування життєвої компетентності передбачають злагоджену взаємодію всіх учасників навчально-виховного процесу з метою колективного пошуку рішень різноманітних життєвих ситуацій, запропонованих ментором (соціальним педагогом, вчителем). Вони сприяють формуванню в дитини умінь і навичок соціальної взаємодії у розв'язанні складних життєвих завдань, пошуку нових знань, виробленню життєвих цінностей, розкриттю творчого потенціалу, усвідомленню стартових можливостей особистості, визначенню життєвих орієнтирів і перспектив [6, с. 420].

Ключовим аспектом методичного базису професійної підготовки соціальних педагогів є досконале володіння новітнім методичним інструментарієм і здатність його

адаптації та використання в підлітковому середовищі.

Таке поєднання теоретичного та методичного фундаменту, на нашу думку, сприятиме не лише поглибленню професійної підготовки соціальних педагогів саме в напрямі формування життєвої компетентності підлітків, а й розширенню власного життєвого досвіду майбутніх фахівців з урахуванням нових освітніх реалій, розвитку їх здатності до підвищення рівня власної життєвої та професійної компетентності.

**Висновки з проведеного дослідження.** Отже, процес професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до реалізації соціально-педагогічних функцій у напрямі формування життєвої компетентності підлітків, на нашу думку, доцільно будувати на теоретико-методичних засадах, сутність яких полягає в поєднанні наукового та методичного знання щодо природи життєвої компетентності та засобів її розвитку в молодого покоління за допомогою впровадження новітніх педагогічних тенденцій в умовах реалізації компетентнісно спрямованої освіти.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Булах І. Психологічні основи особистісного зростання підлітків : дис. ... д. пед. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / І. Булах ; Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. – К., 2004. – 581 с.
2. Вайнола Р. Методика викладання дисциплін соціально-педагогічного циклу : [навч. посібник] / Р. Вайнола. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 140 с.
3. Van Loo J., Semeijn J. (2004) Defining and measuring competences : An application to graduate surveys. – Research Centre for Education and the Labour Market, Maastricht University. – P. 10.
4. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки / О. Вишневський. – Вид. 3-тє, доопрац., доп. – К. : Знання. – 2008. – 568 с.
5. Єрмаков І., Пузіков Д. Проектне бачення компетентнісно спрямованої 12-річної середньої школи : [практично зорієнтований посібник] / І. Єрмаков, Д. Пузіков. – К., 2005. – 108 с.
6. Життєва компетентність особистості : від теорії до практики / за ред. І. Єрмакова. – Запоріжжя : ЦентрІОН, 2005. – 640 с.
7. Життєва компетентність особистості : [науково-методичний посібник] / за ред. Л. Сохань, І. Єрмакова, Г. Несен – К. : Богдана, 2003. – 520 с.
8. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 р., схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=249613934>
9. Чепіль М. Педагогічні технології : [навчальний посібник] / М. Чепіль, Н. Дудник. – К. : Академвидав, 2012. – 224 с.



УДК 378:026

## КОМПЕТЕНТНОСТЬ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

Гасанова Л.К., д. филос. по пед., докторант  
Бакинский государственный университет

Продолжающиеся реформы в Азербайджанской Республике в сфере образования требуют подготовки учителей соответствующего уровня. Компетентность и профессионализм современного учителя проявляются в его высоких моральных качествах, глубоком знании предмета, теплоте и вежливости. Все это относится и к учителю математики. Учитель математики в своей педагогической практике должен владеть рядом компетенций. Прежде всего, учитель математики должен развивать эрудицию у учащихся. Он не только обязан владеть глубокими знаниями в области математики, но и должен уметь делиться приобретенными знаниями и опытом. Учитель математики в своей практике обязан выполнять определённые функции: коммуникативную, когнитивную, эмоциональную. Например, выступление способных учеников во время занятий является сигналом учителю. Такой сигнал влияет на его поведение, и учитель тщательно готовится к общению с конкретной аудиторией.

**Ключевые слова:** преподаватель математики, компетентность, концепции, педагогические функции.

Тривалі реформи в Азербайджанській Республіці в сфері освіти потребують підготовки вчителів належного рівня. Компетентність і професіоналізм сучасного вчителя виявляються в його високих моральних якостях, глибокому знанні предмета, теплоті та ввічливості. Зазначене стосується і вчителя математики. Учитель математики у своїй педагогічній практиці повинен володіти низкою компетенцій. Насамперед учитель математики повинен розвивати ерудицію в учнів. Він не тільки повинен мати глибокі знання з математики, а й уміти ділитися набутими знаннями та досвідом. Учитель математики у своїй практиці має виконувати такі функції: комунікативну, когнітивну, емоційну. Наприклад, виступ здібних учнів під час занять є певним сигналом для вчителя. Такий сигнал впливає на його поведінку, і вчитель ретельніше готується до спілкування з конкретною аудиторією.

**Ключові слова:** викладач математики, компетентність, концепції, педагогічні функції.

Gasanova L.K. COMPETENCE AND PEDAGOGIC FUNCTIONS OF MATHEMATICS TEACHER

The ongoing reforms in the Republic of Azerbaijan in education sector require preparation of high quality teachers. Competence and professionalism of the modern teacher is manifested in his high moral qualities, deep knowledge of a subject and warm and polite attitude. All of this mentioned is related to the mathematics teacher. Mathematics teacher in his pedagogical practice should accomplish a number of concepts. First of all, mathematics teacher should develop erudition in students. Mathematics teacher should not only have a deep knowledge in mathematics, but also have to be able to share acquired knowledge and experience. Mathematics teacher in his/her practice should accomplish many functions, as: communicative, cognitive, emotional expressive, conative, phatic, met language and aesthetic emotional. For instance, performance of outstanding students during the classes gives certain signals to teacher. These signals affect the teacher's behavior and he/she starts to prepare harder for this audience.

**Key words:** mathematics teacher, competence, concepts, pedagogic functions.

**Постановка проблемы.** В «Государственной стратегии по развитию образования в Азербайджанской Республике», утвержденной распоряжением Президента Азербайджанской Республики от 24 октября 2013 г., говорится: «<...> в формировании содержания образования, на первый план выдвигается важность практических знаний и умений, компетентности. Компетентность – это способность эффективно и рационально применять полученные знания и умения в практической деятельности. Она обеспечивает превращение полученных человеком знаний и умений в результат конкретной деятельности. Образование, опирающееся на компетентность,

эффективнее служит социально-экономическому развитию» [1].

Проводимые в Республике реформы в сфере образования, присоединение к Болонскому образовательному процессу и переход к кредитной системе, адаптация к мировым стандартам образования и, в частности, последовательное усовершенствование высшего педагогического образования требуют нового подхода к вопросам подготовки высококвалифицированных педагогических кадров, организации образовательных и воспитательных работ в школе.

Подготовка компетентных педагогических кадров стала особенно актуальной после принятия упомянутого Государственного документа. Хотя следует отметить, что бессменный лидер Гейдар Алиев еще



в 1980 г. в своей речи, произнесенной на республиканском совещании работников высшей школы, говорил о проблеме компетентного педагога и требовал подготовки таких педагогических кадров. Он высоко оценил профессиональный уровень педагога, его компетентность и так определил качества, которые должны быть присущи образу компетентного педагога: «<...> каждый преподаватель высшего учебного заведения должен быть компетентным в своей области, обладать широким общим кругозором, педагогическими навыками, хорошими манерами и другими необходимыми качествами для того, чтобы читать лекции, преподавать, учить и воспитывать. Для этого каждый преподаватель высшей школы, кроме научных знаний, должен в совершенстве владеть речью, словом, ораторским мастерством и всеми педагогическими качествами и навыками, чтобы все это вместе позволило ему стать действительно хорошим воспитателем» [2].

Содержание модели компетентного педагога нашло свое отчетливое отражение в этих мудрых высказываниях бесшумного лидера.

#### **Степень разработанности проблемы.**

В последние годы был написан целый ряд статей и книг о профессиональной компетентности педагога. Эти работы содержат ценную научную информацию о компетентности, профессионализме и компетенциях педагога.

Педагогическая компетентность и профессионализм преподавателя проявляются в его высоких моральных качествах, широком кругозоре и национально-нравственных ценностях, в глубоком владении своим предметом и в умении передавать ученикам знания, в заботливом и уважительном отношении к своим воспитанникам, в обладании педагогическими, психологическими и методическими знаниями, а также исследовательским и ораторским умениями, в культурном поведении, в здоровом и приятном внешнем виде и в дружелюбном общении.

Все сказанное, несомненно, относится и к преподавателю математики.

**Постановка задания.** Цель работы – показать особенности становления компетентности преподавателя математики на основе анализа опыта работы и теоретико-практических разработок по указанной проблеме.

**Изложение основного материала исследования.** Сегодня нравственный облик и компетентность педагога имеют еще большее значение, чем обычно. Ведь становление государства по всем показателям начинается со становления новой школы, с подготовки новых компетентных педагогических кадров.

Задача этих педагогов – воспитать и вырастить новое поколение, способное привести общество к светлому будущему. С этой точки зрения, каждый специалист и профессионал должен обладать компетенциями, присущими его профессии.

Знакомство со многими научно-исследовательскими работами и диссертациями показало, что в педагогической деятельности преподавателя математики существует целый ряд концепций и функций. И в подготовке будущего педагога математики, и в педагогической деятельности преподавателя математики должны выполняться необходимые функции и учитываться концепции, которые мы приводим ниже.

Преподаватель математики должен, в первую очередь, обладать математической логикой и эрудицией. Это качество можно отнести к математической компетентности. То есть преподаватель математики должен рассматривать задачи с математической точки зрения и разговаривать математическим языком в требуемых ситуациях.

Преподаватель математики должен не только обладать глубокими математическими знаниями, но и концепцией применения приобретенных знаний.

Важной компетенцией является умение развить у студента математическую эрудицию в процессе подготовки педагогических кадров. Ведь преподаватель математики, у которого отсутствует глубокая математическая эрудиция, не сможет в дальнейшем передавать математические знания своим воспитанникам. Оценка уровня математической эрудиции преподавателей повышает у них чувство ответственности.

Наличие математической эрудиции может проявляться в следующих показателях:

- в умении придерживаться простоты, ясности, краткости и оригинальности при выполнении заданий;

- в обладании математической памятью (в построении математических схем, проведении рассуждений, в доказательствах, а также общей памятью, необходимой при решении задач и их разборе);

- в умении понимать формальное строение математического материала и упражнений;

- в умении сокращать математические выражения, а также понимать математические построения;

- в гибкости мышления в процессе выполнения математических заданий.

Процесс оценивания математической эрудиции претворяется в жизнь на трёх уровнях выполнения математических заданий: определения, обучения и мышления.

Преподаватель математики должен быть целеустремленным, уметь пользо-



ваться продуктивными путями и приемами для достижения поставленной цели. Ему необходимо обладать компетенцией мотивационной деятельности и компетенцией целенаправленности.

Преподаватель математики в своей деятельности выполняет несколько функций:

1. Коммуникативную функцию. Это умение педагога вести диалог со студентами и учащимися в ходе объяснения задач и примеров, строить взаимоотношения с ними, а также доводить решение задач до сознания детей, исходя из жизненных примеров.

2. Когнитивную функцию. Это познавательная функция педагогической деятельности. Она обеспечивает формирование и формулирование мыслей у учащихся. Педагог разъясняет учащимся математические задачи и примеры. При этом особую роль играют мысль, логика, сознание.

3. Эмоционально-экспрессивная функция. Ее называют еще эмотивной. Экспрессивные способности определяются как способность к эмоциональной зависимости, яркости, владению интонационной палитрой речи, мимикой, жестами, пластикой, позволяющими передать образ мыслей педагога, отношение к материалу. Они направлены на привлечение внимания учащихся, повышение их активности и осознанности.

4. Конативная функция. Ее еще называют аппеллятивной функцией. Иногда используют термины «регулятивная», «призывно-побудительная» или «волюнтаривная». Это одна из важнейших функций преподавателя математики. Она направлена на то, чтобы при передаче какой-либо информации воздействовать на адресата речи. Например, выступление на занятиях успевающих студентов дает определенные сигналы педагогу. Эти сигналы воздействуют на поведение преподавателя. И он работает над собой для лучшей подготовки к преподаванию этой аудитории.

5. Фактическая – это функция установления и поддержания контакта между преподавателем и студентом. Построение взаимоотношений и общение на уроках математики является одной из наиболее важных функций преподавателя.

6. Метаязыковая функция (от греч. *meta* – после, через). Метаязыком называют такой язык, на котором описывается какой-либо иной язык, называемый в этом случае языком-объектом. Метаязыковая функция служит для установления адекватности кода сообщения коду реципиента, адекватности декодирования. Приведем пример. Пусть семиотика комментируется на азербайджанском языке. Здесь семиотика – объект, азербайджанский язык – метаязык. В математике часто говорят «по

всей вероятности», «несмотря на то, что ответ не получен», «обратим внимание на математическую формулу».

7. Эстетико-эмоциональная функция. Она особенно важна для преподавателя математики. Математика ведь состоит не только из сухих цифр. Это живая наука. Поэтому педагог должен приводить больше примеров из жизни, стараться передавать информацию учащимся эмоционально. Учебный материал должен быть изложен логически последовательно, системно и привлекательно. Преподаватель математики должен писать на доске числа и формулы красивым почерком, рисовать геометрические фигуры красиво с эстетической точки зрения, чтобы в конечном итоге влиять эстетически-эмоционально на учащихся.

8. Коммуникативная функция преподавателя математики обеспечивает передачу учащимся актуальной математической информации в процессе обучения.

**Выводы из проведенного исследования.** Из краткого обзора задач и функций педагога в процессе обучающей деятельности становится ясным, что компетенции преподавателя математики непосредственно связаны с характером преподаваемой дисциплины, контингентом учащихся, а также рядом социально-психологических качеств, которыми должен обладать учитель.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Указ Президента Азербайджанской Республики «О Государственной стратегии по развитию образования в Азербайджанской Республике» от 24 октября 2013 г. // Халг (на азербайджанском языке). – 25 октября 2013 г.
2. Алиев Г. Речь на республиканском совещании работников Высшей школы (на азербайджанском языке). – 1980.
3. Гасымова Л., Ализаде Н. Путь глобализации высшего образования / Л. Гасымова, Н. Ализаде. – Баку : Азербайджанский государственный педагогический университет, 1990. – С. 165. (На азербайджанском языке).
4. Гусейнзаде Р. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога / Р. Гусейнзаде // Азербайджан мектеби. – Баку. – 2016. – № 3. – С. 16–20. (На азербайджанском языке).
5. Ильясов М. Компетентный профессиональный педагог / М. Ильясов // Азербайджан мектеби. – Баку. – 2016. – № 3. (На азербайджанском языке).
6. Гулиев С., Исмиханов М. Введение в специальность педагога / С. Гулиев, М. Исмиханов. – Баку : Азербайджанский государственный педагогический университет, 2015. – С. 224. (На азербайджанском языке).
7. Махмудова Р. Пути и возможности самостоятельной работы студентов в высшей школе / Р. Махмудов. – Баку : Чашьюглу, 1999. (На азербайджанском языке).



УДК 370.13.42+374.8

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗРОБКИ СИСТЕМИ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ КОНФЛІКТІВ

Калаур С.М., к. пед. н., доцент,  
докторант кафедри педагогіки та менеджменту освіти  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка

У статті розглянуто основоположні засади розробки системи неперервної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів. Проаналізовано підходи до сутності наукової дефініції «система». Досліджено основні властивості (цілісність, структурність, синергізм, відкритість, рівновагу, динамічність, надійність) і ознаки (ангажованість, синергічність, інтегрованість, концептуальність, широту, інтенсивність) системи, узагальнено розуміння її структури. З'ясовано системоутворюючі чинники, які об'єднують компоненти системи в межах цілого.

**Ключові слова:** система, властивості, ознаки, структура, професійна підготовка, фахівці соціальної сфери, готовність до розв'язання конфліктів.

В статье рассмотрены основополагающие принципы разработки системы непрерывной профессиональной подготовки будущих специалистов социальной сферы к решению конфликтов. Проанализированы подходы ученых к сущности научной дефиниции «система». Исследованы основные свойства (целостность, структурность, синергизм, открытость, равновесие, динамичность, надежность) и признаки (ангажированность, синергичность, интегрированность, концептуальность, широта, интенсивность) системы, а также обобщено понимание ее структуры. Определены системообразующие факторы, объединяющие компоненты системы в рамках целого.

**Ключевые слова:** система, свойства, признаки, структура, профессиональная подготовка, специалист социальной сферы, готовность к решению конфликтов.

Kalaur S.M. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF THE DEVELOPING OF THE SYSTEM OF CONTINUOUS PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS OF SOCIAL SPHERE TO CONFLICT RESOLUTION

The article deals with the basic principles of the developing of the system of continuous professional training of future specialists of social sphere to conflict resolution. The approaches to the essence of the scientific definition of system were analyzed. The main properties (integrity, structuring, synergy, openness, balance, dynamism, reliability) and signs (engagement, synergy, integrability, conceptuality, breadth of intensity) of the system were investigated, the understanding of its structure was generalized. The system-forming factors, which unite the components of the system within the whole, were found out.

**Key words:** system, properties, features, structure, professional training, specialists in social sphere, readiness to conflict resolution.

**Постановка проблеми.** Майбутні соціальні працівники, соціальні педагоги та психологи у своїй професійній діяльності безпосередньо будуть стикатися з розв'язанням різноманітних проблем конфліктологічного характеру. Адже професійна діяльність фахівців соціальної сфери спрямована на реалізацію державних програм щодо соціального захисту безробітних і бездомних; соціальної адаптації осіб із психічними вадами; соціальних гарантій військовослужбовцям; соціальної адаптації та працевлаштування підлітків і молоді; соціальної допомоги хворих на інфекції, провоковані вірусом імунодефіциту людини (далі – ВІЛ); соціальної адаптації осіб, звільнених із місць позбавлення волі. Під час виконання своїх професійних обов'язків можливі конфлікти як із клієнтами, так і зі

своїми колегами чи партнерами. Саме тому ще під час навчання у вищому навчальному закладі (далі – ВНЗ) у студентів доцільно формувати високий рівень готовності до розв'язання конфліктів. Основною змістоутворювальною домінантою, що зобов'язує нас рухатися за обраним вектором, вважаємо розробку системи неперервної підготовки.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** засвідчив, що в педагогічній науці українськими конфліктологами накопичений значний науковий потенціал. Педагогічні механізми попередження й вирішення конфліктів досліджували П. Ковальчук, Н. Мамієва та ін. Загальні підходи до висвітлення конфліктологічної компетентності фахівців дістали наукове обґрунтування у працях В. Андреева, В. Журавльова, Н. Грішиної.



Вивчення напрацювань фахівців із проблеми дослідження вказує на те, що окремі питання організації цілеспрямованої діяльності щодо формування готовності майбутніх фахівців, які працюватимуть у соціальній сфері, до розв'язання конфліктів лише опосередковано досліджені. Так, в публікаціях І. Козич обґрунтовано формування конфліктологічної компетентності соціального педагога під час навчання в магістратурі, Л. Мухіна дослідила конфліктологічну компетентність як складову професійної компетентності викладача ВНЗ, Т. Браніцька вивчала конфліктологічну культуру майбутніх фахівців соціономічних професій.

**Постановка завдання.** У процесі вивчення напрацювань науковців було встановлено, що концептуально проблема формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності на основі розробки системи неперервної професійної підготовки дотепер недостатньо вивчена. Потребують більш ґрунтовного дослідження питання, які стосуються характеристики психолого-педагогічних засад розробки системи неперервної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів. Саме такі аспекти відіграють визначальну роль у розробці цілісної системи формування готовності студентів спеціальностей «Соціальна робота», «Психологія» та «Соціальна педагогіка» в зазначеній площині. Такі аспекти стали визначальними для написання статті, мета якої – проаналізувати зміст і представити характеристику концептуальних засад, на яких має ґрунтуватися розробка системи неперервної професійної підготовки до розв'язання конфліктів майбутніх фахівців соціальної сфери.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Нині докорінно змінилася стратегія професійної підготовки фахівців. У контексті підвищення якості професійної підготовки до розв'язання конфліктів майбутніх фахівців соціальної сфери необхідна розробка педагогічно виваженої системи. Ми виходили з тих позицій, що «система підготовки фахівця є засобом, спрямованим на реалізацію мети» [4, с. 516], а також взяли до уваги постулат, що система «має свою історію, свої етапи розвитку, свої традиції, взаємодію частин всередині системи» [5, с. 13].

У формуванні високого рівня готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів, які виникатимуть у професійній діяльності, вагому роль відіграє науково-виважений підхід до впровадження цілісної системи. У практичному

аспекті поставлено стратегічне завдання – розробити систему, що являла б собою безпосереднє впровадження в освітній процес додаткових підмоделей, які враховують найбільш значущі чинники та напрямки в динаміці формування готовності до розв'язання конфліктів у професійній діяльності майбутніх фахівців соціальної сфери в контексті їхньої неперервної професійної підготовки. Тобто система повинна передбачати, з методологічного погляду, розробку гносеологічної призми чи особливого виміру педагогічної реальності.

У науково-дослідницькому трактуванні «система» постає як загальна методологія дослідження процесів і явищ, що належать до певної галузі людських знань; у теоретико-пізнавальному аспекті «система» розуміється як спосіб мислення [6, с. 14]. Встановлено, що в наукових колах виокремлюють декілька підходів до розуміння такої наукової дефініції. Серед них три становлять найбільший інтерес у контексті нашого дослідження, а саме:

1) розгляд системи як комплексу взаємодіючих і взаємопов'язаних частин (Л. фон Берталанфі визначав систему як комплекс взаємодіючих елементів, в якому поведінка кожного елемента впливає на поведінку цілого, а поведінка елементів та їх вплив на ціле взаємозалежні;

2) охоплення поняттям «система» вимог і складових (І. Блауберг характеризував систему через особливу єдність із середовищем; будь-яка система є елементом системи більш високого порядку; елементи будь-якої системи, зазвичай, є системами більш низького порядку;

3) визначення системи на основі «цілісності» (Ю. Сурмін обґрунтував цілісність «множини» – кінцевої множини функціональних елементів і відносин між ними, що виокремлюється із середовища відповідно до визначеної цілі в межах певного часового інтервалу).

Узагальнюючи вищезазначене, наукову дефініцію «система» розглядаємо як сукупність конкретних елементів, які визначають вид діяльності та сприяють досягненню загальної мети через взаємозв'язок і взаємозумовленість складових елементів, які використовуються. Тобто системою називаємо інтегративний об'єкт педагогічної оптимізації освітнього процесу, що об'єднує всі педагогічні впливи щодо формування у студентів готовності до розв'язання конфліктів у професійній діяльності та характеризується цілісною структурою.

На основі аналізу дослідження Ю. Галагузової [1, с. 79] ми дійшли висновку, що система професійної підготовки майбутніх



фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів – це різновид педагогічної системи, оскільки вона має конкретні ознаки: по-перше, є підставою для теоретичного осмислення і побудови педагогічної діяльності; по-друге, охоплює певну сукупність взаємозв'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для організованого, цілеспрямованого та цільового педагогічного впливу на формування особи із заданими якостями; по-третє, забезпечує виконання ціннісно-сміслових, нормативних, технологічних і процесуально-результативних функцій педагогічної діяльності; по-четверте, сприяє досягненню поставлених цілей щодо розвитку майбутнього фахівця.

Зупинимося на характеристиці головних властивостей і ознак системи, на яких зроблено акцент під час формування в майбутніх фахівців соціальної сфери готовності до розв'язання конфліктів. Отже, на підставі вивчення напрацювань таких фахівців, як: І. Дудник, А. Катренко, О. Старіш О. Шаропов, виокремлено такі *властивості* системи:

- цілісність – система повинна бути, передусім, цілісною сукупністю компонентів, тобто, з одного боку, це цілісне утворення, а з іншого – в її складі чітко виокремлюються конкретні об'єкти (складові блоки), однак система поводить себе як одне ціле, тобто зміни одного викликають зміни інших;

- структурність – передбачається наявність чіткої сукупності певних внутрішніх складових і зумовленість істотних зв'язків між ними;

- синергізм – ефективність спільного функціонування всіх складових досліджуваної системи повинна бути вищою за сумарну ефективність ізольованого функціонування тих самих складників окремо;

- відкритість – досліджувана система повинна проявляти свої властивості під час активної взаємодії із зовнішнім освітнім середовищем, що робить її відкритою, однак система водночас мусить намагатися зберегти якісну визначеність і всі властивості, що забезпечують високу стійкість, самостійність і адаптивність її функціонування в конкретному напрямку;

- рівновага – система має бути здатною зберігати свій стан цілісності якомога довше;

- надійність – досліджувана система повинна бути здатною безперебійно функціонувати при виході одного зі складників або під час додавання (чи зміни) необхідного компонента;

- динамічність – досліджувана система має динамічну природу, тобто їй властиві

процеси виникнення, становлення, розвитку, зміни.

На основі вивчення публікацій В. Доучаєвої [2, с. 179–184; 3, с. 226] було спрогнозовано необхідність конкретних *ознак* системи, а саме:

- 1) ангажованість системи (зумовленість зовнішнім запитом, у нашому випадку – потребою соціальних установ у кваліфікованих фахівцях, які готові до розв'язання конфліктів у професійній діяльності);

- 2) інтегрованість (міра вбудованості в освітній простір ВНЗ під час підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери);

- 3) концептуальність (ґрунтовність і послідовність системи в ситуації кон'юктурних впливів ззовні);

- 4) широта (діапазон потенційних можливостей системи в умовах відкритого освітнього середовища);

- 5) інтенсивність (насиченість прогресивними інноваційними засобами, методами та формами організації освітнього простору);

- 6) синергічність (здатність до позитивного зворотного зв'язку в умовах неупорядкованого впливу зовнішнього освітнього середовища).

Підкреслимо, що представлений вище перелік ознак розглядається нами як цілесумовлений продукт, який є надійним діагностувальним інструментом, що виявляє свою доцільність у плані визначення якості створюваної системи.

У контексті нашого дослідження було поставлено завдання щодо дослідження системоутворюючих чинників, які покладено в основу виокремлення складників (компонентів) системи й аналізу підходів до структури системи. Коротко зупинимося на висвітленні підходів науковців до виокремлення структурних складових системи, які будуть достатніми для формування високого рівня готовності майбутніх фахівців соціальної сфери в зазначеному напрямку.

У філософському словнику структура (від лат. *structura* – побудова) трактується як побудова і внутрішня форма організації системи як єдності сталих взаємозв'язків між її елементами, а також законів таких взаємозв'язків. У нашому дослідженні за основу було взято розуміння Ю. Галагузової про те, що система повинна містити «певну сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого й умисного педагогічного впливу на формування особистості із заданими якостями; забезпечує виконання ціннісно-змістових, нормативних, технологічних і процесуально-результативних функцій; сприяє досяг-



ненню поставлених цілей щодо розвитку людини» [1, с. 73].

Для з'ясування причин і способів утворення системи, її існування, функціонування, розвитку та вдосконалення необхідно визначити основні (концептуальні) системоутворюючі чинники, які об'єднують компоненти системи в межах цілого. Аналіз наукової літератури дозволив нам виявити такі системоутворюючі чинники:

1. Наявність мети, яка передбачає формування високого рівня готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів. Вважаємо, що виокремлення мети як системоутворюючого чинника орієнтуватиме на створення і вдосконалення системи. На основі опрацювання публікацій В. Докучаєвої [2; 3] під час формулювання мети системи було взято до уваги такі чотири аспекти. По-перше, необхідність визначення «мети-можливості», що здійснюється на основі аналізу об'єктивних тенденцій професійної підготовки, зумовлених здатністю до самоорганізації. По-друге, визначення «мети-наміру», що сформульована на підставі прагнення до вдосконалення та врахування потенціалу професійної підготовки. По-третє, ідентифікація з «метою-образом» (стратегічна мета). По-четверте, необхідне остаточне визначення траєкторії розвитку системи.

Отже, мета є те, заради чого створюється система, а тому усвідомлення мети уможливорює спільну діяльність усіх суб'єктів освітнього процесу. Мета під час створення системи може уточнюватися, конкретизуватися, що пізніше призведе до уточнення й конкретизації змістовних і процесуальних аспектів діяльності з професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів. Отже, мета визначає діяльність та є системоутворюючим чинником, оскільки приводить у рух усю систему.

2. Розуміння ідеї створення системи, що безпосередньо базується на усвідомленні мети. Мета не відіграє ролі якогось самостійного початку, якоїсь абстрактної наукової ідеї. У найбільш загальному розумінні, ідея створення системи передбачає подальше пізнання сутності професійної підготовки фахівців, що працюватимуть у соціальній сфері, у ній міститься реальне наукове знання для подальшого практичного втілення в освітню підготовку майбутніх фахівців соціальної сфери, спрямовану на формування готовності до розв'язання конфліктів у професійній діяльності. Ідея створення системи ґрунтується на методологічній концепції цілісності об'єктивного і суб'єктивного. Тобто система з погляду

усвідомлення мети є об'єктивною реальністю, а у процесі функціонування стає суб'єктивною – переходить у ранг міжсуб'єктивної реальності.

3. Для окремих структурних складників (компонентів) системи має бути характерна спільна спрямованість до досягнення мети; вони мають взаємодоповнювати один одного та забезпечувати тісний взаємозв'язок. Тобто кожен структурний компонент системи, будучи ізольованим, виконує конкретну функцію в цілісному процесі формування готовності майбутнього фахівця соціальної сфери до розв'язання конфліктів і має активно впливати на інші компоненти системи. Така діалектика взаємозв'язку структурних компонентів створює відносно стійку систему.

Єдність і взаємозв'язок компонентів системи полягає, по-перше, в тому, що студенти опановують теоретичні знання щодо розв'язання конфліктів, у них розвиваються особистісні якості, вони розвивають внутрішню мотивацію та формують комплекс практичних умінь. По-друге, кожен компонент системи, відповідно до своїх можливостей формування готовності майбутнього фахівця соціальної сфери до розв'язання конфліктів, створює умови для підвищення загального рівня професійної компетентності.

Стратегічний підхід до розробки цілісної системи, здатної до саморозвитку, передбачає, на думку В. Докучаєвої, з одного боку, що «система є самостійною цілісністю, яка розвивається, є керованою, складається з низки компонентів», а з другого, – що управління такою системою спрямоване на «збереження її цілісності, що водночас дозволяє змінювати, впливати на дію окремих компонентів» [3, с. 224].

Зупинимося дещо ґрунтовніше на аспекті цілісності системи. Отже, цілісність системи забезпечується на основі безпосередніх, опосередкованих і причинно-наслідкових зв'язків між окремими її структурними компонентами. Безпосередній зв'язок проявляється в тому, що всі компоненти, взаємодіючи один з одним, перебуваючи в певних відносинах між собою, забезпечують формування готовності майбутнього фахівця соціальної сфери до розв'язання конфліктів. Опосередкованість зв'язків зумовлена тим, що їх взаємодія дещо видозмінюється за допомогою низки ланок, ролі яких можуть відігравати викладацький колектив, студенти й ті міжособистісні стосунки, які виникають в результаті організації освітнього процесу. Опосередкований характер зв'язків проявляється в тому, що розвиток особистості майбутнього фахівця соціальної сфери відбувається через ана-





ліз знання з погляду ставлення до власної діяльності, і з розуміння ролі такого знання у своїй діяльності щодо розв'язання конфліктних ситуацій.

Причинно-наслідкові зв'язки між компонентами системи виникають, по-перше, внаслідок діяльності викладацького колективу, який створює передумови (причини) для того, щоб студенти оволоділи знаннями, набули вмінь, формує мотиви, які спонукають їх засвоювати систему цінностей і відносин, що загалом позитивно впливає на результат – готовність до розв'язання професійних конфліктів (наслідок). Якість причинно-наслідкового зв'язку залежить як від якості причини, так і від самого студента, оскільки він не є пасивним споглядачем, а бере активну участь у своїй професійній освіті. По-друге, причинно-наслідкові зв'язки виникають і в результаті діяльності самого студента, який співвідносить, наприклад, інформаційне поле конфліктної взаємодії з потребами вдосконалення наукового знання про його врегулювання. У такому разі перше – це причина, а друге – наслідок, який активно впливає на причину. По-третє, причинно-наслідкові зв'язки виникають і «всередині» компонентів системи. Вони обумовлені реалізацією принципів і підходів, що покладені в основу системи, та можливими протиріччями між ними при неправильному їх виокремленні.

Отже, система професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності повинна мати конкретну структуру та складатися з певних структурних компонентів (блоків, елементів). Вважаємо, що всі структурні складові мають відображати внутрішні та зовнішні зв'язки в системі та забезпечувати дієвість усього процесу формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів. Тобто розроблена нами система містить конкретну сукупність взаємопов'язаних принципів, підходів, педагогічних умов, методів, форм, які суттєво впливають на формування всіх компонентів, критеріїв і показників готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів.

Визначальним моментом нашої практичної діяльності було те, що розробка системи стимулювала нас до формулювання основних способів і дій, спрямованих на вдосконалення стану готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів, а також вплинула на розвиток процесів у системі та її оточенні, взаємодію всіх структурних блоків, взаємодію самої системи з об'єктами навколишнього середовища. Інакше кажучи, ми взяли до уваги пораду В. Докучаєвої [2,

с. 159] щодо потреби забезпечення чіткого зворотного зв'язку, який дав нам можливість коригування досягнення мети та забезпечив розвиток цілісності системи.

**Висновки з проведеного дослідження.** Отже, розробка системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів передбачає тривалість у часі, наявність в єдиній системі конкретних підсистем, кожна з яких об'єднує конкретні елементи (складові частини), що мають функціональні властивості. На основі дедуктивного аналізу наукових напрацювань науковців ми розглядаємо систему професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів як чітко упорядковану конкретну множину взаємопов'язаних елементів, які мають власну структуру та чітку організацію. Передбачаємо, що розробка та впровадження системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів допоможе суттєво підвищити професіоналізм фахівців соціальної сфери, дозволить їм уникати більшості деструктивних конфліктних ситуацій, виходити з конфліктів із гідністю, досягаючи консенсусу, аргументовано відстоювати свою позицію, твердо дотримуватися обраного курсу в організації соціальної допомоги клієнтам, які її потребують.

Наступне завдання буде спрямоване на більш ґрунтовне висвітлення структурних складових системи та графічне її моделювання.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Галагузова Ю. Теория и практика системной профессиональной подготовки социальных педагогов : дис. ... д. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Ю. Галагузова ; Российский государственный социальный университет. – М., 2001 – 373 с.
2. Докучаєва В. Проектування інноваційних систем у сучасному освітньому просторі : [монографія] / В. Докучаєва. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 304 с.
3. Докучаєва В. Технологія проектування інноваційних педагогічних систем як стратегія впливу на майбутній стан системи та її оточення / В. Докучаєва // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – Серія «Педагогічні науки». – 2016 – № 6 (303). – Ч. III – С. 220–228.
4. Енциклопедія освіти / [Акад. пед. наук України] ; голов. ред. В. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Методы системного педагогического исследования : [учеб. пособ.] / под ред. Н. Кузьминой. – М. : Народное образование, 2002. – 208 с.
6. Шарапов О. Системный анализ : [навч.-метод. посібник для самост. вивч. дисц.] / О. Шарапов, В. Дербенцев, Д. Семьонов. – К. : Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана, 2003. – 154 с.



УДК 811:159.953.5:378(477)

## FACTORS INFLUENCING STUDENTS' COMPETENCY-BASED FOREIGN LANGUAGE TRAINING METHODS DRAWING UP IN UKRAINE

Lichman L.Yu., Candidate of Pedagogic Sciences,  
Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages  
*Shupyk National Medical Academy of Postgraduate Education*

The article focuses on the set of factors influencing the development of methods for higher school students' competence-centered foreign language training in Ukraine. The peculiarity of the various stages of improving students' foreign linguistic competence is analyzed. The evolution of the educational process methodological support as regards moving from the mono-approach application of methods and technologies to the multi-approach one is presented. It is studied the historical changeability of the concept "foreign linguistic competence".

**Key words:** *competence / competency, foreign linguistic competence, teaching materials, development genesis.*

Лічман Л.Ю. ФАКТОРИ ФОРМУВАННЯ МЕТОДІВ КОМПЕТЕНТНІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ В УКРАЇНІ

У статті розглядається комплекс чинників формування методів компетентнісно-центричної іншомовної підготовки студентів ВНЗ в Україні. Аналізується своєрідність різних етапів удосконалення іншомовної компетентності студентів. Представлена еволюція методичного забезпечення навчального процесу в аспекті переходу від монопідхідного до поліпідхідного застосування методів і технологій. Досліджується історична рухливість категорії «іншомовна компетентність».

**Ключові слова:** *компетентність / компетенція, іншомовна компетентність, навчально-методичний комплекс, генеза формування.*

В статье рассматривается комплекс факторов формирования методов компетентностно-центричной иноязычной подготовки учащихся вузов в Украине. Анализируется своеобразие различных этапов совершенствования иноязычной компетентности студентов. Представлена эволюция методического обеспечения учебного процесса в аспекте перехода от моноподходного к полиподходному применению методов и технологий. Исследуется историческая подвижность категории «иноязычная компетентность».

**Ключевые слова:** *компетентность / компетенция, иноязычная компетентность, учебно-методический комплекс, генезис формирования.*

Acquiring the tutorial arsenal of competence-centered foreign language training in the higher school of Ukraine is notable for its diversity, primarily due to the social, economic, cultural and educational factors.

The problem of defining the social context and main factors for building the methodological repertoire of the higher school students competency-based foreign language training are viewed in such works as O. Vasil'eva, A. Vicjuk, L. Birjuk, G. Karlovskaja, S. Karichkovs'ka, L. Kravchuk, N. Osipchuk. Analyzing the materials identifies the need to develop and structure the obtained data in their retrospective and prospective significance.

The **purpose** of this study is to designate key factors influencing the higher school students competency-based training in Ukraine.

The methodology of competency-based language teaching in the higher school of Ukraine is directly associated with methodological traditions of language training, each of which determined some way to the genesis

of competence-centered language teaching / learning in the higher school.

First, at the initial – conceptual and theoretical – stage of implementing the competency-based strategy of building a foreign linguistic competence, during the time when the beliefs about the competency-oriented practice of foreign language education, as well as a competency-based approach as such, became established, there gained the upper hand quite traditional, comprehensively approved methodological principles, instructional techniques and technologies in the national foreign language education. In the 1990s the methodology of teaching foreign languages was built on the following comprehensive framework: a) the methodical approaches which specified the scope of the most common university textbooks and manuals, e. g. written by V. Arakin, N. Bonk, C.E. Eckersley and others; b) the then-new achievements in the national foreign language education, which were widely practiced during the "perestroika" ("restructuring") and



“glasnost” (“openness”), and subsequently comprehensively actualized and applied in the teaching and learning activities – the communicative approach / communicative and activity approach, G. Lozanov’s teaching method (suggestopedia), intensive foreign language learning methods, etc.; c) scientific and study materials, published in Western European and American universities and in the other foreign educational institutions; the joint developments of guidelines and manuals [1] (for example, in Zaporizhzhya National University, the teaching foreign languages methodical support in 1993–1994 was powered by the cooperation with foreign specialists, in particular, through foreign methodological experience implementation into Ukrainian education due to creating Practical Course of English in the framework of Colchester training courses) [2]. Thereat, combining various – national and foreign – teaching materials in the learning activity emerge full blown, for instance, the textbook written by professor V. Arakin was recommended to be used along with the textbooks published in Great Britain and the USA for English language learners [2]); d) scientific and theoretical discourse, directly related to the issues of linguistic competency / competence [3; 4; 5; 6; 7; 8]. Describing the mentioned stage in the development of competency-based methodological support, we should take note of a certain eclecticism taken place in educators’ searching didactic optimal models.

Second, towards the end of the century, as far as the national and cultural freedoms amplified, the international cooperation in education enhanced, the humanistic priorities in education set, as well as the publishing activities became affordable for everyone, the language education intensively implemented a set of effective competency-based educational strategies. Major increase in the tutorial arsenal required scientific and pedagogical analysis. The core linguistic, language education and pedagogical journals presented studies, focused on the methodological support in the new sociocultural realities. In the latter half of the 20th century, the scientific linguistic didactical / methodical discourse put on the competency-hued stylistics [9; 10]. Due to the gradual development of the competency-based educational concept scope, Ukrainian linguists paid increasingly greater attention to defining the concept of foreign linguistic competence. For example, at the end of the 20th century, the concept of sociocultural competency was not lost on the punditry of Ukraine (in the mentioned period, the national language education predominantly used the term “competency”, whereas in the

first decade of the 21st century, approximately from 2004 to 2007, the priority was given to the concept “competence” in the guidance papers). Therefore, at that stage of the genesis of building students’ foreign linguistic competence there were published articles focused on defining the concept of sociocultural competence. Thus, V. Topalova points out that the process of advancing socio-cultural competence directly depends on the quality of building students’ three basic skills: using linguistic cross-cultural information, using social ethnological information, using cultural information [11]. Those inventions made it clear that in the 1990s the efforts by educators to provide the process of introducing competency-based language education for higher school students with methodical support were under way in Ukraine. Displaying an academic interest in the competence-centered strategy of linguistic training was distinctively indicative of its relevance and application viability.

Third, since the beginning of the 21st century, due to a number of industrial, legal, economic, geopolitical, social and cultural reasons, owing to Ukraine’s policy of gradual European integration, there has transformed the repertoire of linguistic competencies, requested by the social system and citizens, in particular, by students. For example, due to the intensive development of Internet communications, a breakthrough in the information support of society and individuals the new high-tech industries and new specialties emerged; all that expanded the range of professional competencies and, accordingly, intensified the need to build them, including the linguistic ones. In addition, the deepening social woes led to the massive labor outflow. Due to the migration discord, language training / self-training emerged full blown; the geography of Ukrainian migration projected the linguistic priorities of students; many of them took interest in the languages, which were much in demand in emigration / migration: Italian, Spanish, Portuguese, Japanese, Chinese. The changes like those required applying adjustments to pedagogical practice, in particular, paying closer attention to the socio-cultural / ethno-cultural component of language teaching / learning. Such significant events determined the peculiarities of the educational process methodological support: the situation of higher school students’ virtual interactive methodical self-sufficiency was manifested – the case when a teacher was being given a competence of the moderator, at best, the concerned participant of the pedagogical process, deeply involved in the interactive environment. In such circumstances, the other, completely new, oppor-



tunities, resources, tools and technologies for methodological support of the process of building students' foreign linguistic competence emerged, i. e. methodical Internet resources, such as linguistic platforms, web-sites, blogs, etc.

It is quite natural that by the beginning of the 21st century, the attention to the modern history of foreign methodological concepts development had been paid in the language education. Due to the intensive development of information mass media and Internet technologies, the value of foreign written speech teaching methods reappeared in the foreign language methodology; that fact brought to the national researchers' notice: "With the advent of computer, telefax and e-mail, a written speech became one of the most pressing communication of human beings" [12, p. 22]. Having represented and analyzed the main foreign strategies for developing students' written speech amid the Internet space, the educators and scientists found it expedient to use multi-approach methods while applying the directive, textual and procedural approaches to developing foreign written speech in students [12].

All this indicates that higher school students foreign language training in the 21st century should be determined by the factor of heterogeneity, the polymorphism of the used innovative pedagogical resources. At the same time, many approaches and students foreign language training methods are emphasized to be incorporated into the global – knowledge, skills and proficiencies (KSP) – strategy, the social ideology of education and upbringing, by the efforts of the linguistic didactic community. The goal-setting and the algorithm of any method incorporation and practical application are determined by the performance targets or specificity of the educational institution. For example, the intensive methods of teaching foreign languages in the 1980s – 1990s were practiced and improved, as a rule, at the language courses, attended by as students so the other people, seeking the early foreign language acquisition, including with the aim of expanding business dealings [13]. In the 1990s, the social and economic demand for linguistically competent graduates was significantly increased; at many enterprises there were launched international trade departments, opening up employment opportunities for qualified linguistics graduates. According to G. Karlovskaya, in the late 1980's and early 1990's the issues of intensive methods of teaching foreign languages were dealt with in accordance with a complex, multi-approach procedure: "Among the methods which were proposed to solve the problem of intensify-

ing teaching foreign languages, the teachers' attention was paid to the methods of interconnected teaching, when reading was basic to business purposes, but the relevant skills and competencies were built closely connected to the speech, listening, writing [14, p. 4].

Considering the multi-method linguistic didactic unity like this makes a case for a competency-based approach gradual implementation back then, as this approach, in I. Zimnjaja's opinion [15], manifests the idea of teaching / learning high-performance practical focus. Then, introducing competency-based foreign language learning in the higher school of Ukraine reflected the actual use trend of education. This trend, first, complemented and reinforced the KSP strategy, and second, updated a number of didactically effective approaches and methods – communicative, activity and others.

Having analyzed the nature of the multi-method, polymorphic development of language education in the higher school of Ukraine, we consider the polymorphism of linguistic didactic paradigms to mean the dynamic, labile and goal-oriented use of teaching / educational and pedagogic principles, methods, approaches package.

Fourth, resulting from the aforementioned transformations in the system of social and personal linguistic life support, there significantly evolved, complicated and consequently, markedly transformed the scope of competence / competency / foreign linguistic competence, which could not but impact developing methods of language teaching. If initially the concept of language competence was interpreted within the framework of Noam Chomsky's ideas, in the years, the concept of foreign linguistic competence has been determined by completely pragmatic principles and goal-setting practices; the process of methodological support is "screwed down" to a specific goal, chief of which is building knowledge, skills and competence for a good command of foreign language: "At the present stage of developing foreign language teaching methods, a special emphasis is placed on new trends in selecting goal-oriented methods. (...) The universal methodology does not exist. The used methods and techniques have many things in common, they differ in the means and forms, but have the common goal – to teach the recipient a foreign language" [16, p. 26]. Here it should be noted: due to the fact that the social linguistically-oriented pragmatic-purpose settings are constantly changing and evolving, the competency-based educational strategy scope is being transformed. Therefore, in our opinion, the common opposition "competen-



cy-based training strategy – the other equally global educational approaches” is hardly reasonable, as the comparison like that reflects the nominative expression of the concepts, but not always the mobile scope (every time, in each case and in a specific situation, in an exclusive personal refraction, in a separate spatial / geographical / cultural / temporal / governmental context, etc.). Thus, analyzing the processes of building students’ foreign linguistic competence, one should take into account the factor of lability, the content and contextual “fluid” of competency-based education key senses. Within this framework, the concept “foreign linguistic competence” changeability should be emphasized. A strong example of the historical changeability, mobility and variability of foreign linguistic competence / competency category / concept / conceptsphere is the history of using the terms “competence” and “competency” in Ukraine in regard to the combination “foreign linguistic”.

Designating the factors which determine the process of building students’ foreign linguistic competence in Ukraine makes it possible to draw some intermediate, partial conclusions:

1. Building students’ foreign linguistic competence is a historical process, predetermined by a complex of social, methodical, general didactic, linguistic, civilizational and existential personal reasons, conditions and circumstances.

2. Considering the genesis of building students’ foreign linguistic competence is expedient and necessary only in the historical and pedagogical time: the competency-based language education status in Ukraine is the consequence and sequel of its past, which is constantly transformed into the future. In the course of this approach, the retrospective and perspective of a competence-centered linguistic pedagogy in various forms of its historical existence is manifested in the present.

3. Therefore, the history of the higher school students’ competency-based foreign language / language training, studied in the local time span (the past decade of the 20th and the first decades of the 21st century) is the concentric reflection and continuation of many linguistic didactical ideas, which have taken their competence-generating form in the modern social and educational realities.

4. The factors determining students’ competency-based foreign language training methods development can be divided into several stages, each of which lines up with the unique historical development of language education in Ukraine.

5. In general, the main factors which determine the educational process methodological

support are the following ones: a) a conceptual theoretical competence basis; b) social economic, political and national cultural environment, determining the educational system, in particular, language education, functioning; c) the globalization and integration of world cultures and economies; d) migration reality; e) information technological / mass-media revolution; f) transformations in the educational space, targeted towards the multi-approach achievement of the goals, set by the society and a personality.

6. The category / concept / concept conceptsphere of foreign linguistic competence is a concentrated substitution for the array of beliefs about the scope of competency-based language teaching / learning. Since the social and personal demands for building new linguistic competencies are constantly changing, evolving, the fundamental concept scope and structure are also changing, that refers to *the historical changeability of the conceptsphere “foreign linguistic competence”*.

7. In the long view, building higher school students’ foreign linguistic competence is assumed to be determined by a number of unpredictable sociopolitical and educational factors.

Identifying the key – social, historical, pedagogical, civilizational, etc. – determinants of students’ foreign language training develops the beliefs about its nature, methodological support, and, in general, the genesis originality in the global and local / big and little time.

#### REFERENCES:

1. Мошков В.В. Навчання іноземних мов: деякі підсумки та перспективи [Текст] / В.В. Мошков. // Іноземні мови. – 2000. – № 1. – С. 6–8.
2. Державний архів Запорізької області – ф. 2054, оп. 9, спр. 673, л. 12.
3. Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax [Text] / Noam Chomsky. – Cambridge, Massachusetts: M.I.T Press, 1965. – 261 p.
4. Кацнельсон Д.С. Типология языка и речевое мышление [Текст]. – Л.: Наука, 1972. – 213 с.
5. Звегинцев В.А. Очерки по общему языкознанию [Текст]. – М.: изд-во МГУ им. М.В. Ломоносова, 1962. – 384 с.
6. Звегинцев В.А. Теоретическая и прикладная лингвистика [Текст]. – М.: Просвещение, 1967. – 338 с.
7. Шаумян С.К. Структурная лингвистика [Текст]. – М.: Наука, 1965. – 394 с.
8. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. 2-е изд. – М.: Советская Энциклопедия, 1969. – 608 с.
9. Ишханян Н.Б. Лингвострановедческие основы формирования в языковом педагогическом вузе лингвосоциокультурной компетенции [Текст] / Н.Б. Ишханян // Іноземні мови. – 1995. – № 3–4. – С. 69–73.
10. Бориско Н.Ф., Ишханян Н.Б. Социально-психологические предпосылки формирования лингвосоцио-



культурной компетенции [Текст]: (в вузе) / Н.Ф. Бориско, Н.Б. Ишханян // Иноземні мови. – 1997. – № 1. – С. 53–55.

11. Топалова В.Н. Методические параметры обучения социокультурному компоненту английского языка в техническом вузе [Текст] / В.Н. Топалова // Иноземні мови. – 1997. – № 3. – С. 33–36.

12. Андрійко І.Ф. Зарубіжні методичні концепції навчання іншомовного писемного мовлення та їх застосування в українському ВНЗ [Текст] / І.Ф. Андрійко // Иноземні мови. – 2001. – № 3. – С. 22–25.

13. Бориско Н.Ф. Концепция учебника в интенсивном курсе обучения иностранным языкам [Текст] / Н.Ф. Бориско // Иноземні мови. – 1995. – № 2. – С. 41–43.

14. Карловська Г.В. Основні етапи розвитку методики викладання іноземних мов у вищій школі (1975-2000 рр.) [Електронний ресурс] / Г.В. Карловська. – Режим доступу: [http://library.udpu.org.ua/library\\_files/psuh\\_pedagog\\_prob1\\_silsk\\_shkolu/15/visnuk\\_24.pdf](http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_prob1_silsk_shkolu/15/visnuk_24.pdf).

15. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативная целевая основа компетентностного подхода в образовании [Текст]. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.

16. Сошенко С.М., Коломієць Б.С. Еволюція методів викладання іноземної мови [Текст] / С.М. Сошенко, Б.С. Коломієць // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2014. – № 1. – С. 22–27.



УДК 378,147:811.58'342

## ЛІНГВОФІЛОСОФСЬКІ ПЕРЕДУМОВИ СТВОРЕННЯ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ФІЛОЛОГІВ КИТАЙСЬКОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ

Ма Мінь, асистент  
кафедри мов і літератур Далекого Сходу  
та Південно-Східної Азії Інституту філології  
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

У статті аналізуються лінгвофілософські передумови створення методики навчання студентів мовних спеціальностей усного китайського діалогічного мовлення на середньому рівні, визначаються уміння і навички мовця в результаті навчання діалогічного мовлення, формулюються вимоги до спонтанного діалогу в навчанні китайської мови.

**Ключові слова:** студенти-синологи, усне китайське діалогічне мовлення, середній рівень вивчення китайської мови в університеті, методика навчання китайського діалогічного мовлення.

В статье анализируются лингвофилософские предпосылки создания методики обучения студентов языковых специальностей устной китайской диалогической речи на среднем уровне, определяются умения и навыки говорящего в результате обучения диалогической речи, формулируются требования к спонтанному диалогу при обучении китайскому языку.

**Ключевые слова:** студенты-синологи, устная китайская диалогическая речь, средний уровень изучения китайского языка в университете, методика обучения китайской диалогической речи.

Ma Min. THE LINGUOVFILOSOPHIC PRINCIPLES FOR CREATING THE METHODS OF TEACHING PHILOLOGISTS CHINESE DIALOGICAL SPEECH

The linguistic and philosophical principles for the creation of a methodology for teaching students of linguistic majors oral Chinese dialogical speech at an intermediate level were analyzed; the speaker's ability and skills as a result of teaching dialogical speech were determined; requirements for a spontaneous dialogue in the teaching of the Chinese language were also formulated.

**Key words:** students-sinologists, oral Chinese dialogical speech, intermediate level of studying Chinese at the university, method of teaching Chinese dialogical speech.

**Постановка проблеми.** Розвинуті культурні, наукові й економічні відносини між Україною та КНР, галузеві контакти у сферах туризму, торгівлі, книговидавництва, журналістики зумовлюють потребу суспільства у фахівцях, які володіють китайською мовою не лише як засобом спілкування у повсякденному житті, а й як засобом професійної взаємодії співробітників, колег, партнерів. Студенти, які вивчають китайську мову, у межах двосторонніх освітніх угод між країнами мають багато можливостей для мовної практики під час навчання та великі шанси для працевлаштування після закінчення університету. Усі ці фактори зумовили зацікавленість молодих людей в опануванні китайською мовою. Необхідність навчити студентів використовувати китайську мову як інструмент професійної взаємодії в діалозі культур спонукає науковців, методистів і викладачів переосмислити мету іншомовного навчання та акцентувати увагу на пошуку результативних методів її досягнення.

**Постановка завдання.** Навчання студента-філолога діалогічного мовлення взаємопов'язано з багатьма іншими сферами філологічної освіти. Глибоке осмислення

природи діалогу необхідне філологам для формування практичних умінь діалогічного мовлення. Проте іноземна мова у формі діалогу є не лише комплексом практичних умінь, але й сферою професійних знань філолога. Тому створення методики навчання діалогу для студентів-філологів починається з аналізу лінгвофілософських положень теорії діалогу.

**Мета дослідження** – проаналізувати лінгвофілософські передумови створення методики навчання студентів мовних спеціальностей усного китайського діалогічного мовлення на середньому рівні, визначити уміння й навички мовця у результаті навчання діалогічного мовлення, сформулювати вимоги до спонтанного діалогу в навчанні китайської мови.

**Аналіз наукових досліджень і публікацій.** Лінгвофілософські концепції пізнання та існування людини за допомогою мови містять положення про діалог, який стоїть за межами щоденного обміну репліками. Як стверджує Річард Йохансен, діалогічний досвід є неодмінною передумовою соціального існування людини [14, с. 373–382]. Це головна позиція філософських теорій мови і спілкування Мартіна Бубера (Martin



Buber) [4], Карла Роджерса (Carl Rogers) [19], Ганса Георга Гадамера (Hans Georg Gadamer) [10; 11], Михайла Бахтіна (Michail Bachtin) [2], Девіда Бома (David Bohm) [3]. Представники різних напрямів і течій відстоювали принцип діалогічності співіснування і порозуміння людини в мові і культурі [7]. Створюючи методологічну концепцію діалогу в гуманітарних науках, ці вчені, на думку Дмитра Нікуліна [18], проклали шлях, на якому теорія діалогу уже звично використовувалася для розвитку інших комунікативних дисциплін. Зокрема, теорія діалогу озброїла пізнавальними засобами теоретиків комунікації – Джона Стюарта (J. Stewart) [20, с. 183–201; 21] – і масового спілкування – Гораса Ньюкомба (H. Newcomb) [16, с. 34–50].

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Обираючи діалогічну компетентність метою навчання іноземних мов філологів у ВНЗ, лінгвометодисти повинні враховувати, що ідея діалогу охоплює не лише прикладний, але й культурно-гуманістичний аспект навчання. Тому наукові знання про діалог нам необхідно використати для організації процесу виховання, освіти та розвитку особистості студента. При цьому важливі положення, відображені у працях засновників теорії діалогу, ми використовуємо для визначення засадничих позицій нашої методики навчання.

Навчання діалогу пов'язане з природою діалогічного спілкування мовців. Найвідоміша німецькомовна праця Мартіна Бубера (M. Buber) – це короткий філософський нарис «Я і Ти» (1923), де співіснування тлумачиться за основним принципом: змінювати, але ніколи не відмовлятися [4]. Філософ-екзистенціаліст Мартін Бубер поклав концепт «діалог» в основу людського спілкування і людського існування взагалі. Він визнавав, що учасники діалогу (діалогічні партнери) завжди будуть маніпулювати один одним задля досягнення своєї комунікативної мети. При цьому, як він вважає, є деяке спільне (zusammen), яке робить діалогічний текст середовищем співіснування для обох мовців [4, с. 36]. Полярність діалогу створює спільне «між» (zwischen), яке в категоріях сучасної лінгвістики трапляється під назвою «спільне значення».

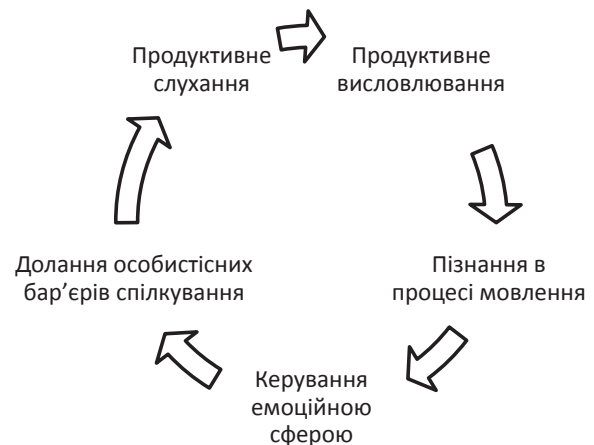
Використовуючи висновки Мартіна Бубера, можна навчати усного китайського діалогічного мовлення як процесу створення спільного змісту висловлювань обох мовців. Тому ми вважаємо, що навчання усного китайського діалогічного мовлення є водночас навчанням встановлювати і користуватися інформацією зі спільним для обох мовців змістом.



**Рис. 1. Зміст усного китайського діалогічного мовлення (за М. Бубером)**

Головні ознаки діалогічного спілкування часто були предметом наукової полеміки. Так, Карл Роджерс (C. Rogers) наполягав, що саме слухання є центральною діяльністю мовців у діалозі [19]. Слухання необхідне для розуміння позиції іншої людини, для коригування висловлювань. Він вважав, що перешкодою для грамотного використання діалогічного спілкування є бажання виразити в діалозі емоції, а не пізнати позицію іншого [19, с. 167]. На його погляд, найважливіше – усвідомити, що діалог спрямований на порозуміння, на виявлення істини [19, с. 183]. Діалогічне спілкування приводить до реальної оцінки істини, до оновлення інформації. Об'єктивним бар'єром для цих процесів є захисна позиція мовців, небажання чи невміння слухати та надмірна емоційність мовців.

Для нас очевидно, що навчання усного китайського діалогічного мовлення є діяльністю, результатом якої повинно стати уміння мовця:



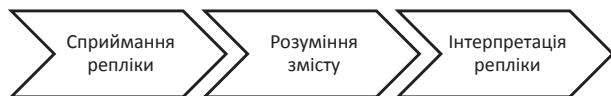
**Рис. 2. Уміння мовця в результаті навчання усного китайського діалогічного мовлення**

Ганс Георг Гадамер (Hans-Georg Gadamer) у працях «Істина і метод» («Wahrheit und Methode») [11], «Діалог і діалектика» («Dialogue and Dialectic») [10] заснував і розвинув філософію розуміння та інтерпретації і визначив головні концепти теорії діалогу. Він доводить, що люди насамперед прагнуть



порозуміння і будують його засобами мови [11, с. 302]. Мовлення і порозуміння – це два взаємопов'язані процеси. Мовці різного походження, культурного контексту історії, статі, мови, освіти в діалозі долучаються до зовсім іншої системи поглядів, вірувань та способів мислення співрозмовника. Проте інтерпретація сказаного відбувається на основі власного минулого досвіду та упереджень. А тому для справжнього порозуміння необхідне «злиття горизонтів» («Fusion of horizons»; «Horizontverschmelzung»). Зміст сказаного визначається і тією мовою (англійською, німецькою, китайською), якою говорять мовці, тому що в мові відбувається злиття горизонтів і порозуміння.

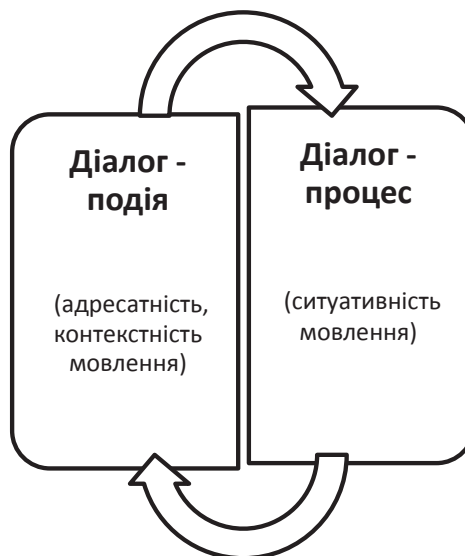
Можна стверджувати, що сучасні галузі вивчення штучних та живих мов у світі так чи інакше розвиваються у дискусіях з позицією Гадамера або на його філософських висновках [5, с. 62–81; 9; 17]. Для нас важливо, що розуміння змісту мовлення завжди є результатом спільних зусиль учасників діалогу. Навчання усного китайського діалогічного мовлення є формуванням навички сприймати текст та вміння розуміти його зміст.



**Рис. 3. Навички мовця в результаті навчання усного китайського діалогічного мовлення (за Г. Гадамером)**

У системі поглядів М. Бахтіна (M. Bakhtin), яку останніми десятиліттями лінгвофілософи використовують у різних наукових контекстах [13; 22], діалог постає як універсальний спосіб людського буття, природа якого полягає у неподільності «Я» й «Іншого», в органічному взаємозв'язку зовнішнього і внутрішнього діалогу [2]. Розуміння діалогічного існування людини дає змогу М. Бахтіну вважати діалог процесом і подією екзистенції мовця. Оскільки це визначення діалогу втілює в собі різні аспекти буття, то саме діалог М. Бахтін вважає формою буття. Буттєвий статус діалогу ліг в основу його екзистентно-онтологічної концепції діалогу. Якщо мовці беруть участь у діалогічній взаємодії, виникає динамічна взаємодія вираженого та невираженого у мовленні, чіткості та нечіткості репліки, інтеграції та розділення мовців. Для діалогу учасники повинні побудувати загальну базу розуміння і одночасно зберігати унікальність своїх індивідуальних перспектив у передаванні і сприйманні змісту мовлення.

На наш погляд, зв'язок між теоретичними уявленнями М. Бахтіна про мову та практичними питаннями вивчення і викладання іноземної мови полягає у спільній концептуальній основі. Це збігається із позицією сучасних дослідників мовної освіти, які використовують філософські категорії Бахтіна у навчанні іноземного діалогічного мовлення [12]. Адже для навчання мови важливим є використання адресатності, контекстності, ситуативності діалогу.



**Рис. 4. Концептуальна основа навчання усного китайського діалогічного мовлення (за М. Бахтіним)**

Ми вважаємо, що для вищої мовної освіти необхідне якнайширше використання потенціалу діалогу між викладачем та студентом. Як пише Рональд Арнетт (Ronald Arnett), готовність розпочинати розмову про ідеї і ставити запитання є більш цінним умінням людини з вищою освітою, ніж сприйняття і розповсюдження нової інформації [1, с. 86]. Цю позицію ми втілюємо у навчанні студентів усного китайського діалогічного мовлення різних типів, акцентуючи увагу на запитаннях, обміні думками, враженнями, обговоренні і дискутуванні у формі діалогу. Загалом багато сучасних учених кладуть діалогічний принцип в основу програмного спілкування (живого і комп'ютерного), визнаючи необхідність діалогічних технологій для прискорення накопичення інформації. Зокрема, Кліффорд Крістіанс (Clifford Christians) рекомендує аналізувати шлях мовця від діалогу до дискусії, оцінюючи його вміння розуміти співрозмовника і коригувати свої висловлювання [6]. Саме такі уміння, на нашу думку, є важливими для філолога і повинні бути обов'язковим складником комунікативної практики студента у ВНЗ.



Девід Бом (David Bohm), видатний фізик, який зацікавився спілкуванням і творчістю людей, стверджує, що діалог є радикальною формою розвідки людських взаємин. Діалогічне мовлення дає змогу представити різні думки, веде мовців за межі конфлікту та аргументації до формування нових поглядів і висловлювання новаторських ідей. Його праця «Про діалог» є унікальним свідченням широких перспектив втілення математичних, природничих і філософських знань [3]. Девід Бом стверджував, що діалог повинен розглядатися як цілісний процес, а не сукупність окремих обмінів репліками. Він вважав, що для того, щоб діалог відбувся і міг продовжуватися, комунікатори повинні призупинити засудження або оцінку своїх власних переконань та думок. Це призупинення (*suspension*) означає, що далі можна розмовляти, виражати емоції, але не здійснювати передчасних спроб вирішити проблему. За Бомом, діалог – це спонтанна, неупереджена розмова між людьми, що сприяє поширенню здорового глузду людства, без особистих амбіцій і забобонів, ідеалізований тип людської взаємодії. Такий діалог має ідеально розпочатися без цілеспрямованого призначення, за відсутності лідера та прихованих намірів спілкування.

Погляди Девіда Бома дають змогу сформулювати вимоги до так званого спонтанного діалогу в навчанні китайської мови. Адже спонтанне мовлення найбільш залежне від екстралінгвістичних факторів: чинників ситуації спілкування, підготовленості-непідготовленості репліки, знання теми мовлення, обмеженості в часі, статі, віку, соціального статусу мовців, їхнього настрою і зацікавленості розмовою. Їхньому вивченню присвячено семінари з паралінгвістичної інформації та її інтеграції в системи розмовного діалогу, на яких приділяється увага просодичним засобам передавання емоцій і досягнення мети мовлення в діалозі [15].

Згідно із систематизацією просодичних засобів Ентоні Фокса спонтанному мовленню притаманні фонетико-фонологічні особливості різних рівнів [8]. Це звуки, мелодика, сила вимови слів, реплік та їхніх частин, довжина висловлювання, темп мовлення, паузи, загальне темброве забарвлення, наголоси. Тому для аналізу спонтанного діалогу в навчанні усного китайського діалогічного мовлення ми обираємо декілька просодичних елементів.

Характерні особливості діалогу як структури мовлення пояснюються спонтанністю усного мовлення в ньому і ситуацією, в якій перебувають мовці. Навіть ретельна підго-

Таб. 1

### Аналіз просодичних засобів спонтанного діалогу у навчанні китайської мови (за Д. Бомом, Е. Фоксом)

Особливості вимови звуків	Гучність мовлення	Характер і частота пауз	Наголоси
---------------------------	-------------------	-------------------------	----------

товка реплік не відмінює спонтанного розгортання діалогу, тому що репліки-реакції на мовлення співрозмовника неможливо остаточно передбачити.

**Висновки.** Усю значущість діалогічного спілкування в житті людини і суспільства підтверджує постійне створення комунікативних спільнот, таких як товариство «Діалог», засноване в 1999 році в Лондоні [23]. Його метою є професійне спілкування, обговорення ідей, навчальні курси, наукові публікації, у яких використовується мовленнєвий потенціал діалогу. Такі діалогічні товариства дають змогу людям переходити через кордони релігій, культур, націй, країн. Безперечно, що діалогічні платформи найкраще демонструють, як лінгвофілософські положення теорії діалогу втілюються у практичних умінь мовців об'єднувати горизонти мовлення, впливати на співрозмовників, ділитися методами освоєння нових сторін діалогічної комунікації, виявляти спільний зміст і спільні наміри. Зважаючи на це, процес навчання іноземної мови в Україні повинен мати значний обсяг практичного діалогічного спілкування на основі вивчення положень теорії діалогу, щоб задовольнити потребу студента бути активним учасником міжкультурного спілкування.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Arnett R. C. Dialogic Education: Conversation about Ideas and Between Persons. SIU Press, 1997. – Education. – 266 p.
2. Bakhtin M. Problems of Dostoevsky's Poetics. – Manchester University Press, 1984. – 333 p.
3. Bohm D. On Dialogue. – NY.: Routledge classics, 2004 – 136 p.
4. Buber M.I and Thou. Translated by R.G.Smith. London-NY Continuum, 2004. – 112 p.
5. Clark H.H., Krych M.A. Speaking while monitoring addresses for understanding Journal of memory and Language, Vol 50. – P. 62–81.
6. Clifford, C. Dialogic communication theory and cultural studies. In N. Denzin (Ed.), Studies in symbolic interaction (Vol. 9, pp. 3–31). Greenwich, CT: JAI Press. – 1988. – 187 p.
7. Encyclopedia of Communication Theory / Ed. Stephen W. Littlejohn, Karen A. Foss Stephen W. Littlejohn, Karen A. Foss, NY: SAGE Publications, 2009 – 1192 p.



8. Fox A. Prosodic Features and Prosodic Structure: The Phonology of 'Suprasegmentals', OUP Oxford university Press, 2002. – 414 p.
9. Fraser H. The Subject of Speech Perception: An Analysis of the Philosophical Foundations of the Information-Processing Model-Springer, Jul 27, 2016. – Philosophy. – 250 p.
10. Gadamer H.-G. Dialogue and Dialectic: Eight Hermeneutical Studies on Plato-Yale University Press, 1983. – 221 p.
11. Gadamer H.-G. Truth and Method. London – NY: Bloomsberry Publishing, 2013. – Philosophy. – 640 p.
12. Hall J., Vitanova G., Marchenkova L. Dialogue With Bakhtin on Second and Foreign Language Learning: New Perspectives. Routledge, 2004. – Education. – 432 p.
13. Holquist M. Dialogism: Bakhtin and His World Routledge, 2003. – Literary Criticism. – 242 p.
14. Johannesen R. The emerging concept of communication as dialogue. Quarterly Journal of Speech, 57. – 1971. – P. 373–382.
15. Lopez-Cozar R. D., Kobayashi T. Proceedings of the Paralinguistic Information and its Integration in Spoken Dialogue Systems Workshop Ramon Springer Science & Business Media, 2011. – 384 p.
16. Newcomb H. M. On the dialogic aspects of mass communication. Critical Studies in Mass Communication, 1, 1984. – P. 34–50.
17. Niemann H., Lang M., Sagerer G. Advances in Speech Understanding and Dialog Systems –Springer Science & Business Media, Dec 6, 2012. – Computers. – 521 p.
18. Nikulin D. On Dialogue. – Lexington Books, Maryland. – US, 2006. – 285 p.
19. Rogers C. Dialogues: Conversations with Martin Buber, Paul Tillich, B.F. Skinner, Gregory Bateson, Michael Polanyi, Rollo May, and Others / Carl Ransom Rogers. – Constable, 1990. – 255 p.
20. Stewart J. Foundations of dialogic communication / The Quarterly Journal of Speech Vol.64, 1978. – P. 183–201.
21. Stewart J. Bridges, not walls: A book about interpersonal communication. Reading, MA: AddisonWesley Publishing, 1973. – 243 p.
22. Todorov T., Bakhtin M.: The Dialogical Principle. – Manchester University Press, 1984. – Literature. – 132 p.
23. <http://www.dialoguesociety.org/publications/Dialogue>



УДК 378.014

## ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Моренко О.М., аспірант  
кафедри педагогіки і педагогічної майстерності  
Мелітопольський державний педагогічний університет  
імені Богдана Хмельницького

У статті розглянуто процес самовдосконалення через аналіз споріднених категорій, таких як самореалізація, самовиховання, саморозвиток, самоосвіта, самопізнання та самооцінка. Висвітлено специфіку та закономірності функціонування процесу самовдосконалення. Визначено основи формування здатності до самовдосконалення майбутніх соціальних працівників та педагогічні умови, яких доцільно дотримуватися під час організації професійного самовдосконалення студентів у вищих навчальних закладах.

**Ключові слова:** соціальна робота, майбутній соціальний працівник, самореалізація, самовиховання, саморозвиток, самоосвіта, самопізнання та самооцінка, професійне самовдосконалення.

В статье рассмотрен процесс самосовершенствования через анализ родственных категорий, таких как самореализация, самовоспитание, саморазвитие, самообразование, самопознание и самооценка. Освещены специфика и закономерности функционирования процесса самосовершенствования. Определены основы формирования способности к самосовершенствованию будущих социальных работников и педагогические условия, которых целесообразно придерживаться при организации профессионального самосовершенствования студентов в высших учебных заведениях.

**Ключевые слова:** социальная работа, будущий социальный работник, самореализация, самовоспитание, саморазвитие, самообразование, самопознание и самооценка, профессиональное самосовершенствование.

Morenko O.M. THEORETICAL APPROACHES TO PROBLEM OF PROFESSIONAL SELF-CONSTRUCTION OF FUTURE SOCIAL WORKERS

The article examines the process of self-improvement through the analysis of related categories such as self-realization, self-education, self-development, self-education, self-knowledge and self-esteem. The specificity and regularities of the functioning of the self-improvement process are highlighted. The foundations of formation of the ability to self-improvement of future social workers and pedagogical conditions, which it is advisable to adhere to during the organization of professional self-improvement of students in higher educational establishments.

**Key words:** social work, future social worker, self-realization, self-education, self-development, self-education, self-knowledge and self-evaluation, professional self-improvement.

**Постановка проблеми.** Провідна роль у реалізації стратегічних завдань в освітній сфері належить працівникам освіти, професійна діяльність яких у сучасних соціально-педагогічних реаліях значно ускладнюється, оскільки оновлюються її цільові, змістові, методичні, технологічні тощо параметри [8].

Сучасна вища освіта покликана створювати відповідні умови для підготовки компетентного фахівця, орієнтованого на постійний професійний розвиток, самовдосконалення, конкурентоспроможного, професійно мобільного, з високим рівнем продуктивності у професійної діяльності.

Особливе значення для України має модернізований інститут соціальної роботи, орієнтований на сприяння особистості у задоволенні її потреб та реалізації можливостей в усіх сферах життєдіяльності для успішної адаптації до умов і вимог сучас-

ного суспільства. У зв'язку з цим зростає увага до професійної підготовки фахівців із соціальної роботи. Соціальна робота являє собою один із найбільш багатопланових та трудомістких видів професійної діяльності у сфері «людина-людина», належить до найважливіших «професій допомоги». Високий ступінь відповідальності за прийняття рішень, інтенсивний вплив стресових факторів у процесі взаємодії з клієнтом, що має особливі потреби та складні життєві обставини, зумовлює загрозу професійних ризиків у соціальній роботі, а тому вимагає від спеціалістів певних професійно важливих якостей, високого рівня особистісної зрілості та здатності до професійного самовдосконалення [11].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У наукових дослідженнях підкреслюється діалектична єдність особистісного та професійного аспектів самовдоскона-



лення (І. Донцов, В. Лозовий, В. Тертична та ін.), обґрунтовується зв'язок самовдосконалення із творчістю, суб'єктивністю, самореалізацією людини (М. Бердяєв, В. Губін, А. Маслоу, В. Соловйов, С. Франк, Е. Фром та ін.), виявляється співвідношення об'єктивного і суб'єктивного, виховання і самовиховання, освіти і самоосвіти, а також педагогічного керівництва останніми (А. Айзенберг, Л. Буєва, Г. Глезерман, А. Громцева, І. Донцов, С. Єлканов, С. Ковальов, О. Кочетов, О. Малихін, Л. Рувінський, Г. Сериков, В. Шпак та ін.).

**Постановка завдання.** Сучасна вища освіта покликана створювати відповідні умови для підготовки компетентного фахівця, орієнтованого на постійний професійний розвиток, самовдосконалення, конкурентоспроможного, професійно мобільного, з високим рівнем продуктивності у професійної діяльності. Крім успішного оволодіння необхідною базою знань і вмінь відповідно до специфіки обраної спеціальності, важливим також є володіння максимально вираженими професійно необхідними якостями та практичними навичками, що є передумовою ефективного здійснення професійних функцій на будь-якому етапі професійного становлення особистості.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Досвід навчально-виховної діяльності вищих навчальних закладів переконує, що ефективно вирішувати питання підготовки майбутніх фахівців можна лише за активної участі у цьому процесі самих студентів, тобто самовдосконалення.

Професійне самовдосконалення – свідомий, цілеспрямований процес підвищення рівня власної професійної компетенції і розвитку професійно значущих якостей відповідно до соціальних вимог, умов професійної діяльності і власної програми розвитку.

Цей процес ґрунтується на психологічному механізмі постійного подолання внутрішніх суперечностей між наявним рівнем професіоналізму («Я-реальне професійне») й уявним його станом («Я-ідеальне професійне»).

Самовдосконалення є найважливішим шляхом формування себе не тільки як професіонала, а й як особистості. Воно виявляється у прагненні довести розвиток своєї особистості до образу ідеального «Я», пізнати та проконтролювати себе. Інтерес до особистісного самовдосконалення виникає тоді, коли спрямованість на власний розвиток стає необхідною життєвою потребою особистості.

Специфіка самовдосконалення особистості полягає в тому, що воно найбільшою

мірою спирається на індивідуальні особливості людини, її нахили та потреби. Завдяки цьому людині вдається виявити для самої себе домінуючі задатки, які у майбутньому можуть суттєво визначити весь її життєвий шлях, забезпечити розвиток фізичних, інтелектуальних і моральних якостей [4, с. 77].

Людина – суб'єкт своєї діяльності, вона не просто реагує на вимоги соціуму, а структурує ці вимоги і вкладає в них особистісний смисл. Розвиток особистості відбувається не лише під дією зовнішніх сил, а і як результат діяльності людини.

Діяльність, що сприяє зміні особистості, є самовдосконаленням, оскільки діяльність не завжди спрямована на самовдосконалення, тому що не завжди має виховний характер. А.Н. Леонтьєв вважав, що разом із народженням дії, цієї головної «одиниці» діяльності людини, виникає й основна, суспільна за своєю природою «одиниця» людської психіки – розумний зміст для людини того, на що спрямована її активність. «Розуміння значення дії і відбувається у формі відображення її предмета як свідомої мети» [4, с. 251].

Суттєві зміни у ціннісній сфері особистості студентів, їх образу «Я» відбуваються у процесі професійної підготовки майбутнього соціального працівника. Відображення у свідомості студента відношення мотивів до мети його самовдосконалення – смислоутворююча функція – є важливим аспектом для забезпечення утворення особистісного смислу дій із самовдосконалення. А.О. Деркач зазначає, що «особистість має оволодіти здатністю до проєктування саморозвитку і до організації в межах своєї професійної діяльності умов для самореалізації» [3, с. 575].

Самовдосконалення варто розглядати як цілеспрямовану діяльність людини щодо саморозвитку власної особистості. Така діяльність має:

- 1) спонукати до активності, виявлення ініціативи та творчості;
- 2) включати фахівця в ситуацію, що наштовхує на пошук, ставить його перед необхідністю вирішення складних завдань;
- 3) сприяти задоволенню суспільно зумовлених потреб особистості;
- 4) давати змогу досягнути бажаного результату.

Самовдосконалення розвивається і функціонує згідно зі своїми внутрішніми законамирностями. Чинниками цього процесу є:

- багатогранність індивідуальних особливостей людини;
- об'єктивні умови життя і часу, необхідні для накопичення практичного досвіду;



– оволодіння самовдосконаленням як особливим видом діяльності.

Існує низка індивідуальних особливостей особистості, від яких залежить професійне самовдосконалення, таких як:

- природні дані;
- особливості і рівень інтелектуального, емоційного і вольового розвитку;
- спрямованість інтересів, потреб, поглядів [7; с. 71].

Спробуємо розглянути самовдосконалення через аналіз споріднених категорій, таких як самореалізація, самовиховання, саморозвиток, самоосвіта, самопізнання, самооцінка [2, с. 35].

Основним змістом самоосвіти є вдосконалення наявних у студента знань, умінь і навичок з метою досягнення бажаного рівня професійної компетенції. Активна, цілеспрямована діяльність студента із систематичного формування і розвитку в собі позитивних якостей та усунення негативних – це самовиховання. Ця діяльність відбувається інколи підсвідомо. Неусвідомлене самовиховання зазвичай має епізодичний характер, здійснюється без чіткого плану і розгорнутої програми, що знижує його результативність.

Значно вищою ефективністю характеризується усвідомлене самовиховання. Щоби самовиховання стало усвідомленим і професійно спрямованим, майбутній фахівець має відчувати, оцінити свою придатність для обраної професії. Основними завданнями навчального закладу щодо організації самовиховання майбутніх фахівців є пояснення значення, актуальності процесу самовиховання для всебічного розвитку особистості; виховання вміння адекватно оцінювати себе; виховання готовності до співпраці з дорослими, які можуть дати поради, рекомендації з питань самовиховання.

Самовиховання є тривалим процесом, який проходить кілька етапів, таких як самопізнання, планування, реалізація плану (програми), контроль і регуляція. На етапі самопізнання студент виявляє свої здібності і можливості, рівень розвитку. Самопізнання здійснюється в таких напрямках, як:

- самопізнання себе в системі соціально-психологічних стосунків за умов навчальної діяльності і тих вимог, які передбачає ця діяльність;
- самопізнання рівня компетентності й особистих якостей, яке здійснюється шляхом самоспостереження, самоаналізу вчинків, поведінки, результатів діяльності;
- критичний аналіз висловлювань на свою адресу, самоперевірка в різних умовах діяльності;

– самооцінка, яка виробляється на основі зіставлення наявних знань, умінь, якостей особистості з поставленими вимогами, яка забезпечує критичне ставлення майбутнього фахівця до своїх досягнень і недоліків.

На основі самопізнання і самооцінки формується рішення про необхідність самовиховання, створюється модель майбутньої роботи над собою через самоспостереження, самоаналіз, самооцінку.

Модель фахівця як цілісна система має містити у своїй основі процеси індивідуального розвитку та саморозвитку. Для забезпечення гарантованого результату професійного та особистісного саморозвитку необхідно враховувати специфіку кожного етапу професійного становлення особистості, її самореалізації. Забезпечення результату професійного та особистісного саморозвитку з урахуванням специфіки кожного етапу професійного становлення особистості, її самореалізації можливе завдяки відтворенню в освітньому процесі дій, пов'язаних зі створенням умов для індивідуального розвитку і саморозвитку, самореалізації майбутнього фахівця.

У психологічному та психоаналітичному словнику подається таке визначення: «Самореалізація це збалансоване та гармонійне розкриття всіх аспектів особистості, розвиток генетичних і особистісних можливостей» [1].

У психологічній літературі найбільш близьким до терміна «самореалізація» є поняття «самоактуалізація» та «самоздійснення». Термін «самоздійснення» у зарубіжній психологічній літературі і філософських словниках частіше трактується як кінцевий результат самореалізації, повна реалізація можливостей особистості. А самоактуалізація, як правило, описується з посиланням на роботи А. Маслоу та К. Роджерса, які вважають, що психологічними умовами ефективної взаємодії, що сприяє максимальній реалізації творчого потенціалу особистості (самоактуалізації), є:

- 1) безумовне позитивне сприйняття іншої людини;
- 2) конгруентність;
- 3) емпатія.

Дотримання зазначених умов дасть змогу створити безпечну атмосферу, яка заохочуватиме творче самовираження особистості в різних видах діяльності, гарантуватиме свободу вибору поряд із правом на ризик і добровільно взятою на себе відповідальністю за власні вчинки, розвиватиме самоконтроль і довіру до свого суб'єктного досвіду. На думку К. Роджерса, самореа-



лізація неможлива без емпатії – прийняття людиною себе й іншої людини [10, с. 136].

Тому найкраще відповідають завданню особистісного розвитку майбутнього соціального працівника у процесі професійної підготовки основні принципи гуманістичної освіти і моделі «людиноцентричного навчання» К. Роджерса [10] та А. Маслоу [6].

Оскільки провідним завданням вищої школи є підготовка гармонійно розвиненої особистості фахівця, то впровадження особистісного підходу у процес навчання є основою моделі підготовки соціальних працівників з урахуванням динаміки їхнього професійного розвитку.

Сприятиме підвищенню ефективності процесу формування здатності до самовдосконалення майбутніх соціальних працівників створення та забезпечення таких організаційних та психолого-педагогічних умов, як:

1) формування внутрішньої мотивації, потреби в саморозвитку професійної культури;

2) супровід процесів усвідомленого, активного, професійно спрямованого навчання;

3) комплексне використання інноваційних педагогічних технологій та інтерактивних методів навчання на заняттях із професійно орієнтованих дисциплін;

4) урахування особистісно-орієнтованого підходу як базової ціннісної орієнтації;

5) оптимізація міжособистісних взаємин, суб'єкт-суб'єктний характер цих відносин;

6) створення емоційного клімату для виникнення почуття психологічної захищеності.

**Висновки з проведеного дослідження.** Процес формування готовності до професійного самовдосконалення у студентів буде успішним за умов урахування специфічності та етапності впливів на розвиток компонентів готовності до самовдосконалення, набуття досвіду професійної самоосвіти, самовиховання, саморозвитку, самоактуалізації та самоменеджменту, гармонізації цілеспрямованих зовнішніх впливів і внутрішньої активності студентів, забезпечення особистісної орієнтованості навчально-виховної взаємодії.

Основні принципи гуманістичної освіти та моделі «людиноцентричного навчання» можуть стати концептуальною основою формування здатності до самовдосконалення майбутніх соціальних працівників у

процесі їх професійної підготовки. Головним завданням ВНЗ при цьому є створення організаційних та психолого-педагогічних умов для розвитку творчої особистості, суб'єкта власного життя, здатного на самостійне вироблення позитивних ідей, гуманне ставлення до людей. Освітній простір загалом має стати джерелом саморозвитку та безперервного самовдосконалення майбутнього соціального працівника.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. A Comprehensive Dictionary of psychological and psychoanalytical terms a guide to usage / Ed. by B. Horacl. New York; London; Toronto, 1958.

2. Бодалев О.О. Психология личности. / Олександр Олександрович Бодалев. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 188 с.

3. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. – М.: Издательство Московского психолого-социального института. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 752 с.

4. Діденко О.В. Педагогічні умови професійного самовдосконалення майбутніх офіцерів [Текст]: дис. ... канд. пед.наук: 13. 00. 04 / Діденко Олександр Васильович; Національної академії Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький, 2003. – 201 с.

5. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М.: МГУ, 1972. – 565 с.

6. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. – М.: Смысл, 1999. – 425 с.

7. Минигалиева М.Р. Психологические аспекты в деятельности социального работника // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2001. – № 1. – С. 72–86.

8. Оновлення змісту і форм діяльності науково-методичних установ в умовах сучасних перетворень і перспектив сталого розвитку України: тематичний збірник праць / упоряд.: А.А. Волосюк, Т.А. Ніколайчук; за заг. редакцією В.В. Олійника. – Рівне: РОІППО, 2013. – 315 с.

9. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник. / Ортинський В.Л. – Львів: ЦУЛ, 2009. – 470 с.

10. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Карл Роджерс. – М.: Прогресс, 1994. – 251 с.

11. Сайт кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Київського університету імені Бориса Грінченка – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.il.kubg.edu.ua/struktura/kafedry-instytutu/kafedra-sotsialnoi-pedahohiky-ta-sotsialnoi-roboty.html>

12. Філософський енциклопедичний словник / Редкол.: (голова) В.І. Шинкарук. – Київ: Інститут філософії ім. Г.С. Сковороди НАН України, Абрис, 2002. – 743 с.



УДК 378.147:811.112

## PROJECT-BASED LEARNING TECHNOLOGIES IN FORMING COMMUNICATIVE FOREIGN LANGUAGES COMPETENCE OF ESP STUDENTS

Nikolaienko O.V., Senior Lecturer  
at the Department of Foreign Languages, Professional  
*Chernihiv National University of Technology*

Ushata T.O., Senior Lecturer  
at the Department of Foreign Languages, Professional  
*Chernihiv National University of Technology*

The article explicitly reveals the necessity of using the project activity in foreign language classes in universities, which is one of the most relevant technologies that allows students to apply the accumulated knowledge on the subject. The method of projects contributes to the formation of communicative competence, the development of active independent and critical thinking of students and orientates them to joint research work. It is revealed that communicative competence consolidates the ability to pronounce monologues and act out dialogues in a foreign language, to perceive, to read and to understand directly the authentic texts.

**Key words:** *communicative competence, foreign languages for specific purposes, project-based learning technologies, critical thinking, perception, communicative skills.*

Ніколаєнко О.В., Ушата Т.О. ПРОЕКТНІ НАВЧАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНОЇ ІНЦОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ

У статті розкривається необхідність використання проектної діяльності на заняттях з іноземної мови у вищих навчальних закладах, яка є однією з актуальних технологій, що дають студентам змогу застосувати накопичені знання із предмета. Метод проектів сприяє формуванню комунікативної компетентності, розвитку активного самостійного мислення студентів та орієнтує їх на спільну дослідницьку роботу. З'ясовано, що комунікативна компетенція консолідує у собі вміння виголошувати монологічні промови та вести діалог іноземною мовою, сприймати, читати та розуміти на слух автентичні тексти.

**Ключові слова:** *комунікативна компетентність, іноземна мова для спеціальних цілей, технології, що засновані на проектній методиці викладання, критичне мислення, сприйняття, навички спілкування.*

В статье раскрывается необходимость использования проектной деятельности на занятиях по иностранному языку в высших учебных заведениях, которая является одной из актуальных технологий, позволяющих студентам применить накопленные знания по предмету. Метод проектов способствует формированию коммуникативной компетентности, развитию активного самостоятельного мышления студентов и ориентирует их на совместную исследовательскую работу. Выяснено, что коммуникативная компетенция консолидирует в себе умение произносить монологические речи и вести диалог на иностранном языке, воспринимать, читать и понимать на слух аутентичные тексты.

**Ключевые слова:** *коммуникативная компетентность, иностранный язык для специальных целей, технологии, основанные на проектной методике преподавания, критическое мышление, восприятие, навыки общения.*

**Statement of the problem.** Foreign languages competency and competence, owing to which any personality commits the occurrence in the world of foreign cultures, act as a humanitarian phenomenon of professional identity of the graduates, largely determining their competitiveness in the job market. It is an integrative educational result and is expressed in readiness of the potential specialist to use the acquired linguistic knowledge, communicative skills and experience in professional and social environment in accordance with the requirements of state educational standards.

**The relevance of the research** is conditioned by strengthening the role of foreign languages for specific purposes while teach-

ing in universities. The problem of forming a foreign language for specific purposes competency and competence is one of the key issue in modern science studies. In addition, one of the main components of competence is practical experience. Within his/her competence the person may be competent or incompetent in some issues that have or gain competence in a particular field. As it comes to learning and personal development, which takes place in the education system, one of the results of education there must be acquiring competencies and competences that are required to work in various areas of public life and professional field. During the training the students should obtain core competencies, including: informative (willingness to work with





different types of information), communicative (willingness to communicate with other people), cooperative (willingness to cooperate with others), decision-making (willingness to solve different problems) [9, p. 74].

**The objective of the study** is to consider communicative project-based learning technologies in forming foreign language competency and competence, to describe basic skills, to define requirements for the organization of cognitive and creative activities while teaching foreign languages for specific purposes. Despite a wide range of approaches to define the essence and identify the features of the notion 'linguistic competence', all the researchers emphasize that the formation and development of foreign languages competence is possible only in the linguistic environment and activity.

Analysis of recent researches and publications. Analyzing the structure of the given notion, the researchers, as a rule, apart from so important features as professional and foreign languages knowledge (cognitive component), stress on ways of linguistic activity through linguistic skills and habits (activity component). Following such researchers as T.I. Yamchynska, A.V. Mosiichuk, N.V. Vyshyvana, Ye. I. Passov, A. Mollica, H.D. Brown, S. Ter-Minasova, N. Borysko, V.B. Galloway, who emphasize the importance of value-meaningful aspect of professional competence, we can highlight axiological (valuable) component in the structure of foreign languages competence by realizing that fundamental trends in foreign linguistic activity of the personality are determined with his/her value priorities [6]. Moreover, in the structure of values it is necessary to stress on either professional values, which motivate to commit cognitive activity, or linguistic skills. Thus, foreign languages competence is a system-value neof ormation of the personality who integrates foreign languages and professional skills, knowledge and values. It must be said, that the personality is able to evolve due to the process and the result of knowledge, skills, values integration within studying and professional activity. In addition, fundamental values are an engine that provokes foreign languages competence to develop through determining the personality's significant place in trade education.

**Presentation of the main material of the study.** Nowadays, unfortunately, there are no fundamental researches which could represent efficacious and productive technologies to form both professional and linguistic competence of the students at worthy level during studying at university. Due to the genetic analysis of the phenomenon we have defined a strong bond between

project-based learning and project methodology and that the most significant and efficient technology in order to form foreign languages competence of non-linguistic university students is a **project-based learning technology**. Modern pedagogical theory and our practice prove that a project-based learning technology, or **critical thinking** approaches, is a way of productive education and a far-out method to organize personality-oriented education. The implementation of this technology in studying allows us to solve some important didactic problems and to guarantee not only sound knowledge but also to provide conditions to help the personality to get intellectual and moral evolution, to form humanistic and cognitive values, to learn how to be independent, communicative and to manifest a desire to help others [8, p. 454].

Among principle features of a project-based learning technology we can name the following:

students' independent activity in order to obtain knowledge and to gain skills;

– the existence of a problem which is significant, topical and interesting to students. This problem motivates cognitive and research activity by setting goals, analyzing different references and points of view, implementing different methodologies of research and integrated knowledge.

– education is not limited only by obtaining definite knowledge, skills and habits, it organizes practice integrating emotional and strong-willed spheres of the personality that activate cognitive activity and subject position;

– students get a chance to commit a creative activity within the target topic, to find necessary information in textbooks and other sources. In addition, students learn to think independently and critically, to determine and solve difficult problems, maintain cause-and-effect relations, to anticipate results and different ways of potential decision-making aftereffects;

– due to a project-based learning technology different forms of studying activity organization are implemented successfully. It provides students and teachers with team-working conditions;

– all work is concentrated on students creation, interests, life experience, abilities;

– individual and group responsibility increases because of a high-leveled competition among the students within the target project. Each student must represent the results of his/her individual research which is an integrate part of the whole project;

– concurrent working on the project teaches students to follow through on plans



because they must represent tangible products, namely, to show a presentation, to write a scientific paper, to collect and process statistical data, to produce audio or video materials, to draw-up collage or wall-papers;

- a project-based learning technology fits well in studying and conjoins smoothly with traditional ways of education.

The implementation of a project-based learning technology is especially topical in the process of learning foreign languages at non-linguistic universities because each student can assess complexity of a problem according to his/her abilities to make a decision. At the forefront at university the independent use of a foreign language serves as a means of getting new information, enriching vocabulary, linguistic knowledge expanding and applying it in new situations of the reality. From a pedagogical point of view a foreign language, as an academic subject, gives an opportunity and creates the environment for successful students' cultural and personal achievements. Modern standards of education focus on communicatively and professionally oriented character of studying, and a foreign language competence includes such a notion as 'communicativeness' [10, с. 47]. Teaching foreign languages speech must be an object of studying, and a language system must be a means of studying speech. Speech in its turn must be based on a student's communicative and cognitive demand to pronounce ideas. This demand is included into the system of motivation. Accordingly, a teacher suffers from recurring psychological and pedagogical problems and is unaware how to create, form and save primarily having existed demand to speak a foreign language and to cognize something new by a foreign language.

Educational project is a means of forming motivation to learn a foreign language. It must be mentioned, that the most significant factors which help to form inner motive to speak a foreign language within a project-based learning technology are the following:

- there is a strong bond of a project with the reality: the main idea of any project must aim at producing a product or making a decision as a result of important for a student problem solving in the process of practical activity;
- there is a group interest to fulfill a project: it is very important to achieve from the students to accept a project idea personally and to save a motive to fulfill a project successfully without losing an educational purpose;
- there is a leading role of advisory-coordinate function of a teacher: a teacher must accept a position of an advisor and a coordinator and refuse from a position of a leader and

a controller. It gives students an opportunity to be autonomous and to demonstrate initiative and self-sufficiency while working on the target project that promotes self-development.

It is necessary to designate vital methodological conditions underpinned by a project-based learning technology as a modern pedagogical methodology in the stage of creative applying of linguistic material.

1. *Intensive oral practice*. In order to form necessary speaking skills of students and linguistic competence at the level required by the standards of education it is important to organize intensive oral practice.

2. *Communicative tasks*. In order to form communicative competence it not enough to sate a lesson with a set of conditionally communicative or communicative activities that help to solve communicative tasks. It is necessary to provide students with the opportunity to think, to prove and to discuss while solving a problem. In this case students focus on a content of their statements making an idea the goal and a language a means of its pronouncing.

3. *Dialogue of cultures*. In order to make students use a language as a means of cross-cultural interrelations it is necessary either make students acquainted with country study information or find ways to involve students into intensive dialogue of cultures to let them cognize peculiarities of a language function in a new for them culture.

The main goal of a project-based learning approach to learning a foreign language is that to transfer an accent from a variety of activities on intensive thinking that requires language proficiency.

As practice shows, working on a project consists of definite difficulties. Students are not always ready or able to fulfill a project using a foreign language, for example, for discussing organizational questions, pronouncing ideas and etc. students cannot avoid errors because a part of information is not familiar to them and causes some negative language effects. That's why repetition and generalization of necessary vocabulary and grammar must take place and precede working on a project [4].

Projects are reasonable to provide in the final stage of the module when necessary conditions have been created to let students improvise within a topic using language material. Each project fulfillment must include three main stages. In the beginning, *initial stage*, students are presented to pose a question of the research; to suggest hypotheses; to define ways of problem-solving and information searching; to cast parts among students.

In the *main stage* it is suggested to activate well-known language material within a



topic and introduce to new vocabulary. In this stage it is important to organize small groups working in searching information, analyzing ideas, discussing methods to test hypotheses (observation, interview, survey, and experiment); to define forms and ways to represent the results of a project.

In the *final stage* students are suggested to finish information searching and discussing it in groups, to write a script how to defend a project; draw-up a project (collage, wall-papers, journal, report, presentation, and etc.); to defend a project and analyze the results of the project presented by all the students.

**Conclusion.** As practice shows, the efficiency of applying a project-based learning technology depends on some factors, among which there is:

– knowing of main peculiarities of different kinds of projects (research, creative, role-play, game, and etc.);

– creating the situation of a success as a motive to make students speak a foreign language while studying.

Implementation of project tasks and participation in the project allows students to see the practical benefits of learning a foreign language. The consequence of this is the increasing interest in the academic subject matter, research, knowledge as a process of actualization of knowledge and their conscious application in different foreign language speech situations. A project-based learning technology, used in learning a foreign language, allows to increase the level of inner motivation of students, level of language proficiency and speaking as one of the types of speech activity; the level of development of communicative skills and cross-cultural competence in general; and to increase intellectual and creative potential of students, their level of autonomy, values related to cognition, interaction, future career; to expand the social and communicative experience; to develop

corporatism as a characteristic level of cohesion of the group.

#### REFERENCES:

1. Бобильова О. Комунікативний метод як метод активізації творчих можливостей особистості / О. Бобильова // Англ. мова та література. – 2005. – № 26(108). – С. 2–4.
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / За ред. С.Ю. Ніколаєвої – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Литвиненко С. Креативність як загальна здібність до творчості: сучасні підходи / С. Литвиненко // [зб. наук. пр.] : Полтавський державний педагогічний університет імені В.Г. Короленка. – Серія «Педагогічні науки». – Випуск 3 (50). – Полтава, 2006. – С. 215–219.
4. Неустроєва Г.О. Роль професійного спрямування під час викладання іноземної мови в ВНЗ. [Електронний ресурс] / Г.О. Неустроєва // Матеріали науково-практичної конференції «Наука и технологии: шаг в будущее – 2010». – Режим доступу до ресурсу: [http://www.rusnauka.com/6\\_NITSB\\_2010%20/Pedagogica/52140.doc.htm](http://www.rusnauka.com/6_NITSB_2010%20/Pedagogica/52140.doc.htm)
5. Програма з англійської мови для професійного спілкування. Колектив авторів: Г.Є. Бакаєва, О.А. Борисенко, І.І.Зуєнко. – К.: Ленвіт, 2005. – 119 с.
6. Сенченко В.О. Формування іншомовної комунікативної компетенції студентів вищих технічних навчальних закладів. Гуманізм та освіта [Електронний ресурс] / В.О. Сенченко // Електронне наукове видання матеріалів VIII міжнародної науково-практичної конференції. 2006. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.comf.vstu.vinnica.ua/2008/txt/>
7. Фарина О.З. Комунікативний підхід до навчання англійської мови в спеціалізованій школі з поглибленим її вивченням / О.З. Фарина // Англійська мова і література. – 2011. – № 22–23. – С. 7–24.
8. Bachman Lyle F. and Palmer Adrian S. The Construct Validation of Some Components of Communicative Proficiency // TESOL Quarterli. – 1982. – Vol. 16. – September. – № 3. – P. 449–465.
9. Brumfit Ch. J. Communicative Methodology in Language Teaching. – Cambridge : Cambridge Univ. Press. – 1990. – 166 p.
10. Littlewood W. Communicative Language Teaching. – Cambridge : Cambridge Univ. Press. – 1991. – 108 p.



УДК [356.35:378.6](477)

## ЗМІСТ І ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВІЙСЬКОВИХ ЮРИСТІВ

Радченко К.А., начальник  
кафедри загальновійськових дисциплін  
Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого

У статті порушено проблему формування професійної компетентності майбутніх військових юристів. Обґрунтовано перспективність запровадження компетентнісного підходу в освітній процес підготовки юристів. Визначено і розглянуто зміст виробничих функцій військового юриста, типові завдання професійної діяльності та відповідні вміння і навички, якими повинен оволодіти майбутній військовий юрист для набуття професійної компетентності.

**Ключові слова:** професійна компетентність, компетентнісний підхід, виробничі функції, типові завдання діяльності, вміння, навички, військові юристи.

В статтю затронута проблема формування професійної компетентності майбутніх військових юристів. Обґрунтовано перспективність запровадження компетентнісного підходу в освітній процес підготовки юристів. Визначено і розглянуто зміст виробничих функцій військового юриста, типові завдання професійної діяльності та відповідні вміння і навички, якими повинен оволодіти майбутній військовий юрист для набуття професійної компетентності.

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, компетентностный подход, производственные функции, типичные задачи деятельности, умения, навыки, военные юристы.

Radchenko K.A. CONTENT AND FEATURES OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE MILITARY LAWYERS

The article deals with the problem of the professional competence formation for future military lawyers. The perspective of the competence approach introduction into the educational process of the lawyers' training are grounded. The content of military lawyers labour functions, typical tasks of professional activity and corresponding skills and qualifications that a future military lawyer ought to master to form professional competence are determined and considered.

**Key words:** professional competence, competence approach, labour functions, typical tasks of activity, skills, military lawyers.

**Постановка проблеми.** Аналіз світових тенденцій у галузі вищої професійної юридичної освіти засвідчує зростання вимог до майбутніх юристів. Проблема вищої юридичної освіти присвячені роботи С. Гусарева, В. Журавського, М. Костицького, В. Опришка, О. Скакун, Б. Чупринського, Ю. Шемшученка.

Згідно з новою освітньою парадигмою майбутній юрист, у тому числі і військовий, під час навчання у ВНЗ повинен оволодіти фундаментальними знаннями, професійними вміннями і навичками діяльності свого профілю, досвідом творчої і дослідницької діяльності, рішення професійних проблем, тобто він повинен бути професійно компетентним.

Запровадження компетентнісного підходу в освітню практику зумовило проблему, яка пов'язана із необхідністю створення у ВНЗ певних педагогічних умов для формування професійної компетентності майбутніх військових юристів на основі конкретизації їх виробничих функцій, умінь та навичок вирішувати типові завдання діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання професійної компетентності у вітчизняній психолого-педагогічній науці розглядалися різними авторами (В. Безрукова, В. Веснін, В. Горчакова, І. Зимня, Н. Крилова, А. Леонт'єв, М. Розенова, О. Ходань, Д. Чернільовський та ін.).

Дослідженням проблеми компетентностей і компетенцій присвячені роботи вітчизняних учених і дослідників – В. Байденко, Э. Зеєра, І. Зимної, Н. Кузьміної, А. Маркової, Р. Мільруда, Є. Пассова, Ю. Татура, Ю. Фролова, А. Хуторського, В. Шадрікова та ін., а також зарубіжних – Л. Бахмана, Ч. Вельде, Б. Оськарсона, Д. Равена, Д. Хаймса, В. Хутмахера, С. Шо та ін.

Проведений теоретичний аналіз наукових досліджень свідчить про те, що проблема формування професійної компетентності майбутніх військових юристів у процесі фахової підготовки дотепер не ставала предметом спеціальних досліджень.

**Постановка завдання.** Мета статті – розглянути зміст поняття «професійна ком-



петентність»; конкретизувати зміст професійної діяльності (виробничі функції), типові завдання професійної діяльності та вміння і навички, які є основою для формування професійної компетентності військового юриста.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Якщо звернутися до історичного аспекту, то у психолого-педагогічній літературі поняття «компетентність» отримало широке розповсюдження порівняно недавно. Так, у кінці 60-х – на початку 70-х рр. у західній, а в кінці 80-х рр. – у вітчизняній науці зароджується новий напрям – компетентнісний підхід в освіті. Шляхи його становлення коротко описує І. Зимня [2]. Проаналізувавши дослідження основоположників і розробників компетентнісного підходу (В. Байденко, Н. Грішанової, Н. Кузьміної, В. Куніциної, А. Маркової, Дж. Равена, Р. Уайта, М. Хомського, А. Хуторського та ін.), автор виокремлює в його розвитку три етапи.

1. Для першого етапу (1960–1970 рр.) характерне введення в науковий апарат категорій «компетенція» і «комунікативна компетентність» (Д. Хаймс), а також створення передумов для розмежування понять «компетенція» і «компетентність».

2. На другому етапі (1970–1990 рр.) відбувається активне використання категорій «компетенція» і «компетентність» у теорії і практиці навчання мови (особливо не рідної), а також під час аналізу професіоналізму в управлінні, керівництві, менеджменті, спілкуванні. У цей період розробляється зміст понять «соціальні компетенції» і «соціальна компетентність» (Дж. Равен).

До цього етапу належить і початок активної участі російських учених (Н. Кузьміної, А. Маркової, Л. Петровської і ін.) у розробленні теорії компетентності, в конкретизації теорії стосовно певних професій.

3. Початок третього етапу в дослідженні компетентності як наукової категорії пов'язується із дослідженнями А. Маркової (1993, 1996), в яких професійна компетентність всебічно і цілеспрямовано розглядається з позицій психології праці. Автором була зроблена спроба типологізувати поняття «професійна компетентність», систематизувати його, визначити взаємозв'язок з іншими поняттями. На думку А. Маркової, компетентність – це «індивідуальна характеристика рівня відповідності вимогам професії, психічний стан, що дає змогу діяти самостійно і відповідально, володіти людиною здатністю й умінням виконувати певні трудові функції» [4, с. 56]. У наукових працях А. Маркової виділено такі види

професійної компетентності, як спеціальна компетентність – володіння власне професійною діяльністю на досить високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток; соціальна компетентність – володіння спільною (груповою, кооперативною) професійною діяльністю, співпрацею, а також прийнятими у цій професії прийомами професійного спілкування; соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці; особистісна компетентність – володіння прийомами особистісного самовираження й саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості; індивідуальна компетентність – володіння прийомами самореалізації та розвитку індивідуальності в межах професії, готовність до професійного «старіння», уміння раціонально організувати свою працю без перевантажень [4, с. 57].

Сучасні дослідники юридичної освіти В. Андрейцев, Ю. Битяк С. Погребняк Р. Стефанчук, Є. Суханов, Б. Топорнін вивчають шляхи формування професійних компетенцій майбутніх фахівців у контексті реалізації професійної діяльності юристів через аналіз змісту і структури їх професійної підготовки у процесі навчання у ВНЗ.

Про перспективність компетентнісно орієнтованої освіти свідчить увага до її проблем міжнародних організацій – ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Ради Європи, Організації європейського співробітництва та розвитку, Міжнародного департаменту стандартів, які узагальнюють доробок педагогів з усього світу. Зокрема, О. Овчарук зазначає, що учасники конференції ЮНЕСКО 2004 р. розглядали компетентність як «здатність застосовувати знання та вміння ефективно і творчо в міжособистісних відносинах – ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті, так само, як і в професійних ситуаціях» [5].

Сучасні вимоги, що пред'являються до професійної підготовки майбутніх юристів, передбачають досягнення інтегрованого кінцевого результату освіти – сформованості у випускника ключових компетенцій як єдності узагальнених знань і вмінь, універсальних здібностей і готовності до вирішення великих груп завдань – від особистісних до соціальних і професійних, а також спеціальних професійних компетенцій, що визначають володіння власне професійною діяльністю на досить високому рівні, готовність до інновацій у професійній галузі.

За результатами діяльності робочої групи українських науковців і практиків розроблялися теоретичні і прикладні



Таблиця 1

**Виробничі функції, типові завдання діяльності, уміння та компетенції,  
якими повинні володіти випускники юридичних ВНЗ**

№ з/п	Зміст виробничої функції	Назва типового завдання діяльності	Зміст уміння
1	Правозастосовна (застосування норм матеріального і процесуального права)	1. Вивчення обставин справи; правова кваліфікація; прийняття юридичного рішення; виконання рішення	<ul style="list-style-type: none"> <li>– тлумачити і правильно застосовувати норми матеріального та процесуального права;</li> <li>– вивчати, аналізувати й оцінювати обставини справи;</li> <li>– здійснювати правильну юридичну класифікацію;</li> <li>– відповідно до чинного законодавства виносити рішення по юридичній справі;</li> <li>– здійснювати процесуально документальне оформлення результатів розгляду юридичної справи, іншої юридичної документації;</li> <li>– вести юридичну статистику, здійснювати аналіз статистичних даних.</li> </ul>
		2. Запобігання правопорушенням	<ul style="list-style-type: none"> <li>– здійснювати заходи щодо усунення умов і причин юридичних деліктів у межах професійних обов'язків;</li> <li>– розробляти та формувати пропозиції щодо усунення недоліків у правовому забезпеченні діяльності юридичних, фізичних осіб, об'єднань громадян тощо.</li> </ul>
2	Наглядова (контроль законності)	1. Здійснення контролю юридичних рішень, їх реалізації	<ul style="list-style-type: none"> <li>– здійснення контролю за відповідністю юридичних рішень чинному законодавству;</li> <li>– здійснювати повноваження відповідно до компетенції;</li> <li>– здійснювати контроль за реалізацією юридичних рішень;</li> <li>– використовувати стандартні форми та методи контролю;</li> <li>– застосовувати визначені юридичні процедури контролю.</li> </ul>
		2. Здійснення контролю за законністю діяльності громадян, юридичних осіб, об'єднань громадян та організацій	<ul style="list-style-type: none"> <li>– визначати межі правосуб'єктності юридичних і фізичних осіб, об'єднань, громадських організацій у конкретних правовідносинах;</li> <li>– здійснювати заходи контролю відповідно до компетенції;</li> <li>– розробляти пропозиції щодо усунення недоліків у правовому забезпеченні діяльності установ, підприємств, організацій;</li> <li>– забезпечувати реалізацію Конституції та законів України у разі посягань на права і свободи, честь і гідність громадян, права держави, права юридичних осіб, об'єднань громадян тощо.</li> </ul>
3	Установча (утворення органів державної влади і місцевого самоврядування; реєстрація юридичних станів, прав і фактів)	1. Вирішення оперативних завдань організації підготовки і проведення виборів різних рівнів	<ul style="list-style-type: none"> <li>– здійснювати оперативні організаційно-правові заходи щодо забезпечення виборчого процесу;</li> <li>– проводити оцінку легітимності юридичних процедур виборчого процесу;</li> <li>– сприяти реалізації правосуб'єктності учасників виборчого процесу щодо повноважень.</li> </ul>
		2. Легалізація суб'єктів права; посвідчення правового стану, прав і фактів	<ul style="list-style-type: none"> <li>– здійснювати легалізацію суб'єктів господарської та підприємницької діяльності, підприємств, установ, організацій, громадських і благодійних організацій тощо;</li> <li>– здійснювати юридичне оформлення суб'єктивних прав і фактів;</li> <li>– посвідчувати акти громадянського стану.</li> </ul>



4	Правотворча (локальна правотворчість)	Здійснення прийняття нормативного акта; забезпечення дотримання процедури набрання нормативним актом чинності	<ul style="list-style-type: none"><li>– використовуючи стандартні методи, здійснювати аналіз стану, системи локальних нормативних актів;</li><li>– на основі даних статистичної звітності, бухгалтерського обліку та аналізу стану локальної правотворчості оцінювати ефективність локальних нормативних актів;</li><li>– складати проекти локальних нормативних актів відповідно до визначених засад регулювання;</li><li>– проводити експертизу локального нормативного акта;</li><li>– організаційно-технічний супровід погодження проекту локального нормативного акта та набрання локальними нормативними актами юридичної сили нормативного акта;</li><li>– здійснювати систематизацію локальних нормативних актів.</li></ul>
5	Надання правових послуг (надання адвокатських і нотаріальних послуг)	1. Сприяння захисту прав і свобод та представництво законних інтересів фізичних та юридичних осіб	<ul style="list-style-type: none"><li>– давати консультації та роз'яснення з юридичних питань відповідно до компетенції;</li><li>– складати проекти заяв, скарг та інших документів правового характеру.</li></ul>
		2. Надання правам, фактам, документам юридичної вірогідності	<ul style="list-style-type: none"><li>– давати консультації та роз'яснення з питань нотаріальної діяльності та вчинення нотаріальних дій відповідно до компетенції;</li><li>– складати проекти нотаріальних та інших документів нотаріального провадження;</li><li>– вести діловодство та нотаріальний архів.</li></ul>
6	Організаційна (забезпечення професійної діяльності)	1. Наукова організація праці	<ul style="list-style-type: none"><li>– забезпечувати дотримання вимог і стандартів до організації праці, галузевих нормативних актів;</li><li>– упроваджувати у професійну діяльність нові методики і науково-технічні досягнення;</li><li>– використовувати комп'ютерні технології та спеціальну техніку;</li><li>– формувати інформаційно-пошукові, реєстраційні та статистичні документи.</li></ul>
		2. Ведення діловодства	<ul style="list-style-type: none"><li>– використовуючи оргтехніку, документально оформляти управлінські рішення, вести кореспонденцію;</li><li>– давати відповіді на заяви та скарги громадян;</li><li>– підтримувати раціональний рух документів в організації «підрозділів»;</li><li>– документально оформляти рух кадрів.</li></ul>
7	Деонтологічна (інтеріоризація стандартів професійної діяльності)	1. Реалізація соціальних якостей професійної діяльності	<ul style="list-style-type: none"><li>– діяти в дусі поваги до своєї професії;</li><li>– виконувати професійні обов'язки відповідно до принципів незалежності, верховенства права, законності, конфіденційності тощо;</li><li>– діяти в дусі справедливості, гуманності, доброзичливості, лояльності, великодушності щодо суб'єктів права;</li><li>– діяти відповідно до вимог презумпції добропорядності до суб'єктів права.</li></ul>
		2. Реалізація соціальних якостей під час спілкування з колегами	<ul style="list-style-type: none"><li>– сприяти здійсненню ідеї правосуддя у правовій державі;</li><li>– ставитися з повагою до колег під час здійснення професійної діяльності;</li><li>– застосовувати і виконувати правила етики юриста.</li></ul>
8	Рефлексивна	Формування здатності до безперервної професійної освіти	<ul style="list-style-type: none"><li>– визначати та усвідомлювати межі своїх знань та проблеми практичної діяльності;</li><li>– використовувати різні форми підвищення власної кваліфікації;</li><li>– постійне удосконалення професійних умінь і навичок.</li></ul>



питання запровадження компетентнісного підходу в освіту України (керівник О. Савченко; Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, С. Трубачова). Згадані вчені виокремлюють компетентності за навчальними галузями і життєвими сферами учнів; освітні компетентності (компетентності у навчанні), які розглядають як ключові, в межах яких вирізняють загальнокультурну, інформаційну, соціальну тощо; компетентності за критерієм джерела, засобу формування, якими виступають навчальні предмети і які поділяють на надпредметні, загальнопредметні та спеціальнопредметні. Компетентності, які формуються у процесі здобуття вищої освіти, називаються професійними.

Поняття «професійна компетентність» розглядається як інтегрована характеристика особистості, результат підготовки випускника ВНЗ для виконання діяльності в певних професійних та соціально-особистісних предметних областях (компетенціях), який визначається необхідним обсягом і рівнем знань та досвіду у певному виді діяльності. Отже, компетентність пов'язана з відповідними результатами навчання, тому доцільно її розглядати з позиції знань, умінь і навичок, які повинні отримати студенти у процесі навчання.

Для формування у майбутніх фахівців будь-якої галузі професійної компетентності необхідно враховувати виробничі функції та типові завдання, які вони будуть вирішувати, що відображено в освітньо-кваліфікаційній характеристиці фахівця. Аналіз освітньо-кваліфікаційної характеристики освітнього рівня бакалавр за спеціальністю 081 «Право» з метою подальшого формування професійної компетентності свідчить, що у процесі професійної діяльності фахівців цієї галузі виділяють виробничі функції, типові завдання діяльності, уміння та компетенції, якими повинні володіти випускники юридичних ВНЗ (табл. 1).

Базовими функціями професійної діяльності юрист Н. Львова [3] визначає аксіологічну, гносеологічну, конструктивну, соціально-комунікативну, рефлексивну тощо.

Аксіологічна функція наголошує на юридичній діяльності як такій, у якій актуалізується ціннісне ставлення до особистості, закону, держави і відбувається усвідомлення суб'єктом прагнення щодо досягнення таких цінностей, як гуманність, правда, справедливість, відповідальність; також формується система мотивів, що експлікується в усвідомленому професійному самовизначенні юриста.

Гносеологічна функція спрямована на пізнання юридичної та правової діяльно-

сті як об'єкта реалізації правових норм, забезпечення правопорядку в різних сферах життя як суспільства, так і окремої особистості; на вивчення конкретних знань, що стосуються системи правоохоронних та судових органів; на усвідомлення юристом себе як суб'єкта професійної діяльності; на можливість виявляти, описувати та розв'язувати проблеми, які виникають, із позицій досягнень сучасної юриспруденції.

Конструктивна функція зорієнтована на планування та організацію юристом своєї діяльності з метою здійснення та захисту прав і свобод громадян, організацію роботи з нормативно-правовими документами; оволодіння практичними прийомами застосування правових норм у процесі розв'язання конкретної юридичної ситуації; складання юридичних документів тощо.

Соціально-комунікативна функція актуалізує особливості професійної юридичної етики та психології ділового спілкування з урахуванням норм державного і міжнародного права, наголошує на соціальних та особистих правах громадян.

Рефлексивна функція забезпечує осмислення і аналіз юристом результатів своєї діяльності, у процесі якої не тільки здійснюється оцінка та переоцінка своїх дій, а й виявляється здатність до реконструкції складнощів і виявлення їх причин [3, с. 35–36].

С. Вишнеvsька [1, с. 68–70] виокремлює такі функції професійної діяльності юриста, як:

- пізнавальна функція – виявляється в тому, що у процесі здійснення своєї професійної діяльності юрист пізнає особливості професійних завдань і ситуацій, індивідуальні особливості тих громадян, з якими спілкується, і на основі цього вибудовує «стратегію» і «тактику» свого впливу;

- регулятивна функція – виявляється в тому, що у процесі здійснення професійних завдань юрист, взаємодіючи з громадянами, впливає на них, що також або закріплює, або змінює поведінку юриста, його психічні стани, активність, сприйняття, систему цінностей;

- рефлексивна функція – передбачає усвідомлення юристом (співробітником правоохоронної діяльності) того, як він сам чи його дії оцінюються громадянами;

- функція контролю та оцінки.

Процес професійної правоохоронної взаємодії є неможливим без постійного контролю з боку суспільства, окремих громадян тощо. Такий контроль виявляється потрібним насамперед для визначення ефективності професійної взаємодії, виявлення результатів юридичної діяльності.





Сучасний юрист-професіонал має володіти комп'ютерними технологіями збору, зберігання, обробки та використання інформації у сфері юридичної діяльності. Погоджуючись зі змістом виокремлених функцій, а отже, спираючись на дослідження Н. Львової [3] та С. Вишневської [1], а також враховуючи особливості професійної діяльності юриста, ми сформулювали додаткові функції професійної діяльності юриста.

1. Прогностична функція – здатність самостійно планувати власну професійну діяльність, контролювати та регулювати її, здатність до самостійного прийняття рішень та антиципації майбутніх професійних шляхів розв'язування проблем, питань та завдань; здатність знаходити нестандартні рішення, демонструвати теоретичне і практичне мислення, вміння бачити проблему, самостійно отримувати та поглиблювати нові знання і вміння.

2. Кроскультурна функція – забезпечує формування у юриста особистісних якостей, що зашкоджують виникненню ксенофобії, космополітизму, розповсюдженню клімату нетерплячості. Отже, сучасний спеціаліст юридичної сфери діяльності повинен мати такі міжкультурні якості, як розуміння культурних та релігійних відмінностей, повага до інших людей, здатність співпрацювати та толерантно ставитися до людей інших культур, мов та релігій.

3. Гуманістична функція – здатність юриста толерантно та у межах правового поля захищати підзахисного у ситуаціях, які виникають у юридичній діяльності, в тому числі за умов, коли юрист чітко усвідомлює провину підзахисного, аморальність дій та вчинків останнього.

Відповідно до Кваліфікаційного паспорту юриста випускник юридичного ВНЗ повинен поєднувати широку фундаментальну, наукову і практичну підготовку, досконало володіти своєю спеціальністю, бути здатним до швидкого освоєння нових напрямів юридичної діяльності, безперервно поповнювати свої знання, професійно і компетентно вирішувати професійні завдання, вільно володіти професійною термінологією, мати розвинуте відчуття професійної гідності та соціальної відповідальності, а також відчувати потребу у постійній самоосвіті і професійному удосконаленні [6].

Майбутній юрист повинен знати закони, правові дисципліни і дисципліни спеціалізації, принципи та функції професійно-правової діяльності, її методику і тактику, свої

повноваження, державну мову; повинен вміти застосовувати на практиці знання права, приймати рішення й організовувати їх виконання, організовувати свою діяльність, займатися самоосвітою з метою підвищення своєї кваліфікації та ін.

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

Таким чином, набуття професійної компетентності нерозривно пов'язане зі змістом майбутньої професії та відповідними виробничими функціями, які буде здійснювати майбутній фахівець. Виконання зазначених функцій пов'язане з відповідними результатами навчання, а саме зі знаннями, вміннями і навичками, якими повинен оволодіти студент під час навчання у ВНЗ для успішного вирішення типових завдань професійної діяльності. Отже, задля формування професійної компетентності майбутнього військового юриста в освітньому процесі доцільно дотримуватися ланцюга «зміст майбутньої професії (виробничі функції) => вирішення типових завдань професійної діяльності => оволодіння відповідними вміннями і навичками».

Перспективним напрямом подальших досліджень є обґрунтування та створення педагогічних умов, які сприятимуть формуванню професійної компетентності майбутніх військових юристів під час навчання у вищому навчальному закладі.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Вишневская С.Л. Коммуникативная компетентность юриста и особенности ее формирования [текст] / С.Л. Вишневская // Психология системного функционирования личности : мат-лы междунар. научно-практической конференции. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2004. – С. 68–70.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
3. Львова Н.В. Производственная практика как средство формирования профессиональной компетентности будущего юриста [текст] : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Н.В. Львова. – Волгоград : РГБ, 2009. – 243 с. – (Из фондов Российской Государственной Библиотеки).
4. Маркова А.К. Психология профессионализма [текст] / А.К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 308 с.
5. Овчарук О.В. Развитие компетентностного подхода: стратегические ориентиры международной спільноти / О.В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О.В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
6. Скакун О.Ф., Овчаренко Н.І. Юридична деонтологія: підручник / під ред. проф. Скакун О.Ф. – Х.: Основа, 1999. – 280 с.



УДК 378.147.091.3:792.8

## «ІНТЕРПРЕТАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ» ЯК ПЕДАГОГІЧНА КАТЕГОРІЯ

Твердохліб С.С., аспірант  
кафедри педагогіки та освітнього менеджменту  
Центральноукраїнський державний педагогічний університет  
імені Володимира Винниченка

У статті здійснено спробу визначення сутності дефініцій «інтерпретація», «компетентність», «художньо-естетична компетентність», «інтерпретаційна компетентність». Узагальнено сутність зазначених педагогічних категорій у наукових дослідженнях вітчизняних та зарубіжних науковців.

**Ключові слова:** інтерпретація, компетентність, художньо-естетична компетентність, інтерпретаційна компетентність майбутнього вчителя хореографії.

В статті предпринята попытка определения значения категорий «интерпретация», «компетентность», «художественно-эстетическая компетентность», «интерпретационная компетентность». Обобщено значение этих педагогических категорий в научных исследованиях отечественных и зарубежных ученых.

**Ключевые слова:** интерпретация, компетентность, художественно-эстетическая компетентность, интерпретационная компетентность будущего учителя хореографии.

### Tverdokhlib S.S. „INTERPRETATIVE COMPETENCE” AS A PEDAGOGICAL CATEGORY

The article is an attempt to determine the essence of definitions of «interpretation», «competence», «artistic and aesthetic competence», and «interpretation competence». The essence of the above-mentioned pedagogical categories in the scientific researches of domestic and foreign scientists has been generalized.

**Key words:** interpretation, competence, artistic and aesthetic competence, interpretation competence of the future teacher of choreography.

**Постановка проблеми.** Модернізація змісту хореографічної освіти як складника вітчизняної освітньої галузі вимагає розроблення нових підходів до постановки концертних програм за участю молодіжних хореографічних колективів. Важливою для цього процесу є інтерпретація творів хореографічного мистецтва відповідно до вимог сьогодення. За такого підходу визначення сутності дефініції «інтерпретаційна компетентність» майбутнього вчителя хореографії є актуальною і своєчасною.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз наукових досліджень доводить, що зарубіжні та вітчизняні науковці, такі як Р. Андрусшин, В. Верховинець, Н. Жукова, Л. Кликова, С. Кримський, В. Лозовецька, Л. Михайлова, М. Мороз, В. Овчарук, В. Орлов, О. Пометун, Л. Пироженко, Дж. Равен, І. Ревенко, П. Рікерм, Л. Сохань В. Черкасов, Чень Бо, з різних позицій обґрунтовують і розкривають сутність феномена «інтерпретаційна компетентність». Тематика нашого наукового пошуку значно доповнює дослідження вищезазначених науковців і уможливорює визначення сутності поняття «інтерпретаційна компетентність» як педагогічної категорії.

**Постановка завдання.** Мета статті полягає в обґрунтуванні сутності поняття «інтерпретаційна компетентність» як педагогічної категорії.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Для узгодженості та ліквідності наукового пошуку вартісною є конкретизація взаємозумовлених складників зазначеного феномена, таких як «інтерпретація» та «компетентність» і, зокрема, «інтерпретаційна компетентність», що є передумовою обґрунтування мети дослідження.

Аналіз першоджерел засвідчує, що поняття «інтерпретація» з'явилося й увійшло до наукового обігу на початку ХХ століття. Поступово, водночас зі збагаченням і розширенням соціального досвіду, наповнювався і формувався термінологічний зміст зазначеного феномена.

Термін «інтерпретація» має латинське походження (від лат. interpretatio) і перекладається як пояснення, тлумачення, трактування, розкриття змісту будь-якого явища. У філософському контексті воно посідає місце, тотожне з основними гносеологічними категоріями, такими як сприйняття, розуміння, пояснення та відбиття, віддзеркалення.

У довідниковому словнику з курсу «Філософія» зазначено, що інтерпретація – це «тлумачення, пояснення, розкриття смислу». Філософський енциклопедичний словник В. Шинкарук подає таке визначення інтерпретації: «У широкому сенсі – це зображення, дешифрування чи моделювання однієї системи (тексту, твору, подій,



фактів життя). У мистецтві – це форма передачі, відтворення художнього явища» [9]. Таке відтворення є характерним для передання художнього образу (літературного, музичного, театрального тощо), коли реалізується співучасть виконавця чи виконавців у створенні можливих варіантів передання змісту певного тексту.

Значну роль «інтерпретація» відіграє у сфері мистецтва. Це поняття замінило раніше вживаний звичний для наукового обігу «аналіз» і набуло в науковій, методологічній та педагогічній літературі істотного значення. Процес «аналізу» як методу наукового пізнання, що розчленовує поняття на компоненти, ґрунтується на об'єктивних чинниках, а «інтерпретація» є суто індивідуальним процесом на основі власного розуміння сприйнятого та відчуттів.

Термін «інтерпретація» може стосуватися наукових текстів, однак насамперед використовується щодо літературних творів, творів хореографічного, музичного та образотворчого мистецтва. І найчастіше вживається всього у двох поняттях: як пояснення та розкриття змісту, об'єктивних характеристик певного явища в теоретичному вигляді; як відтворення вже створеного витвору мистецтва виконавцем. Важливою характеристикою інтерпретації на цьому рівні визначення є можливість розкриття художнього образу, змісту твору, що генерується ідейно-художнім задумом та призмою індивідуального світогляду митця.

Чень Бо в дисертаційному дослідженні, присвяченому вихованню педагога-вокаліста, визначає інтерпретацію у сфері мистецтва як «творче розкриття якого-небудь художнього твору, образу, зумовлених ідейно-художнім задумом та індивідуальністю артиста, режисера, музиканта тощо» [10, с. 13].

На думку Н. Жукової, інтерпретація визначається як ступінь розуміння мистецького твору, особливостей його освоєння, сприймання та естетичної оцінки конкретним митцем-інтерпретатором. Науковець зазначає, що протягом цього процесу виявляється складна внутрішня структура інтерпретації: художня (музична, образотворча, хореографічна) та інтерпретація реципієнта. Отже, інтерпретація як динамічне явище виникає під час «переведення» однієї аксіоматичної системи через призму власного світобачення митця в площину іншої.

Важливу думку, на наш погляд, висловлює В. Черкасов, який визначає інтерпретацію у сфері музичної педагогіки як «розкриття інтонаційно-образного змісту музичного твору за допомогою емоцій-

но-образних визначень відповідно до мети і завдань, поставлених композитором» [11, с. 127]. У працях ученого інтерпретація набуває динамічного змісту, поєднуючи відразу художньо-образні уявлення митця, виконавця та слухача.

З огляду на обрану тему доцільно схарактеризувати сутність дефініції «інтерпретація» в хореографічному мистецтві. Незаперечним є факт, що важливою особливістю хореографічного мистецтва є співвіднесеність його форми в часі і просторі (кожен хореографічний твір існує як незворотна послідовність рухів та їх варіацій) з художньо-естетичною цілісністю твору. Найбільш досконалий тип хореографічної форми перебуває у вимірі найвишуканіших творів, таких як балет, сюїта, хореографічна вистава або шоу тощо. Функції початку, розвитку та завершення в таких формах утілюються в життя за допомогою засобів хореографії так, що кожна наступна драматургічна сцена, дія або рух впливають із попередньої. Зі свого боку глядач, сприймаючи цю форму мистецтва, активує зорову увагу та, утримуючи у пам'яті минуле з майбутнім, аналізує, зіставляє, порівнює та передбачає драматургічний хід хореографічної думки. І саме в таких формах мистецтва танцю конкретного значення набуває здатність балетмейстера-постановника та виконавця певної партії до інтерпретації хореографічного задуму засобами хореографії, яка залишає у глядача завершений образ твору.

Процес інтерпретації в хореографії одночасно втілюється у виконанні танцівником задуманої партії та у постановочній діяльності митця. За такого підходу, виконуючи певний рух і наповнюючи його емоційно-технічним змістом, танцівник інтерпретує драматургічну ідею балетмейстера-постановника відповідно до драматургії твору, засобами хореографічного мистецтва розкриває свої переживання, думки та почуття.

Доцільно зауважити, що відповідно до нашого дослідження найбільшого значення набуває саме здатність до постановочної інтерпретації балетмейстера, митця, педагога-хореографа. Зазначимо, що для того, щоб митець зміг повноцінно інтерпретувати хореографічний твір, йому необхідно здійснити його ретроспективний аналіз та бути спроможним до такого виду духовної діяльності, у якому переважає спілкування творця з мистецтвом.

Під час аналізу поняття «інтерпретація» у сфері хореографічного мистецтва особливої уваги потребують дослідження науковців-хореографів. Варто зазначити,



що на початку ХХ ст. у зв'язку зі стрімким розвитком мистецтва танцю важливим стає питання саме інтерпретації народної хореографії на професійній сцені. Цей історичний період був досить складним і суперечливим. Цінним було те, що у творчості балетмейстерів, які працювали при численних українських театральних трупах, зокрема М. Старицького, М. Кропивницького, М. Садовського, П. Саксаганського, Х. Ніжинського, М. Васильєва-Святошенка, О. Сулова, К. Ванченка-Писанецького, О. Суходольського, М. Пономаренка, В. Грицяя, Ю. Косиненка, Л. Манька, чітко окреслилися дві тенденції балетмейстерської інтерпретації.

Яскравим представником першої став Х. Ніжинський, який у процесі інтерпретації народного танцю надавав перевагу технічному ускладненню і вільній сценічній інтерпретації фольклорних зразків. Яскравим прикладом такої інтерпретації в хореографії стала постановка танцю «Козак» до першої дії в опері М. Аркаса «Катерина». У цій танцювальній композиції балетмейстер вільно інтерпретував епізоди сільського побуту, народні звичаї, традиції.

Важливою особливістю другої тенденції розвитку інтерпретації стало перенесення на театральну сцену незмінених зразків української народної хореографії, збереження малюнку та манери виконання кожного танцю. Такий підхід утілювався у працях видатного українського хореографа, диригента, композитора та педагога Василя Верховинця.

Звертаючись до витоків народної хореографії, Василь Миколайович уважав за доцільне відокремлення його від псевдонародного за допомогою створення міцної теоретичної бази. У науковій праці «Теорія українського народного танцю» В. Верховинець уперше систематизував та узагальнив творчі досягнення української нації у вимірі мистецтва хореографії [1]. Також у дослідженні значна увага приділяється характеристиці танцювальних рухів, їх науковому обґрунтуванню, що створило підґрунтя для подальшої інтерпретації балетмейстерами творів народного мистецтва на професійній сцені.

Неможливо переоцінити внесок В. Верховинця у становлення і розвиток поняття «інтерпретація» хореографічного твору на основі народного мистецтва. У працях В. Верховинця «розгортається яскрава хореографічна картина, яка бере початок від ледь помітних підготовчих рухів, що поступово формуються в певні танцювальні рухи. Непомітно змінюючись, вони переплітаються між собою в безліч цікавих ком-

бінацій і, нарешті, виливаються в чудове мереживо фігурних таночків» [1].

Цілком закономірно, що інтерпретація в хореографії – це суб'єктивно-образне тлумачення митцем певної об'єктивної художньо-змістової інформації через опосередковане індивідуально-уявне бачення предмета трактування.

Таким чином, можна дійти висновку, що інтерпретація є предметом підвищеної уваги митців. Удосконалюючись, вона завжди була прямо пропорційною хореографічному мистецтву, його стильовим особливостям та підходам до постановочно-інтерпретаційної роботи. Здатність до інтерпретування хореографічного твору визначає насамперед професіональний рівень митця-хореографа або ж виконавця.

Для нашого дослідження важливим є з'ясування сутності поняття «компетентність». На думку Л. Масол, Н. Миропольської, О. Савченко, компетентність переносить акценти мистецької освіти із засвоєння художньої інформації на формування комплексу компетентностей. Незаперечним є «не лише виховання грамотного споживача художніх цінностей, а й розвиток у нього творчої здатності до компетентності, що має бути збалансованим із метою загальної мистецької науки, що відповідає стратегіям розвитку культури в суспільстві» [4, с. 35].

Необхідно зазначити, що термін «компетентність» має латинське походження і є синонімом до таких понять, як «поінформованість», «обізнаність» і фактично означає «володіння певними знаннями у певній сфері, що дають змогу людині розв'язувати конкретні задачі цієї сфери» [4, с. 51].

Передусім для визначення поняття «компетентний» варто звернутися до словника іншомовних слів, у якому воно інтерпретується як «володіння знаннями, які дають змогу судити про що-небудь, висловлювати вагому, авторитетну думку» [7, с. 315]; «поінформованість, обізнаність, авторитетність» [7, с. 282]. «Словник сучасної англійської мови» характеризує компетентність як здатність особистості діяти, відповідати певним стандартам, виявляти окремі навички, демонструвати спеціальний рівень знання. У тлумачних словниках автори визначають компетентність як поінформованість, обізнаність, ерудованість, авторитетність. У словнику іншомовних слів подано «компетентний» як «той, хто має достатні знання в якій-небудь галузі, з чим-небудь добре обізнаний, тямущий» [8, с. 256]. У «Словнику педагогічних термінів» зазначено, що «компетентність людини – це спеціально структуровані набори знань, умінь, навичок і ставлень, що



їх набувають у процесі навчання» у певній сфері, що дають змогу людині розв'язувати конкретні задачі певної сфери» [4, с. 162].

Аналіз «Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх закладах» та «Комплексної програми художньо-естетичного виховання у загальноосвітніх і позашкільних закладах» дає змогу констатувати, що основною метою сучасної мистецької освіти є розв'язання важливих завдань, таких як формування у вихованців відчуття прекрасного та гармонічного, ціннісного ставлення до вітчизняної спадщини, творів мистецтва, вміння сприймати, абстрагувати, аналізувати, доходити висновків та створювати нові твори, виокремлювати найбільш вірогідні умови для подальшого саморозвитку та самореалізації особистості, формування комплексу базових художньо-естетичних компетентностей [3].

Варто зауважити, що «художньо-естетична компетентність», за висловлюванням М. Мороз, передбачає «глибоке розуміння та вільне володіння знаннями й вміннями в різних видах мистецтва, а також творче розв'язання конкретних навчально-виховних завдань у процесі власної педагогічної діяльності, орієнтованої на досягнення якісних результатів у навчанні, вихованні та розвиткові учнів» [4, с. 29].

Л. Кликова тлумачить «художньо-естетичну компетентність» як «систему внутрішніх засобів регуляції художньо-естетичних дій, до складу якої входять художньо-естетичні знання, соціальні настанови, вміння та досвід, естетична орієнтованість, заснована на знаннях та чуттєвому досвіді, вільне володіння художньо-естетичними засобами та досягнення адекватного сприйняття художньо-естетичної ситуації» [2, с. 22].

І. Ревенко пропонує визначення сутності поняття «художньо-естетична компетентність»: «Певний обсяг культурно-історичних та художньо-естетичних знань; вміння та навички художньо-естетичного сприймання, аналізу й інтерпретації творів мистецтва відповідно до авторського задуму, розуміння єдності форми та змісту; прагнення та здатність реалізувати на практиці художньо-естетичний потенціал для одержання власного неповторного результату творчої діяльності» [6, с. 143].

Згідно з визначенням Л. Михайлової, «художньо-образна компетентність» тлумачиться як «розвинена система художніх координат (смаків, ідеалів, ціннісних орієнтацій) та творчого способу мислення; володіння повним інструментарієм притаманної митцю галузі мистецтва; здатність до сприймання, інтерпретування та оцінювання художніх творів; спроможність фор-

мувати особистісне ставлення до творів мистецтва і, як результат, готовність до використання отриманого досвіду на власному шляху у процесі творчої професійної діяльності» [4, с. 18].

Таким чином, розглянувши вищезначені поняття та їх дефініції, які мають безпосередній стосунок до теми нашого дослідження, вважаємо за доцільне зупинитися на визначенні поняття «інтерпретаційна компетентність» майбутнього вчителя хореографії. Воно визначається як професійна, інтегративна, сформована здатність особистості до повноцінного та професійного тлумачення художньо-естетичного змістового складника твору, створеного в певній галузі мистецтва за допомогою законів драматургії, хореографічної техніки та балетмейстерського досвіду.

Цілком закономірно, що складниками інтерпретаційної компетентності вважаються художньо-естетична та професійна компетентності, до яких належать базові та професійні знання, професійні вміння, художньо-естетичний досвід, особистісні якості, відчуття прекрасного, естетична орієнтованість, культурно-ціннісні орієнтації, творче мислення, художня креативність.

Інтерпретаційна компетентність майбутнього вчителя хореографії полягає у здатності до постановки хореографічних композицій, екзерсису чи уроку біля станка або ж на середині залу, у створенні різних варіацій, етюдів чи концертних номерів на основі сталих традицій та сучасних методів навчання.

Варто зауважити, що термін «інтерпретаційна компетентність» ми використовуємо насамперед під час постановки танцювальних композицій. Тут ураховуються культурні надбання, традиції, певний художньо-сценічний образ, вікові особливості вихованців, зацікавленість постановочним матеріалом.

**Висновки з проведеного дослідження.** Таким чином, інтерпретаційна компетентність як суб'єктивне явище відрізняється динамічністю, мінливістю за рахунок перетворень, котрі відбуваються у досвіді педагога, розвитку його творчого потенціалу. Вона існує як складний багатокomпонентний процес, який правомірно ґрунтується на знаннях, отриманих із міжкультурних та міждисциплінарних зв'язків, і значною мірою пов'язана зі специфікою художньо-творчої діяльності.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Верховинець В.М. Теорія українського народного танцю. / В.М. Верховинець. – 5-те вид., доп. – К. : Муз. Україна, 1990. – 150 с.



2. Клыкова Л.А. Развитие художественно-эстетической компетенции студентов хореографических специальностей : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Л.А. Клыкова. – Челябинск, 2011. – 27 с.
3. Масол Л.М. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах / Л.М. Масол // Інформаційний збірник МОН України. – 2004. – № 9. – С. 7–23.
4. Масол Л.М. Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання: метод. посіб. / Л.М. Масол. – Харків: «Друкарня Мадрид», 2015. – 178 с.
5. Мороз М.О. Формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі полі художньої освіти: автореф. дис. ...канд. пед. наук : [спец.] 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти» / Мороз М.О. // Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2014. – 20 с.
6. Ревенко І.В. Художньо-естетична компетентність учителя як показник його професійної культури / І.В. Ревенко // Мистецтво і освіта. – 2007. – № 3. – С. 139–146.
7. Словарь иностранных слов / Под ред. И.В. Лехина, С.М. Локшиной, Ф.Н. Петрова (гл. редактор) и Л.С. Шаумяна. – М.: Из-во Сов. энциклопедия, 1964. – 784 с.
8. Словник іншомовних слів / Уклад. С.М. Морозов, Л.М. Шкарапута. – К. : Наукова думка, 2000. – 680 с.
9. Філософський енциклопедичний словник : енциклопедія // НАН України, Ін-т філософії ім. Г.С. Сковороди ; голов. ред. В.І. Шинкарук. – Київ; Абрис, 2002. – 742 с.
10. Чень Бо. Формування готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі інструментального навчання : дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 Теорія та методика професійної освіти / Чень Бо ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова – Київ, 2017. – 236 с.
11. Черкасов В.Ф. Теорія і методика музичної освіти: [підручник] / Володимир Черкасов. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. – 528 с.



УДК 378.112(477)

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З УПРАВЛІННЯ У ГАЛУЗІ ОСВІТИ

Ткаченко В.П., науковий співробітник  
відділ політики та врядування у вищій освіті, аспірант  
*Інститут вищої освіти*  
*Національної академії педагогічних наук України*

Стаття присвячена аналізу стану розробленості проблеми підготовки управлінців у сфері освіти, зокрема на засадах лідерства, у працях вітчизняних і закордонних учених. З'ясовано особливості сучасного погляду науковців на застосування компетентнісного підходу у підготовці керівників вищих і загальноосвітніх навчальних закладів.

**Ключові слова:** керівник закладу освіти, управління, освітнє лідерство, менеджер освіти, професійна підготовка, компетентність.

Статья посвящена анализу состояния исследованности проблемы подготовки управленцев в сфере образования, в частности на принципах лидерства, отечественными и зарубежными учеными. Выявлены особенности современного взгляда ученых на применение компетентностного подхода в подготовке руководителей высших и общеобразовательных учебных заведений.

**Ключевые слова:** руководитель образовательного учреждения, управление, образовательное лидерство, менеджер образования, профессиональная подготовка, компетентность.

Tkachenko V.P. THEORETICAL BASIS OF TRAINING MANAGERS IN EDUCATION

The article is devoted to the analysis of the state of development of the problem of training managers in education, in particular based on leadership, in the works of domestic and foreign researchers. The peculiarities of the modern viewpoint of scholars on the application of the competence approach in the education of the heads of higher and secondary education institutions are revealed.

**Key words:** head of education institution, management, educational leadership, manager, professional training, competency.

**Постановка проблеми.** У контексті реформ, що останні роки відбуваються в Україні, проблема підготовки управлінських кадрів набуває особливого значення, адже на сучасному етапі розвитку суспільства керівник закладу освіти перебуває під впливом таких чинників: модернізація та гармонізація законодавства у контексті євроінтеграції, зростання суспільних вимог до закладів освіти, зміна потреб замовників і споживачів освітніх послуг, вплив інформаційно-комунікаційних технологій на систему освіти, посилення міжнародної конкуренції закладів освіти тощо. Діяльність керівника закладу освіти потребує впровадження сучасних підходів до управління та реалізації лідерства й, відповідно, визначення та набуття нових компетентностей управлінця.

Перед вищими навчальними закладами постають нові запити щодо якісної підготовки керівних кадрів – конкурентоздатних фахівців, освітніх менеджерів європейського рівня, які здатні забезпечити високу результативність управлінської діяльності. У контексті прийняття у 2014 р. нового Закону «Про вищу освіту» [12] та у 2017 р. Середньострокового плану пріоритетних дій Уряду до 2020 р. [30] забезпечення якості вищої освіти

стає і загальнодержавним пріоритетом. Забезпечення якості як одна з управлінських функцій, з одного боку, та як умова сучасної вищої освіти, з іншого боку, безпосередньо пов'язане з підготовкою управлінців у сфері освіти. Адже саме від діяльності керівника, його професійної компетентності, лідерських якостей залежить ефективне функціонування та розвиток навчального закладу.

Як визначено у Законі України «Про вищу освіту», «компетентність – динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [12]. Це визначення корелюється із визначенням компетентності за Проектом ЄС Тюнінг – як динамічної комбінації знань, розуміння, вмінь, цінностей, інших особистих якостей, що описують результати навчання за освітньою програмою [20, с. 13]. Компетентності покладені в основу опису кваліфікації випускника. Тож підготовка керівника закладу освіти на основі компетентнісного підходу має бути спрямована на розвиток його професійної



компетентності, що, у свою чергу, забезпечує можливість здійснення ним ефективної управлінської діяльності.

Проаналізувавши вітчизняну історію розвитку системи професійної підготовки менеджерів освіти, В. Берека систематизував її основні періоди:

– 1802-1870 рр. – період становлення державного управління (зокрема запровадження державного управління освітою);

– 1870-1917 рр. – період створення й утвердження перших навчальних закладів, що займалися проблемами підготовки управлінців (відкриття жіночих педагогічних курсів і запровадження навчальної дисципліни «Основи управління» (школознавство));

– 1917-1934 рр. – період розвитку методичного забезпечення управління (виникнення нових підходів до управління, вплив зарубіжних шкіл наукового та адміністративного управління на розвиток професійного менеджменту);

– 1934-1980 рр. – занепад фахової підготовки менеджерів освіти (відсутність наукових розробок з проблем управління);

– 1980-1991 рр. – новітній період розвитку управлінських кадрів (виникнення окремих підходів до управлінської діяльності: процесного, системного та ситуаційного);

– 1991 р. – до сьогодні – становлення та розвиток національної системи фахової підготовки менеджерів освіти [2, с. 67].

Дослідник стверджує, що «особливого значення у процесі підготовки керівників закладів освіти набуває період з 1991 р. до сьогодні. Його головними ознаками є: розбудова національної освіти; формування законодавчої бази системи підготовки спеціалістів, розроблення державних стандартів її якості; реорганізація вищих навчальних закладів; фундаменталізація змісту професійної підготовки менеджерів освіти» [2, с. 68-69].

Управлінська діяльність менеджера освіти обумовлюється його посадовими обов'язками, що виконують роль індикатора функцій управління, на яких позначаються розбіжності в основних видах діяльності менеджерів. Основою удосконалення процесу управління в освіті виступає підвищення ефективності виконання функцій менеджером закладу освіти, які реалізуються завдяки основним видам його діяльності через посадові обов'язки [4, с. 19]. Але сучасний управлінець має бути не просто фахівцем у сфері освітнього менеджменту, а й лідером, здатним здійснювати процес реального розвитку закладу освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми з теорії підготовки керівни-

ків закладів освіти в Україні та світі досліджуються Л. Васильченко, Р. Вдовиченко, В. Войчук, В. Пікельна, Т. Сорочан, Є. Хриков. Наукові здобутки В. Береки, Л. Кравченко, Л. Даниленко, В. Олійника, присвячені теоретичним і методичним засадам навчання менеджерів освіти. Поняття «компетентність», «компетентнісний підхід» розглядалися у низці праць дослідників, зокрема Р. Бадера, Г. Білянна, Д. Мертенса, В. Лугового, А. Шелтона. Питання розвитку вищої освіти та її управління досліджували Дж. Вейд, С. Калашнікова, М. Квієк, К. Лінч, С. Мартиненко, Ж. Таланова.

**Постановка завдання.** Метою статті є визначення стану розробленості теоретичних основ підготовки фахівців з управління у галузі освіти на основі аналізу зарубіжних і вітчизняних джерел.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Управлінська діяльність в освіті, як зазначає І. Ерсъюзоглу, – специфічний вид професійної активності, оскільки менеджер освіти поєднує у собі якості педагога й лідера, що й вимагає від нього високого професіоналізму. Діяльність менеджера освіти багатокomпонентна, що обумовлено тими цілями й завданнями, які він здійснює як керівник навчального закладу або представник виконавчої влади, органу місцевого самоврядування [8, с. 174-175].

За В. Жигірь – менеджер освіти – це професіонал, здатний творчо здійснювати професійну управлінсько-педагогічну діяльність безперервно розвиваючись і самореалізуючись у ній як індивідуальність. Вихідним пунктом реформування системи професійної підготовки менеджера освіти у ВНЗ є зміст цієї підготовки [10, с. 135]. Тож науковець зазначає, «концепція змісту освіти менеджера освіти базується на засвоєнні педагогічно-адаптованого, соціального, професійного та управлінського досвіду», до основних елементів якого відносить:

– «загальні знання, що забезпечують майбутнім менеджерам освіти уявлення про сучасну картину світу, формують методологічні підходи до пізнавальної й практичної професійної діяльності;

– досвід здійснення відомих загальнолюдських способів діяльності та способів професійної управлінської діяльності, що втілюються разом зі знаннями, уміннями та навичками керівника освіти;

– досвід творчої діяльності фахівця з вирішення нових професійних проблем, який вимагає самостійного перетворення здобутих раніше загальнонаукових, спеціальних, професійних знань і вмінь у нових умовах, формування нових способів та





методів управлінської діяльності на основі відомих;

– досвід ціннісного ставлення до об'єктів та засобів діяльності, що передбачає не тільки знання світоглядних ідей, а й переконаність в їх істинності» [10, с. 138].

У дослідженні також згруповано основні вимоги до професійної підготовки сучасних менеджерів освіти у дві специфічні групи – професійні й особистісні. *Професійна* складова включає загальнопрофесійну й управлінську компетентність. *Особистісна* – соціальні й професійно важливі якості. Наголошується, що ці складові нерозривно пов'язані одна з одною, а спроби забезпечити формування професійної компетентності кваліфікованого фахівця у відриві від розвитку його різнобічних особистісних якостей виявляються неефективними [9, с. 114].

С. Калашнікова професійну підготовку управлінців розглядає як «складову професіоналізації управління, спрямовану на розвиток управлінських кадрів, підвищення їх професійної компетентності. Професійна підготовка управлінців перебуває у взаємозв'язку з іншими складовими процесу професіоналізації управління, характеризується неперервністю, реалізується з урахуванням принципів навчання дорослих і потребує модернізації відповідно до вимог і викликів суспільного розвитку задля забезпечення прогресивного поступу останнього» [13, с. 63].

В. Гладковою та Ю. Федотовою проаналізовано управлінську діяльність менеджера освітніх закладів та окреслено три групи їх функцій: *термінальні*, або *функції-цілі* (неперервного навчання, виховна, оздоровча, розвивальна, соціалізуюча); *інструментальні*, або *функції-засоби* (діагностична, диференціальна, стимулювальна, прогнозуюча); *операційні*, або *функції-прийоми* (вимірювання та оцінювання, методична, управлінська, коригувальна, констатувальна). З метою виконання вищевказаних функцій існує необхідність набуття управлінцями відповідних компетентностей у процесі професійної підготовки [6, с. 265].

У дослідженні І. Дарманської акцентується на необхідності формування у керівників закладів освіти управлінської компетентності, що визначається як «сукупність загальнокультурних, загальнонаукових, соціальних, професійно-педагогічних і організаційно-правових компетентностей, що у свою чергу складаються із компетенцій, які характеризують менеджера як висококваліфікованого фахівця» [7, с. 151].

Л. Сігаєва та А. Опольська наголошують на важливості набуття управлінцями таких

компетентностей, що певною мірою відповідають Національній рамці кваліфікацій та Проекту ЄС Тюнінг:

– *інтегральна компетентність* – здатність розв'язувати складні задачі і проблеми у галузі управлінської діяльності або у процесі навчання, що передбачає проведення досліджень та/ або здійснення інновацій та характеризується невизначеністю умов і вимог;

– *загальні компетентності* – здатність до абстрактного мислення, аналізу, синтезу та встановлення взаємозв'язків між соціально-економічними явищами та процесами; здатність до застосовування концептуальних і базових знань, розуміння предметної області і професії менеджера; навички використання інформаційно комунікаційних технологій для пошуку, оброблення, аналізування та використання інформації з різних джерел; здатність працювати у команді та налагоджувати міжособистісну взаємодію при вирішенні професійних завдань; здатність вчитися та оволодівати сучасними знаннями; здатність до адаптації, креативності, генерування ідей та дій у новій ситуації;

– *фахові компетентності* – здатність управляти організацією та її підрозділами через реалізацію функцій менеджменту; здатність аналізувати результати діяльності освітньої організації, зіставляти їх з факторами впливу зовнішнього та внутрішнього середовища, визначати перспективи розвитку освітньої організації; здатність обирати та використовувати сучасний інструментарій менеджменту; здатність планувати та управляти часом; здатність оцінювати та забезпечувати якість виконуваних робіт; здатність створювати та організовувати ефективні комунікації у процесі управління; здатність аналізувати й структурувати проблеми освітньої організації, формувати обґрунтовані рішення; здатність керувати змінами; розуміти принципи права та використовувати їх у професійній діяльності; розуміти принципи психології та використовувати їх у професійній діяльності [31, с. 205-206].

Дослідження Л. Полещук спрямоване на визначення професійно значущих якостей менеджера освіти, що забезпечують якісно інший рівень розв'язання професійних завдань в особливих умовах. «Професійно значущі якості менеджера освіти – це складова частина особистості, яка реалізується через її діяльність. Тому реальність модернізації професійної підготовки менеджерів освіти пов'язана з потребою суспільства мати висококваліфікованих фахівців, які здатні: оволодіти знаннями з



теорії управління соціальними системами, філософії освіти, соціології та психології управління, педагогіки, основ ринкової економіки, менеджменту, фінансів і права, маркетингу, комп'ютерної грамоти, державної, рідної та іноземних мов тощо; усвідомлювати завдання реформування освіти; творчо осмислювати мету й завдання функціонування закладів та установ освіти й управління ними, перспективи їхнього розвитку, сутність інноваційних теорій, ідей, сучасних технологій» [25, с. 90].

Питання управління у вищому навчальному закладі вивчає О. Кірдан і визначає це явище як «багатокомпонентний складний процес, який має зовнішні і внутрішні властивості, принципи, форми і методи, характеризується різними суб'єктами та об'єктами управління, і використовується для впорядкування та організації діяльності кадрової, навчально-виховної, нормативної, науково-дослідної, матеріально-технічної, фінансово-господарської його підсистем». Практика управління вищим навчальним закладом свідчить про те, що достатньо багато питань виникає у площині взаємовідносин адміністративного (формального) керівництва, яке здійснюється посадовими особами й чітко регламентоване нормативними актами, чинним законодавством та делегуванням повноважень колегіальним органам управління (збори трудового колективу, вчена рада, рада факультету та ін.). Зазначається, що «очільник вищого навчального закладу має органічно поєднувати у своїй діяльності функції адміністратора, розпорядника фінансових ресурсів, науковця, що, зрештою, вимагає широкого спектра сформованих компетентностей. Окрім того, підзвітність ректора колегіальним органам управління (зборам трудового колективу, Вченій Раді) та безпосередньо Міністру (як представнику Уряду) зумовлює складність та багатоаспектність функціональних обов'язків керівника навчального закладу» [15, с. 47-48].

Дослідження П. Лоранжа присвячене менеджменту вищих навчальних закладів. Автор стверджує, що закладом освіти можна управляти, як і будь-якою іншою організацією, та акцентує на проблемі «рівноваги» при виборі стратегічного напрямку розвитку закладу освіти – адаптивного, підприємницького, активного і раціонального. Суть методу, запропонованого П. Лоранжем, полягає у динамічному використанні всіх чотирьох підходів, що дозволяє не тільки швидко реагувати на зміну вимог ринку освітніх послуг, але з часом і здійснювати вплив на формування ринкових умов. Найважливішою проблемою вищих

навчальних закладів вважає забезпечення адекватного сучасним умовам процесу навчання, виявлення і скорочення розривів між вимогами клієнта і можливостями вищої школи. П. Лоранж класифікує ці розриви і пропонує способи управління ними через партнерство у навчанні, набуття співробітниками нових компетентностей у ході науково-педагогічної діяльності, застосування інформаційних технологій у програмах навчання, групової і командної роботи для засвоєння пропонованих знань [19].

Сучасні науковці також пропонують здійснювати управління закладами освіти у контексті парадигми лідерства. Дж. Коллінз визначає, що для того, щоб стати лідером, керівник повинен пройти через такі послідовні рівні: висококваліфікований співробітник, цінний член команди, компетентний менеджер, ефективний керівник, лідер [16]. І. Адізес аналізує питання формування та реалізації лідерського потенціалу в управлінні організацією. Науковець створив авторську формулу ефективного менеджменту та визначив особливості функціонального навантаження лідера у концепції «управління змінами» (*англ.* change management) [1]. М. Генсон розглянув основні моделі організаційної поведінки освітніх керівників та визначив типові ролі шкільного директора [5]. Т. Серджіованні, М. Барлінгейм та Ф. Кумз класифікували та систематизували адміністративні ролі освітніх управлінців, а також розробили методологічну рамку визначення стилю освітнього лідерства [29].

С. Калашнікова вважає, що «актуальність лідерства як нової управлінської парадигми детермінується діючими суспільними тенденціями, кризою домінуючої адміністративно-менеджерської моделі управління та організаційними трансформаціями. Імплементация засад лідерства у систему управлінської освіти – критична вимога сьогодення задля забезпечення прогресивного суспільного поступу – потребує переосмислення місії, цілей, завдань, контексту, методів, засобів, технологій і результатів професійної підготовки управлінців. В основу модернізації професійної підготовки управлінців має бути покладений компетентісний підхід. Ідентифікація професійної компетентності управлінця як його здатності ефективно виконувати управлінську діяльність потребує визначення базових професійних компетентцій, набуття яких управлінцем є необхідним, зокрема у процесі його професійної підготовки. Компетентісний підхід є інструментом для оновлення освітньої парадигми професійної підготовки управлінців» [14].



Освітнє лідерство потрібно розглядати у трьох взаємопов'язаних аспектах як: *лідерство в освіті* (діяльність керівників, викладачів, студентів/ учнів та, як результат, освітніх закладів-лідерів); *лідерство для освіти* (діяльність батьків та інших стейкхолдерів задля розвитку освіти); *лідерство освіти* (діяльність держави щодо забезпечення пріоритетного розвитку освітньої сфери) [13, с. 234]. С. Калашнікова також визначає 12 принципів професійної підготовки управлінців лідерів, до яких віднесено: принцип орієнтації на профіль; принцип домінування поведінкових компетенцій; принцип виховання лідерів; принцип опори на цінності, духовності та моральності; принцип розвитку потенціалу; принцип рефлексії для самопізнання; принцип вибору, свободи і творчості; принцип розподіленої відповідальності і позитивної мотивації; принцип партнерства та діалогічності; принцип актуальності змісту; принцип релевантності методів; принцип лідерства [13, с. 393-394].

У статті щодо професійного розвитку керівників вищих навчальних закладів України В. Луговий, С. Калашнікова та Ж. Таланова зазначають, що «рівень професійної компетентності керівників закладів вищої освіти є одним із ключових чинників, що впливає на життєздатність і динаміку поступу освітньої інституції, визначає її стратегічні та тактичні орієнтири прогресу. Лідерський потенціал очільника ВНЗ слугує імпульсом для розвитку як інституції у цілому, так і кожного представника академічної спільноти – від студента до професора. Важливою детермінантою ефективності моделі професійного розвитку керівників ВНЗ є парадигма, що покладена в її основу. Підґрунтям для національної моделі професійного розвитку керівників ВНЗ може слугувати парадигма лідерства та, зокрема, концепція її реалізації у галузі вищої освіти. Методологічною основою реалізації програми професійного розвитку керівників ВНЗ є компетентнісний підхід і відповідно принципи, методи, технології та засоби, релевантні навчальним результатам, ідентифікованим за допомогою функціонального профілю керівника-лідера ВНЗ» [20, с. 57].

І.А. Семенець-Орлова нерозривно пов'язує лідерство з менеджментом або з так званим організаційним лідерством, що полягає в оптимізації використання ресурсів навчального закладу та освітньої системи загалом і координації професійної діяльності педагогів зокрема. «Менеджерське лідерство» у вузькому розумінні є невіддільною частиною централізованої

системи управління освітою. Досвід реформування вищої школи в Україні свідчить, що, крім повноважень керівника в освіті, держава має нормативно визначити баланси повноважень і відповідальності всіх, хто бере участь в управлінні, – органів влади, керівників, колективних органів управління закладами освіти, керівників органів структурних підрозділів, органів самоврядування тощо [27].

К. Линьов досліджує проблеми лідерства у контексті управління закладом середньої освіти, що є «соціальною системою, ієрархічною за своїми властивостями, має мету своєї діяльності, відповідно в якому виникають управлінські відносини. Отже, лідерство у даному випадку є певною якістю, парадигмою управління, так само як і менеджмент» [17, с. 52]. Дослідник наголошує, що «пріоритет особистісно орієнтованого лідерства в організації відходить у минуле і поступається місцем лідерству, в основі якого лежать взаємозв'язки та взаємодія у колективі, спроможність до змін та інновацій, досягнення цілей установи.

Директор сучасної школи повинен бути:

- тим, хто проявляє турботу про добробут та розвиток всіх працівників у школі;
- натхненним комунікатором;
- здатним наділяти владою, делегувати повноваження, таким чином розвиваючи потенціал працівників закладу освіти;
- тим, хто проявляє свою цілісність, є чесним та відкритим; є доступним, здатним зменшити владну дистанцію та знайти спільну мову у колективі;
- здатним приймати рішення та йти на обдумані ризики» [18, с. 159].

У працях науковців також висвітлені й інші складові підготовки та діяльності керівників закладів освіти: організаційно-педагогічні умови розвитку інноваційної культури керівника загальноосвітнього навчального закладу та особливості здійснення даного процесу в умовах післядипломної освіти проаналізовано Н. Мурованою [22]; розвиток інноваційної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної освіти – С. Загороднім [11]; М. Носкова фокусується на процесі формування у керівників загальноосвітніх навчальних закладів готовності до використання Інтернет-технологій у професійній діяльності [24]; Н. Сас розглядає сутність інноваційного управління як професійної діяльності майбутнього керівника навчального закладу [26]; проблема підготовки керівних кадрів професійної освіти в умовах магістратури США, Канади, Австралії та Великої Британії перебуває у полі зору Л. Сергєєвої [28]; питання інноваційної економічної діяльності



майбутнього керівника закладу освіти розглядає О. Бінницька [3]; Ю. Новгородською досліджено стан вирішення проблеми правової компетентності керівників навчальних закладів у сучасній теорії та практиці психолого-педагогічної науки [23].

**Висновки з проведеного дослідження.** Отже, підготовка керівників закладів освіти – актуальне питання, що висвітлене у працях вітчизняних і зарубіжних учених. Компетентне управління є одним із ключових факторів розвитку системи освіти та значною мірою впливає на підвищення конкурентоздатності закладів освіти та привабливості освітніх послуг. Зважаючи на це, пріоритетними завданнями перед освітньою галуззю постають розвиток людського потенціалу, забезпечення нового рівня якості підготовки спеціалістів, формування високоосвіченої особистості. Аналіз стану розробленості теоретичних основ підготовки фахівців з управління у галузі освіти дає можливість стверджувати, що вчені розглядають підготовку управлінців як багатоаспектний процес та наголошують на необхідності набуття керівниками певних компетентностей (управлінської, правової, інноваційної тощо), визначають основні поняття та терміни, принципи та підходи до такої підготовки, а також функції та професійні якості керівників закладів освіти. У фокусі сучасних наукових досліджень також знаходиться питання управління закладами освіти у контексті парадигми лідерства, що передбачає переосмислення та модернізацію цілей, завдань, методів і результатів підготовки менеджерів освіти. Проте, визначення теоретичних основ системної підготовки фахівців з управління в Україні залишається актуальним.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Адизес И. Стили менеджмента – эффективные и неэффективные / И. Адизес. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2009. – 199 с.
2. Берека В.Є. Фахова підготовка магістрів з менеджменту освіти: теорія і методика : [монографія] / В.Є. Берека. – Хмельницький : ХГПА, 2008. – 482 с.
3. Бінницька О.П. Сучасний стан підготовки майбутніх керівників установ та організацій у сфері освіти до інноваційної економічної діяльності / О.П.Бінницька//Педагогічний процес: теорія і практика.–2013.– Вип. 3. – С. 27-32. [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp\\_2013\\_3\\_5](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2013_3_5).
4. Вдовиченко Р. Функціонально-посадові вимоги до професійної управлінської діяльності керівника школи / Р. Вдовиченко // Рідна школа. – 2005. – №2 – с.16-21.
5. Генсон М.Е. Керування освітою та організаційна поведінка / М.Е. Генсон. – Л. : Літопис, 2002. – 378 с.
6. Гладкова В.М. Функції управлінської діяльності менеджера освітньої установи / В.М. Гладкова,

Ю.В. Федотова // Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки. – 2009. – Вип. 6. – С. 263-266. [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpm\\_2009\\_6\\_58](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpm_2009_6_58).

7. Дарманська І.М. Характеристика правової компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу у контексті управлінської компетентності / І.М. Дарманська // Педагогічний дискурс. – 2013. – Вип. 14. – С. 151-155. [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk\\_2013\\_14\\_31](http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk_2013_14_31).

8. Ерсьозоглу І. Професійна діяльність менеджерів освіти шкільного рівня / І. Ерсьозоглу // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія. – 2014. – Вип. 42(1). – С. 174-177. [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzvdpu\\_pp\\_2014\\_42\(1\)\\_43](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzvdpu_pp_2014_42(1)_43).

9. Жигір В.І. Сутність і зміст професійно важливих якостей особистості менеджера освіти / В.І. Жигір // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2013. – № 10(3). – С. 113-124. [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vluf\\_2013\\_10\(3\)\\_16](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vluf_2013_10(3)_16).

10. Жигір В.І. Теоретичні основи змісту професійної підготовки менеджера освіти у ВНЗ / В.І. Жигір // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 1. – С. 140-148. [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nzbdpu\\_2014\\_1\\_22](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nzbdpu_2014_1_22).

11. Загородній С.П. Технології розвитку інноваційної компетентності керівників ЗНЗ у системі післядипломної освіти / С.П. Загородній // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія. – 2016. – Вип. 48. – С. 55-59. [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzvdpu\\_pp\\_2016\\_48\\_13](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzvdpu_pp_2016_48_13).

12. Про вищу освіту : Закон України. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

13. Калашнікова С. Концепція лідерства в управлінні освітніми системами / С. Калашнікова // Освітологія. – 2012. – Вип. 1. – С. 106-112. [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/osvit\\_2012\\_1\\_17](http://nbuv.gov.ua/UJRN/osvit_2012_1_17).

14. Калашнікова С.А. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки управлінців-лідерів в умовах сучасних суспільних трансформацій : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06 / С.А. Калашнікова ; Київський університет імені Бориса Грінченка. – Київ, 2011. – 462 с.

15. Кірдан О.Л. Управління вищим навчальним закладом: теоретичний аналіз / О.Л. Кірдан // Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія : Педагогічні науки. – 2012. – Вип. 20. – С. 44-49. [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vgnpu\\_2012\\_20\\_13](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vgnpu_2012_20_13).

16. Коллинз Дж. От хорошего к великому / Дж. Коллинз. – СПб : Стокгольмская школа экономики в Санкт-Петербурге, 2002. – 303 с.

17. Линьов К. Управление закладом середньої освіти на основі парадигми лідерства / К. Линьов // Освітологія. – 2016. – № 5. – С. 50-56. [Електронний



ресурс] – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/osvit\\_2016\\_5\\_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/osvit_2016_5_10).

18. Линьов К.О. Особистісно орієнтоване лідерство в управлінні закладом освіти / К.О. Линьов // Освітлогічний дискурс. – 2016. – № 2. – С. 153-164. [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys\\_2016\\_2\\_16](http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys_2016_2_16).

19. Лоранж П. Новый взгляд на управленческое образование: задачи руководителей : пер. с англ. / П. Лоранж. – М. : Амни-Бизнес, 2004.

20. Луговий В. Професійний розвиток керівників вищих навчальних закладів України: виклики та перспективи / В. Луговий, С. Калашнікова, Ж. Таланова // Вища освіта України. – 2013. – № 3. – С. 51-59. [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou\\_2013\\_3\\_9](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2013_3_9).

21. Методичні рекомендації для розроблення профілів ступеневих програм, включаючи програмні компетентності та програмні результати навчання / пер. з англ. Національного експерта з реформування вищої освіти Програми Еразмус+, д-ра техн. наук, проф. Ю.М. Рашкевича. – Київ : Поліграф плюс, 2016. – 80 с.

22. Мурована Н. Організаційно-педагогічні умови розвитку інноваційної культури керівника загальноосвітнього навчального закладу в умовах післядипломної освіти / Н. Мурована // Нова педагогічна думка. – 2014. – № 2. – С. 197-201. [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd\\_2014\\_2\\_59](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2014_2_59).

23. Новгородська Ю.Г. Стан дослідження проблеми професійної підготовки менеджерів дошкільної освіти в педагогічній науці / Ю.Г. Новгородська // Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Сер.: Психолого-педагогічні науки. – 2012. – № 3. – С. 172-175. [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp\\_2012\\_3\\_46](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp_2012_3_46).

24. Носкова М.В. Формування у керівників загальноосвітніх навчальних закладів готовності до використання Інтернет технологій у професійній діяльності / М.В. Носкова // Молодий вчений. – 2015. –

№ 5(3). – С. 134-137. [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv\\_2015\\_5\(3\)\\_38](http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2015_5(3)_38).

25. Полещук Л.В. Науково-теоретичні підходи до формування професійно-значущих якостей менеджерів освіти / Л.В. Полещук // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – 2014. – Вип. 42(2). – С. 86-91. [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzvdpu\\_pp\\_2014\\_42\(2\)\\_24](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzvdpu_pp_2014_42(2)_24).

26. Сас Н. Сутність інноваційного управління як професійної діяльності майбутнього керівника навчального закладу / Н. Сас // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. – 2013. – Ч. 1. – С. 263-272. [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znprudpu\\_2013\\_1\\_35](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znprudpu_2013_1_35).

27. Семенець-Орлова І.А. Результативне лідерство в процесі управління освітніми змінами / І.А. Семенець-Орлова // Вісник Національної академії державного управління при Президенті України. Серія: Державне управління. – 2015. – № 4. – С. 107-112.

28. Сергеева Л.М. Практики підготовки керівних кадрів професійної освіти в умовах магістратури / Л.М. Сергеева // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. – 2014. – Вип. 1. – С. 51-59. [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/OD\\_2014\\_1\\_9](http://nbuv.gov.ua/UJRN/OD_2014_1_9).

29. Серджіованні Т. Керування освітою і шкільне врядування / [Т. Серджіованні, М. Барлінгейм, Ф. Кумз та ін.]. – Львів : Літопис, 2002. – 440 с.

30. Середньостроковий план пріоритетних дій Уряду до 2020 року. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/275-2017-%D1%80#n10>.

31. Сігаєва Л.Є. Підготовка освітніх менеджерів на засадах андрагогіки / Л.Є. Сігаєва, А.В. Опольська // Теоретична і дидактична філологія. – 2017. – Вип. 24. – С. 201-208. [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/tdf\\_2017\\_24\\_25](http://nbuv.gov.ua/UJRN/tdf_2017_24_25).



УДК 378.147

## КОМПЛЕКС ВПРАВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Хіценко Л.І., к. пед. н.,  
завідувач кафедри східних мов  
Національна академія Служби безпеки України

Стаття присвячена проблемі формування соціокультурної компетентності майбутніх співробітників Служби безпеки України. Автор пропонує комплекс вправ для формування соціокультурної компетентності, що складатиметься з п'яти блоків. У роботі наводяться приклади вправ, спрямованих на формування компонентів СКК майбутніх співробітників Служби безпеки України.

**Ключові слова:** соціокультурна компетентність (СКК), майбутні співробітники Служби безпеки України, вправа, комплекс вправ, блоки вправ, компоненти СКК.

Статья посвящена проблеме формирования социокультурной компетентности будущих сотрудников Службы безопасности Украины. Автор предлагает комплекс упражнений для формирования социокультурной компетентности, состоящий из пяти блоков. В работе приводятся примеры упражнений, направленных на формирование компонентов СКК будущих сотрудников Службы безопасности Украины.

**Ключевые слова:** социокультурная компетентность (СКК), будущие сотрудники Службы безопасности Украины, упражнение, комплекс упражнений, блоки упражнений, компоненты СКК.

### Khitsenko L.I. A SET OF THE EXERCISES TO FORM THE SOCIO-CULTURAL COMPETENCE

The article is devoted to the problem of formation of socio-cultural competence of the prospective officers of the Security Service of Ukraine. The author offers a set of exercises for the formation of socio-cultural competence, consisting of five blocks. The work gives examples of exercises aimed to form the components of the SCC of the prospective officers of the Security Service of Ukraine.

**Key words:** socio-cultural competence (SCC), the prospective officers of the Security Service of Ukraine, exercise, set of the exercises, blocks of the exercises, components of the SCC.

**Постановка проблеми.** Формування соціокультурної компетентності (далі – СКК) майбутніх співробітників у сфері забезпечення державної безпеки є одним з найважливіших компонентів викладання іноземної мови.

Готовність майбутніх спеціалістів у сфері забезпечення державної безпеки до здійснення іншомовної професійної діяльності потребує формування СКК, що визначає їхню спроможність конструктивно діяти у специфічних ситуаціях міжкультурної взаємодії, пов'язаних з особливостями службової діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема формування СКК у процесі професійно орієнтованої мовної підготовки знайшла своє обґрунтування у роботах Н. Бобаль, Р. Гришкової, І Закирьянової, Н. Ішханян, О. Квасник, Т. Колодько, Ю. Кузьменко, С. Пахотіної, Н. Петрищевої, В. Сафонової та ін. Формуванню СКК курсантів військових вищих навчальних закладів – М. Ванягіної, О. Жежери, Н. Мороз та ін.; слухачів вищих навчальних закладів Міністерства внутрішніх справ України – І. Жукевич.

Зазначені дослідження сприяють систематизації наукової інформації щодо СКК, проте проблема формування СКК майбут-

ніх співробітників СБ України з урахуванням специфіки їхньої службової діяльності розглянуто недостатньо. Отже, актуальність дослідження зумовлена потребою визначення ефективних шляхів формування СКК майбутніх співробітників СБ України.

**Метою статті** є розробка у ході наукового дослідження комплексу вправ для формування СКК майбутніх співробітників СБ України (на прикладі турецької мови).

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Для ефективного формування СКК майбутніх співробітників СБ України необхідна розробка методики формування СКК у контексті їхньої майбутньої професійної діяльності. Структурною одиницею методичної організації навчального матеріалу є вправа [1, с. 322], що має освітню, виховну, розвивальну цінність. Тому невіддільною частиною методики формування СКК майбутніх співробітників СБ України є комплекс вправ і завдань, спрямованих на розвиток соціокультурних знань, умінь і навичок.

С. Шатілов розглядає вправу як спеціально організоване у навчальних умовах одно або багаторазове виконання окремої операції мовного та мовленнєвого характеру [5, с. 55].

І. Кіндрась приділяє особливу увагу вибору навчальних вправ, оскільки від правильного

вибору засобів і методів залежить результативність процесу навчання [2, с. 114].

Сукупність необхідних типів, видів і різновидів вправ забезпечують максимально високий рівень оволодіння іноземної мови, утворюють загальну систему вправ [5, с. 59]. Спроби впорядкувати вправи у систему та створити комплекс робилися різними вченими (Б. Лапідус, Є. Пасов, С. Шатілов та ін.). Поняття «комплекс» (від лат. *complexus* – зв'язок, поєднання) передбачає наявність певної кількості елементів, частин, які об'єднані певним чином і мають свої функції [1, с. 108]. Він характеризується наявністю міцних зв'язків між елементами комплексу, що забезпечують його стійкість і цілісність. Під комплексом вправ розуміємо сукупність необхідних типів, видів і різновидів вправ, що виконуються у такій послідовності та у такій кількості, які враховують закономірності формування соціокультурних умінь і навичок в їх взаємодії та забезпечують максимально високий рівень оволодіння СКК [5, с. 4].

Спираючись на теоретичні обґрунтування В. Беспалько, Н. Гальської, Є. Пасова, В. Фурманової та ін., розроблено комплекс вправ та завдань, спрямований на формування СКК майбутніх співробітників СБ України, на основі принципів, запропонованих Л. Лук'яною [3, с. 89–90] та О. Тополевою [4, с. 88–95]: диференціації, контрастивності, особистісної спрямованості, посильності та доступності, комунікативності навчання, проблемної спрямованості, паралельного вдосконалення мовної підготовки, порівняння культури рідної мови та іншомовної культури, взаємопов'язаного навчання основним видам мовленнєвої діяльності, адекватності вправ характеру модульованої діяльності, наявності чіткої інструкції, концентричної повторюваності етапів роботи з теми, що вивчається.

Всі вправи та завдання можна поділити на умовно комунікативні, комунікативні та контролюючі. Послідовність виконання завдань і вправ передбачає перехід від рецептивних видів мовленнєвої діяльності до репродуктивних і власне продуктивних видів мовленнєвої діяльності. Комплекс складається з п'яти блоків, що спрямовані на формування компонентів СКК (див. рис. 1). Наведемо окремі приклади вправ кожного блоку.

I блок: вправи, що спрямовані на формування культурознавчого компонента СКК: вправи на ознайомчо-пошукове читання/аудіювання з метою пошуку культурознавчої інформації, на розвиток тематичного тезауруса, на осмислення, аналіз та інтерпретацію культурознавчої інформації.

Приклад 1. Мета: формувати навички пошуку культурознавчої інформації, формування навичок найменування культурологічних понять та реалій.

Тип вправи: некомунікативна рецептивна вправа.

Вид вправи: встановлення відповідності між об'єктами культури та їхніми назвами.

Режим виконання: індивідуально.

Контроль: поточний, самоконтроль.

Інструкція: *Metindeki çizgili kelimeleri açıklayınız.*

*Vatikan'da diplomatlarla bir araya gelen Papa Francis, son zamanlardaki sığınmacı akınının Avrupalı değerlere zarar verme riski olduğunu ancak Avrupa'nın bu sınavdan başarıyla geçeceğini umduğunu belirtti.*

Приклад 2. Мета: розвиток тематичного тезауруса.

Тип вправи: некомунікативна рецептивна.

Вид вправи: встановлення еквівалентної відповідності між об'єктами культури.

Режим виконання: індивідуально.

Контроль: поточний, контроль з боку викладача.

Інструкція: *Metindeki çizgili kelimelere eşanlamli kelimeleri bulunuz.*

*Çin'de büyük tartışmalara neden olan ve Henan eyaletinde inşa edilen ülkenin kurucusu Mao Zedung'un altın kaplama 37 metrelik heykeli yıkıldı. Finansmanın bölgedeki işadamlarının üstlendiği ve 460 bin Dolar'a mal olduğu belirtilen heykelin gerekli izinleri olmadığı için yıkıldığı açıklandı.*

Приклад 3. Мета: формувати навички осмислення, аналізу та інтерпретації культурознавчої інформації.

Тип вправи: комунікативна рецептивно-продуктивна.

Вид вправи: інтерпретація побаченого.

Режим виконання: індивідуально, у парах, групова.

Контроль: поточний, контроль з боку викладача.

Інструкція: *Gazetenin resmine bakarak soruları yanıtlayınız:*



*Gazetenin resminde kim gösterilir?*

*Bu resimli makale ne hakkında olabilir?*

*Resim hangi önemli bir olayı gösteriyor?*

*Bu kişi hakkında ne biliyorsunuz?*

II блок: вправи, що спрямовані на формування країнознавчого компонента СКК: вправи для полегшення розуміння змі-



сту теми й пробудження інтересу до неї, на ознайомлювальне-пошукове читання з метою отримання країнознавчої інформації з теми, на осмислення, аналіз та інтерпретацію соціокультурної інформації

Приклад 1. Мета: формувати навички осмислення, аналізу та інтерпретації країнознавчої інформації.

Тип вправи: некомунікативна рецептивно-продуктивна.

Вид вправи: інтерпретація прочитаного.

Режим виконання: індивідуально, групова.

Контроль: поточний, контроль з боку викладача.

Інструкція: *Metindeki kelimeleri tabloya konuya göre getiriniz.*

*Türkiye'nin üçüncü ülkelerden gelen Suriyeliler için getirdiği vize uygulaması 8 Ocak'ta yürürlüğe girdi. Vize koşulu deniz ve hava yoluyla Türkiye'ye giren Suriyeliler için geçerli olacak. Dışişleri Bakanlığı kara yoluyla Türkiye'ye geçen mülteciler için açık kapı politikasının devam edeceğini duyurmuştu.*

Політика	Економіка	Суспільство	Культура	Освіта	Навколишнє середовище

Приклад 2. Мета: формувати навички добування країнознавчої інформації.

Тип вправи: некомунікативна рецептивно-репродуктивна.

Вид вправи: пошук країнознавчої інформації шляхом опрацювання візуальної інформації.

Режим виконання: індивідуально.

Контроль: поточний, контроль з боку викладача.

Інструкція: *Boşlukları doldurunuz.*

*Sünni kelimesi, \_\_\_\_\_ yapmış olduğu davranışları izleyen, takip eden ve hayatına uygulayan anlamına gelen "Ehli \_\_\_\_\_" kelimesinden geliyor. Günümüz \_\_\_\_\_ büyük bir çoğunluğu Sünni. Sünni Müslüman oranının %85 ile %90 arasında olduğu \_\_\_\_\_ ediliyor.*

Приклад 3. Мета: формувати навички відтворення мовленнєвих зразків.

Тип вправи: умовно комунікативна рецептивно-репродуктивна.

Вид вправи: пошук та відтворення найбільш важливої країнознавчої інформації згідно зі зразком.

Режим виконання: індивідуально, групова.

Контроль: поточний, самоконтроль, контроль з боку викладача.

Інструкція: *Metindeki en önemli bilgiyi anlatınız.*

*Türkiye'nin güneydoğusunda terör örgütü PKK'ya yönelik operasyonlar devam ediyor. Bazı ilçelerde uygulamaya devam eden sokağa çıkma yasağı ve bölgedeki gelişmeleri değerlendiren Başbakan Ahmet Davutoğlu, "Hendekler, barikatlar her şey kalkacak, kamu düzeni ihdas edilecek. Bunun pazarlığı olmaz" diye konuştu.*

I блок: формування культурознавчого компонента СКК	II блок: формування країнознавчого компонента СКК	III блок: формування лінгвокраїнознавчого компонента СКК	IV блок: формування соц.- психологічного компонента СКК	V блок: формування соціолінгвістичного компонента СКК
Вправи на ознайомчо-пошукове читання з метою добування культурознавчої інформації	Вправи на ознайомлювальне-пошукове читання з метою отримання країнознавчої інформації з теми:	Вправи на коментування і лінгвокраїнознавчий аналіз культурно-маркованих мовних одиниць:	Вправи, спрямовані на розвиток умінь міжкультурного спілкування:	Вправи на переклад прислів'їв, приказок, фразеологічних одиниць з турецької рідною мовою і навпаки
Вправи, що спрямовані на розвиток тематичного тезауруса:	Вправи на осмислення, аналіз та інтерпретацію культурознавчої інформації:	Вправи, що спрямовані на вивчення групи культурно-маркованих мовних одиниць (фонові, конотативні і безеквівалентні мовні одиниці)	Вправи, що сприяють розвитку творчого потенціалу та формуванню точки зору з досліджуваної соціокультуральної теми:	Вправи на коментування і лінгвокраїнознавчий аналіз прислів'їв, приказок, фразеологічних одиниць:
Вправи для полегшення розуміння змісту теми і пробудження інтересу до неї	Вправи на осмислення, аналіз та інтерпретацію соціокультурної інформації з країнознавчої теми.	Вправи на застосування культурно-маркованих мовних одиниць у мовних і комунікативних ситуаціях:	Вправи, що сприяють психологічній адаптації до міжкультурного спілкування:	Вправи на застосування прислів'їв, приказок, фразеологічних одиниць у мовних і комунікативних ситуаціях
		Вправи на переклад культурно-маркованих мовних одиниць з турецької на рідну мову і навпаки.		

Рис. 1. Комплекс вправ на формування СКК





III блок: вправи, що спрямовані на формування лінгвокраїнознавчого компонента СКК: вправи, що спрямовані на вивчення культурно маркованих мовних одиниць (фонові, конотативні, безеквівалентні мовні одиниці), на коментування й лінгвокраїнознавчий аналіз культурно маркованих мовних одиниць, на застосування культурно маркованих мовних одиниць у мовних і комунікативних ситуаціях, на переклад культурно маркованих мовних одиниць.

Приклад 1. Мета: формувати навички пошуку лінгвокраїнознавчої інформації.

Тип вправи: некомунікативна рецептивно-репродуктивна.

Вид вправи: пошук лінгвокраїнознавчої інформації шляхом опрацювання візуальної інформації.

Режим виконання: індивідуально.

Контроль: поточний, контроль з боку викладача.

Інструкція: *Metinde özel isimleri bulup çeviriniz.*

*Türkiye'nin güneydoğusunda terör örgütü PKK'ya yönelik operasyonlar devam ediyor. Bazı ilçelerde uygulamaya devam eden sokağa çıkma yasağı ve bölgedeki gelişmeleri değerlendiren Başbakan Ahmet Davutoğlu, "Hendekler, barikatlar her şey kalkacak, kamu düzeni ihdas edilecek. Bunun pazarlığı olmaz" diye konuştu.*

Приклад 2. Мета: формувати навички коментування лінгвокраїнознавчої інформації, найменування культурологічних понять та реалій.

Тип вправи: умовно комунікативна рецептивно-репродуктивна.

Вид вправи: встановлення відповідності між об'єктами культури та їхніми назвами.

Режим виконання: індивідуально.

Контроль: поточний, самоконтроль.

Інструкція: *Toplum, siyaset ve kültür ile ilgili kelimeleri çiziniz:*

*Türkiye'den kaçak yollarla Yunanistan'a geçmek isteyen mültecilerin yolculuğu Ege Denizi'nde son buldu. İzmir ve Balıkesir açıklarında meydana gelen olaylarda en az 24 kişi yaşamını yitirdi.*

Приклад 3. Мета: формувати навички продукування культурно маркованого діалогічного (полілогічного) мовлення, висловлювання емоційно забарвленого мовлення.

Тип вправи: комунікативна продуктивна.

Вид вправи: моделювання етикетних норм комунікативної поведінки (початок розмови та втручання у розмову двох людей).

Режим виконання: самостійна підготовка, презентація – під керівництвом викладача.

Контроль: поточний, взаємоконтроль, контроль з боку викладача.

Інструкція: *Telefonda paket servisi ile yemek sipariş ediniz.*

IV блок: вправи на формування соціально-психологічного компонента СКК: вправи, що сприяють розвитку творчого потенціалу та формуванню точки зору з досліджуваної соціокультурної теми, психологічній адаптації до міжкультурного спілкування, на розвиток умінь міжкультурного спілкування, сприйняття, впізнавання, розрізнення невербальних засобів спілкування, вибір невербальних засобів у відповідності до ситуації спілкування.

Приклад 1. Мета: формування рецептивних умінь інтерпретувати культурно марковане тюркомовне мовлення, вербальну та невербальну поведінку носіїв мови залежно від їхніх соціальних ролей.

Тип вправи: комунікативна рецептивно-аналітична.

Вид вправи: вправа на аудіювання, перегляд відеосюжетів, інтерпретацію вербальної та невербальної поведінки комунікантів залежно від їхніх соціальних ролей.

Режим виконання: індивідуально, група у форматі дискусії.

Контроль: поточний, взаємоконтроль, контроль з боку викладача.

Інструкція: *Videoyu izleyin ve sonra da sosyal rollerine dayalı iletişimcilerin sözel ve sözel olmayan davranışının özelliklerini tartışınız.*

Приклад 2. Мета: формування знань щодо національного менталітету та характеру, стереотипів носіїв мови, що вивчається.

Тип вправи: комунікативна рецептивно-аналітична.

Вид вправи: вправа на виявлення національно-психологічних особливостей носіїв мови, що вивчається.

Режим виконання: індивідуально, група у форматі дискусії.

Контроль: поточний, контроль з боку викладача.

Інструкція: *Aşağıdaki deyimler türklerin hangi özelliğini çizer?*

*yola çıkmak, yoldan çıkmak, yol geçen hanı, kanına girmek, şehit düşmek.*

Приклад 3. Мета: формування навичок використання мовних та мовленнєвих стандартів написання запрошень.

Тип вправи: умовно комунікативна репродуктивна.

Вид вправи: вправа на письмо, репродукування письмових зразків.

Режим виконання: індивідуально.

Контроль: поточний, контроль з боку викладача.

Інструкція: *Aşağıdaki ifadeleri kullanarak davetiyeyi kurup arkadaşınıza yazınız.*

*... için ... tarihinde ...'te bize katılırsanız çok memnun oluruz.*

*Arkadaşlar arasında ...'ı kutlamak için bir parti veriyoruz. Eğer gelirsiniz çok memnun kalırız.*



...*'yi kutlamak için sizin de orada olmanızı çok isteriz.*

У блок: вправи, що спрямовані на формування соціолінгвістичного компоненту СКК: на коментування та лінгвокраїнознавчий аналіз прислів'їв, приказок, фразеологічних одиниць; на застосування прислів'їв, приказок, фразеологічних одиниць у мовних і комунікативних ситуаціях

Приклад 1. Мета: формування умінь інтерпретувати прислів'я, приказки, фразеологічні одиниці.

Тип вправи: умовно комунікативна рецептивно-репродуктивна.

Вид вправи: вправа на лінгвокраїнознавчий аналіз.

Режим виконання: індивідуально, група у форматі дискусії.

Контроль: поточний, взаємоконтроль, контроль з боку викладача.

Інструкція: *Aşağıdaki deyimler ne demek?*

*adi çıkmış dokuza inmez sekize; kırkı çıkmak; el basmak; kısmeti çıkmak.*

Приклад 2. Мета: формувати навички використання стандартних виразів у діалогічному мовленні.

Тип вправи: комунікативна продуктивна.

Вид вправи: моделювання діалогів етикетного характеру.

Режим виконання: у парах, презентація – під керівництвом викладача.

Контроль: поточний, контроль з боку викладача.

Інструкція: *Uygun karşılık kullanınız:*

*Hoş geldiniz!* – .....

*Yeni elbise aldım!* – .....

*Yeni araba aldım.* – .....

З метою перевірки ефективності запропонованого комплексу вправ було проведено контрольний експеримент, результати якого показали, що рівень сформованості СКК значно підвищився.

**Висновки.** На основі запропонованого комплексу вправ відбувається формування соціокультурної компетентності, оскільки він забезпечує більш глибоке оволодіння усіма компонентами соціокультурної компетентності. Перспективи подальшого дослідження окресленої проблеми полягають у розробці практикуму з формування соціокультурної компетентності.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Кіндрась І.В. Підсистема вправ для навчання студентів мовних спеціальностей усного турецького монологічного мовлення на початковому етапі / І.В. Кіндрась // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2014. – № 5(39). – С. 113–122.
3. Лукьянова Л.А. Формирование функционально-содержательной основы социокультурной компетенции учащихся 10–11 классов общеобразовательной школы (на материале английского языка) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Л.А. Лукьянова. – Санкт-Петербург, 2014. – 186 с.
4. Тополева О.В. Комплекс упражнений, направленный на формирование лингвострановедческой компетенции студентов / О.В. Тополева // Языковое образование в ВУЗе. – СПб : Каро, 2005. – С. 88–101.
5. Шатилов С.Ф. Методика обучения иностранному языку в средней школе / С.Ф. Шатилов. – М. : Просвещение, 1986. – 234 с.



УДК 378.091-057.86(477):005.94

## НЕПЕРЕРВНІСТЬ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ТРИРІВНЕВОЇ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Шама І.П., асистент  
кафедри педагогіки

*ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»*

У статті схарактеризовано сутність, мету та шляхи реалізації системи неперервної педагогічної освіти, структуру трирівневої системи вищої освіти в Україні, особливості підготовки майбутніх педагогічних працівників на кожному рівні. Розкрито особливості процесу формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів на етапі здобуття освітнього рівня «бакалавр»; загальнопедагогічної підготовки та формування індивідуального стилю професійної діяльності магістрів спеціальності «Освітні, педагогічні науки».

**Ключові слова:** *неперервна педагогічна освіта, трирівнева система освіти, майбутні учителі, індивідуальний стиль педагогічної діяльності.*

В статті раскрыта сутність, цели и пути реализации системы непрерывного педагогического образования, структура трехуровневой системы высшего образования в Украине, особенности подготовки специалистов на каждом уровне. Выявлены особенности процесса формирования индивидуального стиля профессиональной деятельности будущих учителей на этапе получения образовательного уровня «бакалавр»; общепедагогической подготовки и формирования индивидуального стиля профессиональной деятельности магистрантов специальности «Образовательные, педагогические науки».

**Ключевые слова:** *непрерывное педагогическое образование, трехуровневая система образования, будущие учителя, индивидуальный стиль педагогической деятельности.*

Shama I.P. CONTINUITY OF THE PROCESS OF FORMATION OF THE INDIVIDUAL STYLE OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF FUTURE TEACHERS IN A THREE-TIER HIGHER EDUCATIONAL SYSTEM IN UKRAINE

The article describes the essence, purpose and ways of the implementation of the system of continuous pedagogical education, the structure of the three-tier higher education system in Ukraine, and the peculiarities of the training of future pedagogical workers at each level. The peculiarities of the process of formation of the individual style of professional activity of future teachers at the stage of obtaining an educational level „Bachelor” are revealed; General pedagogical preparation and formation of the individual style of professional activity of masters of the specialty „Educational, pedagogical sciences”.

**Key words:** *continuous pedagogical education, three-tier system of education, future teachers, individual style of pedagogical activity.*

**Постановка проблеми.** Сучасний етап розвитку української держави, спричинений поверненням країни в європейський цивілізаційний простір, стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, складні перетворення в усіх сферах життєдіяльності суспільства призвели до реформування системи освіти, зокрема педагогічної. Педагогічна освіта в Україні спрямована на підготовку компетентних, освічених, висококваліфікованих фахівців, конкурентоспроможних на ринку праці, зорієнтованих на особистісний і професійний саморозвиток.

Педагогічна освіта є базовою для будь-якого фахівця, причетного до навчання, виховання, розвитку та соціалізації людини. Рівень педагогічної освіти визначає ефективність у вирішенні професійних завдань вихователя, вчителя, викладача вищого

навчального закладу і системи освіти дорослих [1].

Одним з перспективних напрямків роботи з підготовки висококваліфікованих педагогів є формування індивідуального стилю професійної діяльності як відносно усталеної, індивідуально-специфічної системи особистісних якостей і психолого-педагогічних засобів (методів, прийомів і тактик) педагогічної діяльності, що відрізняється індивідуальною своєрідністю.

Метою розвитку неперервної педагогічної освіти є відтворення людського капіталу та інтелекту суспільства для забезпечення сталого людського розвитку країни через якісну підготовку педагогічних кадрів для всієї сфери освіти, створення ефективної системи підготовки та підвищення кваліфікації науково-педагогічних і педагогічних працівників на основі поєднання наці-



ональних надбань світового значення та усталених європейських традицій забезпечення розвитку педагогів, здатних у процесі постійного вдосконалення здійснювати професійну діяльність на засадах гуманізму, демократії, вільної конкуренції та високих технологій, а також забезпечувати неперервну освіту громадян, здійснюючи практичну реалізацію освітньої політики як пріоритетної функції держави [1]. Неперервність педагогічної освіти забезпечується переходом України до трирівневої системи вищої освіти. У статті 5 Закону України «Про вищу освіту» наголошується, що підготовка фахівців здійснюється за відповідними освітньо-професійними, освітньо-науковими, науковими програмами на таких рівнях вищої освіти: початковий рівень (короткий цикл); перший (бакалаврський) рівень; другий (магістерський) рівень; третій (освітньо-науковий) рівень; науковий рівень [2].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Концептуальні засади теорії та практики педагогічної освіти представлено у працях таких науковців, як О. Антонова, А. Алексюк, О. Дубасенюк, О. Жук, В. Загвязинський, І. Зязюн, Н. Кузьміна, В. Курило, В. Лозова, О. Мороз, О. Пехота, В. Сластьонін, І. Циркун, О. Щербаков та ін. Проблеми розвитку у студентів педагогічних ВНЗ окремих професійних умінь та якостей приділяли увагу О. Бабакіна, В. Борисов, З. Курлянд, С. Лузгін, О. Малихін та ін. Формування професійної компетентності педагога досліджували В. Адольф, В. Бездухов, Ю. Варданян, А. Маркова, А. Хуторської та ін.

Теоретичні і практичні проблеми формування індивідуального стилю професійної діяльності вчителя розкрито у дослідженнях Н. Веригіної, І. Вохмяніної, Ж. Ковалів, А. Маркової, О. Прохорової, Н. Рослякової, Г. Торхової та ін.

Проблемі неперервної професійної освіти присвячено праці українських та зарубіжних науковців (Д. Гайдус, Н. Данилов, І. Зязюн, В. Ігнат'єв, Т. Кисельова, В. Козаков, Л. Коновалова, Л. Корчак, В. Кремень, Л. Лук'янова, Є. Михайлова, Н. Ничкало, С. Сисоєва, Р. Тимофєєва, О. Торосова та ін.). У колективній монографії за редакцією С. Вітвицької представлено методологічні засади неперервної професійної освіти; розкрито технологічний підхід до підготовки молодших спеціалістів та бакалаврів у професійній освіті; розроблено сучасні технології у підготовці майбутніх учителів та педагогічні технології у системі післядипломної педагогічної освіти [3]. Однак, подальшого дослідження

потребують питання щодо взаємозв'язку та взаємозумовленості неперервності процесу формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів та процесу переходу вищої освіти до триступеневої системи освіти.

**Постановка завдання.** Мета статті – визначити особливості формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів в умовах трирівневої системи вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Індивідуальний стиль педагогічної діяльності – поняття складне, багатогранне, репрезентоване у різних наукових контекстах. Найбільша кількість психолого-педагогічних досліджень з цієї проблеми присвячено вивченню і формуванню професійно значущих якостей особистості педагога, що виявляються в його діяльності. Можна визначити декілька напрямків у розробці досліджуваного феномену: наукові розвідки, що безпосередньо присвячено проблемі розвитку стилю педагогічної діяльності (М. Амінов, Н. Посталюк, О. Савицька, О. Чернічкіна та ін.); наукові праці, виконані на «стику» зі стильовою проблематикою (В. Загвязинський, І. Казимирська, Я. Коломинський, Н. Кузьміна, М. Поташник, В. Сластьонін, І. Циркун та ін.); дослідження прикладного характеру, що пропонують інструментарій для розвитку індивідуальності майбутнього вчителя, його професійної майстерності (І. Вохмяніна, І. Зязюн, Ж. Ковалів, О. Прохорова, Н. Щуркова та ін.).

Ж. Ковалів індивідуальний стиль професійної діяльності вчителя розуміє як своєрідний самопрояв його особистості у педагогічній діяльності через усталену систему засобів та прийомів, що утворюють особистісну систему дій [4, с. 45-46]. О. Прохорова визначає індивідуальний стиль педагогічної діяльності як стійку, особистісно забарвлену систему відносно однорідних способів виконання педагогом операцій, прийомів і дій з метою навчання й виховання учнів на підставі існуючих у них знань, умінь й навичок, яка забезпечує ефективність професійно-педагогічної діяльності при оптимальних особистісних витратах педагога [6, с. 105].

Формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів – процес постійний, асинхронний, починається у стінах вищого навчального закладу й вдосконалюється впродовж професійного становлення в умовах неперервної освіти. Неперервна освіта означає процес, який продовжується усе життя; у ньому важливу роль відіграє інтеграція як інди-



відуальних, так і соціальних його аспектів. Освіта, яка є не лише засобом, а й метою розвитку людини, повинна здійснюватися все її життя, охопити собою все суспільство [3, с. 34].

У сучасному світі увага акцентується на освіті не тільки як на результаті засвоєння систематизованих знань, умінь (що само по собі дуже важливо), але й як на процесі накопичення, передачі, перетворення і засвоєння соціального досвіду, на поетапному поступовому оволодінні необхідними навичками. Це можливо при забезпеченні наступності, базового механізму неперервної освіти [7, с. 3]. У цілісній системі неперервної освіти можна виділити ряд взаємопов'язаних і взаємодіючих ступенів, між якими повинна бути здійснена наскрізна вертикальна інтеграція, що забезпечує планомірність і поступальність, нерозривність і цілісність розвитку особистості, спадкоємність її загальної та професійної освіти [7, с. 4].

Наступність – не стільки пристосування вищого ступеня навчання до нижчого, скільки неперервне підтягування рівня нижчого ступеня до вимог вищого. Це передбачає прогностичний підхід до формування змісту навчання на нижчому ступені освіти. Така залежність нижчого ступеня освіти від наступного, вищого називається зворотною. Вона стає однією з важливих умов успішного функціонування системи неперервної освіти [7, с. 15].

Створення освітнього простору неперервної освіти зумовлено сукупністю соціокультурних й особистісно значущих чинників. У процесі формування організаційних структур інституціональної та неінституціональної освіти як компонентів системи неперервної освіти створюється особливий освітній простір – інтегрований простір діяльності, що дозволяє людині у будь-якому віці проектувати й освоювати затребувані нею освітні траєкторії й просуватися в освітній і життєвій стратегії [5, с. 85]. Освіта сучасної людини дискретна й подолання дискретності освітньої траєкторії формальної освіти створюється завдяки становленню й розвитку організаційної культури в усіх організаційно-структурних компонентах системи неперервної освіти. При цьому актуалізується завдання гармонізації соціального, культурного, освітнього та індивідуально-побутового просторів особистості у життєдіяльності [5, с. 88-89].

Неперервна освіта реалізується через забезпечення наступності змісту та координації освітньо-виховної діяльності на різних ступенях освіти, які функціонують як продовження попередніх і передбачають підготовку осіб для можливого переходу до

наступних ступенів; формування потреби й здатності до самонавчання відповідно до інтелектуальних можливостей особистості; оптимізацію системи перепідготовки працівників і підвищення їхньої кваліфікації; створення інтегрованих навчальних планів та програм; формування й розвиток навчально-науково-виробничих комплексів ступеневої підготовки фахівців [3, с. 35].

Неперервність системи педагогічної освіти виступає як принцип і як умова процесу професійно-особистісного становлення педагога, як умова взаємодії системи педагогічної освіти з макросистемою загальної освіти. Неperервність педагогічної освіти детермінована вимогами компетентнісного та особистісно зорієнтованого підходів, реалізацією принципів прогностичності та випереджальності.

Згідно з Законом України «Про вищу освіту» [2] здобуття вищої освіти відбувається на трьох рівнях і передбачає успішне виконання особою відповідної освітньої (освітньо-професійної чи освітньо-наукової) або наукової програми, що є підставою для присудження відповідного ступеня вищої освіти. Початковий рівень (короткий цикл) вищої освіти передбачає здобуття особою загальнокультурної та професійно орієнтованої підготовки, спеціальних умінь і знань, а також певного досвіду їх практичного застосування з метою виконання типових завдань, що передбачені для первинних посад у відповідній галузі професійної діяльності. По закінченню навчального закладу особа здобуває освітньо-професійний ступень «молодший бакалавр». На етапі навчання у педагогічному коледжі, з урахуванням обсягу здобутих знань і навичок, починається процес формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутнього вчителя, який надалі потребує подальшого удосконалення й розвитку.

Перший (бакалаврський) рівень вищої освіти передбачає здобуття особою теоретичних знань та практичних умінь і навичок, достатніх для успішного виконання професійних обов'язків за обраною спеціальністю. Слід зазначити, що здобути освітній ступінь бакалавра мають право як молодші бакалаври, так і випускники шкіл. У зв'язку з цим, індивідуальний стиль професійної діяльності майбутнього вчителя при вступі до вишу знаходиться на нулі або на найнижчому рівні (у молодших бакалаврів). Щоб розпочати процес його формування і розвитку, на першому курсі навчання студентам пропонується обов'язкова дисципліна «Пропедевтика. Університетська освіта».

Основними завданнями вивчення цього курсу є: свідоме використання студентами



можливостей університетської освіти та розуміння її переваг у сучасних суспільно-економічних умовах; вивчення сутності наукового пізнання, методології; набуття практичних навичок у засвоєнні університетської освіти; розуміння філософсько-соціологічних і культурних проблем освіти; формування навичок соціально-адекватного студента і майбутнього фахівця. Таким чином, у процесі опанування цієї дисципліни студенти починають виробляти індивідуальний стиль навчання, який зумовлено психофізіологічними особливостями особистості, соціокультурними та іншими чинниками; освоюють навички самостійної роботи, організації своєї діяльності, усвідомлюють особливості університетського навчання та адаптуються до нових умов життєдіяльності.

На 2-му і 3-му курсах студенти педагогічних спеціальностей вивчають інтегровану дисципліну «Педагогіка», яка містить загальну педагогіку, історію педагогіки і основи педагогічної майстерності. У процесі вивчення *загальної педагогіки* майбутні вчителі повинні оволодіти системним змістом педагогічних і суміжних з ними наук; оволодіти всіма компонентами педагогічного процесу; сформувати вміння творчо використовувати навчальний матеріал у конкретних умовах педагогічної ситуації з урахуванням відповідних теоретичних положень. Вивчення *історії педагогіки* вирішує такі завдання: формування у студентів системи історико-педагогічних знань; розвиток інтересу до педагогічної науки; озброєння студентів знаннями педагогічного досвіду минулого, практичними та творчими вміннями, що необхідні для ефективно організації педагогічного процесу в умовах сучасного інформаційного середовища; розвиток навичок порівняльного, критичного і творчого аналізу педагогічного досвіду, вміння швидко адаптуватися до змін у світі інформаційних і комунікаційних технологій.

Курс «*Основи педагогічної майстерності*» дає студентам уявлення про цілісну структуру професійної діяльності вчителя; формує педагогічну спрямованість і мислення; допомагає усвідомити й оцінити себе у ролі майбутнього вчителя, розкрити свої здібності і ступінь готовності до педагогічної діяльності; виявляє й коригує за допомогою навчальної групи сформовані в окремих студентів стереотипи професійного спілкування, самооцінку їх шляхом співвідношення з думкою групи; сприяє формуванню гнучкого, індивідуального стилю педагогічного спілкування і діяльності, формує метапредметні якості (наприклад,

культура зовнішнього вигляду вчителя, техніка і виразність мовлення, здатність до самоконтролю й саморегуляції тощо), стимулює до творчого розв'язання практичних завдань. Таким чином, ця потужна теоретична підготовка надає можливості формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів вже у процесі здобуття вищої освіти.

Необхідно зазначити високу ефективність для формування індивідуального стилю педагогічної діяльності навчальних і виробничих практик, які студенти проходять на 2-4 курсах навчання. Метою практичної підготовки є формування професійних навичок в умовах реального педагогічного процесу, де майбутні вчителі знайомляться з навчальною документацією, організацією роботи школи, спостерігають за роботою вчителя, випробують себе в якості вчителя (навчальна та виховна діяльність), аналізують особистість учня та досвід роботи вчителя.

Теоретична і практична підготовка в університеті надають можливість майбутньому вчителю сформувати оптимальний індивідуальний стиль професійної діяльності, який дозволить успішно виконувати свою роботу у майбутньому. Але, як свідчать дослідження, рівень індивідуального стилю педагогічної діяльності навіть у випускників вищих середньої або низький. Це пов'язано з низкою чинників, серед яких – низька мотивація до оволодіння обраною професією, низький рівень теоретичної підготовки, розчарування у професії, асинхронність формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів. Вирішити цю проблему можливо шляхом упровадження новітніх освітніх технологій, індивідуалізації навчального процесу.

Другий (магістерський) рівень вищої освіти передбачає здобуття особою поглиблених теоретичних та практичних знань, умінь, навичок за обраною спеціальністю (чи спеціалізацією), загальних засад методології наукової та/або професійної діяльності, інших компетентностей, достатніх для ефективного виконання завдань інноваційного характеру відповідного рівня професійної діяльності. Магістр – це освітній ступінь, що здобувається на другому рівні вищої освіти. Особа має право здобувати ступінь магістра за умови наявності у неї ступеня бакалавра [2]. С. Вітвицька підкреслює діалектичність процесу підготовки бакалаврів і магістрів, діалектичне поєднання цих двох циклів, їх взаємопроникнення і взаємозумовленість, спадкоємність і наступність. Центральною ідеєю, що поєднує ці ступені освіти, є постійний розвиток, перетворення



освіти на механізм розвитку особистості і суспільства [3, с. 11-12].

Отже, магістерську підготовку за спеціальністю «Освітні, педагогічні науки» можуть пройти бакалаври будь-якої спеціальності. Якщо говорити про наступність бакалаврської і магістерської підготовки у контексті формування індивідуального стилю педагогічної діяльності, то у даному випадку цей взаємозв'язок має суттєві особливості. Якщо бакалавр має технічну або економічну базову освіту, не вивчав педагогічні дисципліни і не проходив педагогічні практики, то рівень сформованості індивідуального стилю педагогічної діяльності у нього буде недостатній. Але у процесі навчання у магістратурі він повинен його сформувати за короткий термін, тому що за результатами підготовки отримує кваліфікацію «Викладач вищих навчальних закладів і університетів». Відповідно, для магістерської підготовки за спеціальністю «Освітні, педагогічні науки» актуалізується проблема загальнопедагогічної підготовки магістрів, які не мають базової педагогічної освіти, створення відповідних умов для цілеспрямованого формування індивідуального стилю педагогічної діяльності. У навчальному плані магістерської підготовки за спеціальністю «Освітні, педагогічні науки» передбачено такі дисципліни педагогічної спрямованості: «Педагогіка і психологія вищої школи» (5 кредитів ECTS), «Моделювання діяльності фахівця» (6 кредитів), «Новітні технології організації навчально-виховного процесу у вищій школі» (6,5 кредитів), «Педагогічна майстерність викладача вищої школи» (6 кредитів), а також науково-педагогічна практика. Вивчення цих дисциплін спрямовано на формування у магістрантів теоретичних знань з педагогіки вищої школи, а також розвиток практичних навичок викладання дисциплін, взаємодії зі студентами у навчально-виховному процесі, дослідницьких умінь. Магістранти з базовою педагогічною освітою, як правило, легше опановують магістерський курс, удосконалюють свою педагогічну майстерність й індивідуальний стиль професійної діяльності. Для інших магістрантів важливими чинниками становлення індивідуального стилю педагогічної діяльності є високий рівень мотивації, організації самостійної роботи, наполегливості при вивченні педагогічних дисциплін і опануванні професії педагога, а також гармонізація професійної життєдіяльності майбутнього викладача як представника професійного співтовариства, як носія професійної свідомості, як фахівця

та як суб'єкта професійної життєдіяльності засобами неперервної освіти.

**Висновки.** Аналіз сучасних вимог до неперервної освіти, сутнісних характеристик наступності в освітньому просторі вищої освіти дозволив дослідити особливості процесу розвитку неперервної педагогічної освіти, схарактеризувати наступність і неперервність процесу формування індивідуального професійного стилю діяльності майбутніх учителів на етапі бакалаврської і магістерської підготовки. Визначено, що трирівнева система освіти в Україні є засобом реалізації неперервності освіти і постійної професіоналізації фахівців освітньої галузі. Виявлені проблеми підготовки майбутніх учителів на етапі здобуття бакалаврської освіти та загальнопедагогічної підготовки магістрантів спеціальності «Освітні, педагогічні науки» дають підставу для визначення чинників підвищення ефективності процесу формування індивідуального стилю педагогічної діяльності майбутніх учителів та магістрантів з непедагогічною базовою освітою.

Подальшого дослідження потребують педагогічні умови формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів у межах неінституціональної освіти як компоненту неперервної педагогічної освіти.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Галузева концепція розвитку неперервної педагогічної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vnz.org.ua/dokumenty/spysok/4487-nakaz-ministerstva-1176-vid-14082013>.
2. Про вищу освіту : Закон України. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
3. Інноваційні педагогічні технології у системі неперервної професійної освіти : [монографія] / за ред. С.С. Вітвицької. – Житомир : Полісся, 2015. – 368 с.
4. Ковалів Ж.В. Формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Ж.В. Ковалів. – Одеса, 2005. – 207 с.
5. Непрерывное образование в объективе времени : [монографія] / под науч. ред. Н.А. Лобанова, В.Н. Скворцова. – СПб : ЛГУ им. А.С. Пушкина ; Харьков, 2014. – 236 с.
6. Прохорова О.О. Формування індивідуального стилю педагогічної діяльності майбутніх інженерів-педагогів : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О.О. Прохорова. – Харків, 2008. – 305 с.
7. Сманцер А.П. Теория и практика реализации преемственности в обучении школьников и студентов / А.П. Сманцер. – Мн. : БГУ, 2013. – 271 с.

Наукове видання

Збірник наукових праць

**ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ**

**Випуск LXXVII  
Том 1**

Коректура • *Пірог Н.В.*

Комп'ютерна верстка • *Кузнєцова Н.С.*

Формат 64x90/8. Гарнітура Pragmatica.

Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 22,32. Замов. № 725. 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](mailto:mailbox@helvetica.com.ua)

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 4392 від 20.08.2012 р.