

ISSN 2413-1865

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ



ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ



Випуск LXXVIII
Том 3

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

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

Яцула Т.В. – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту 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 № 3 від 30.10.2017 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



ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 1

МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Богомолова М.Ю. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У 20-30-Х РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ В КОНТЕКСТІ КОНЦЕПЦІЇ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ.....	9
Джесим Аксель. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ АЗЕРБАЙДЖАНО-ТУРЕЦКИХ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СВЯЗЕЙ.....	14
Клименко Ю.А. ЕСПЕРАНТО-РУХ ЯК СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ФЕНОМЕН: ВІД МИНУЛОГО ДО СУЧАСНОСТІ	19
Литовченко Г.В. АНАЛІЗ ЗМІСТУ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ ІЗ МАЛЮВАННЯ 60-Х РОКІВ ХХ СТ.....	26
Михаць Р.М. ПРОСВІТНИЦЬКО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ АМАТОРСЬКИХ ТЕАТРІВ У СХІДНІЙ ГАЛИЧИНІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.).....	30
Петренко Л.М. ГОЛОВНІ НАПРЯМИ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ Г. ВАЩЕНКА.....	34
Страйгородська Л.І. КОНТЕНТ-АНАЛІЗ ПУБЛІКАЦІЙ ПРО ТВОРЧІСТЬ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО У ФАХОВИХ ВИДАННЯХ.....	39
Toporenko O.Yu. THE AIR AND CHEMICAL DEFENSE OF SCHOOL STUDENTS ON THE TERRITORY OF STANISLAV VOIVODSHIP AS A PEDAGOGICAL ISSUE (1920-1930S).....	44
Черепаня М.Т. ЗАКЛАДИ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ В СУЧАСНИХ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ.....	48
Шеремета Л.П., Новіцька О.І. СТАНОВЛЕННЯ О.М. БІЛЯЄВА ЯК НАУКОВЦЯ-ЛІНГВОДИДАКТА.....	53

СЕКЦІЯ 2

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

Бірюк Л.Я., Пішун С.Г. ГЕНЕЗА ТА ЗМІСТОВА ХАРАКТЕРИСТИКА ІНТЕГРОВАНОЇ СИСТЕМИ ФУНКЦІОНУВАННЯ ПОЛІДИСЦИПЛІНАРНОЇ КАФЕДРИ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ.....	64
Гондюл І.Л. ЛІДЕРСТВО В ЗАГАЛЬНІЙ СЕРЕДНІЙ ОСВІТІ: АКТУАЛЬНІСТЬ, СУТНІСТЬ, СКЛАДНИКИ.....	69
Исмаилханова Асмет Идрис кызы. ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ.....	76
Побидайло Н.Г. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТВОРЕННЯ КРАЄЗНАВЧИХ ЗАВДАНЬ ІЗ ФІЗИЧНОЇ ГЕОГРАФІЇ УКРАЇНИ.....	79
Тагиев Ромик Адиль оглу. ОБОСНОВАНИЕ СИНЕРГЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ПРОЦЕССУ ОБУЧЕНИЯ.....	84



СЕКЦІЯ 3 ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ

Турчик І.Х. ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ У МОЛОДІ США.....88

СЕКЦІЯ 4 ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

- Бахышова Шерафет Арам кызы.** ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА-ВОСПИТАТЕЛЯ В РЕАЛИЗАЦИИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ 93
- Бородієнко О.В.** КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ В КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ..... 98
- Гвоздецька Ю.В.** ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ З ОСНОВ ТЕХНОЛОГІЙ ХАРЧОВИХ ВИРОБНИЦТВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....104
- Долинний Ю.О.** СТАН ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ ДО РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОБМЕЖЕНИМИ ФІЗИЧНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ.....109
- Дьоміна В.В.** НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ БІЛІНГВАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ..... 113
- Іщенко В.С.** НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ З ДОКУМЕНТОЗНАВСТВА ТА ІНФОРМАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....118
- Казачінер О.С.** РОЗВИТОК ІНКЛЮЗИВНИХ УМІНЬ УЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ В ХОДІ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ.....124
- Каричковський В.Д.** ОСОБЛИВОСТІ ТЕРИТОРІАЛЬНОГО РОЗМІЩЕННЯ Й ОЦІНКА ДІЯЛЬНОСТІ АГРАРНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ РОСІЙСЬКОЇ ФЕДЕРАЦІЇ..... 128
- Кондратюк О.М.** ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК СПОСІБ ФОРМУВАННЯ ЇХ МЕТОДИКО-МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ..... 133
- Конох А.П., Конох О.Є.** ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ.....137
- Корутков D.M.** USE OF THE PEER REVIEW METHOD TO EVALUATE THE MEANS OF CREATING A PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE FUTURE TRANSPORTATION MANAGERS.....142
- Лисовская Т.А.** МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО И КУЛЬТУРА В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....145
- Манжос Е.О.** ДИДАКТИЧНІ І ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ150
- Обозний В.В.** ОРГАНІЗАЦІЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ТУРИЗМОЗНАВСТВА У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ..... 154



Підгірний О.В. ПРОБЛЕМА ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ЗАОЧНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ.....	158
Пріміна Н.М. ЗМІСТ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІВ ЧИТАННЯ АНГЛОМОВНИХ ЛОЦІЙ	164
Савка І.В., Мисик Л.В. ІНТЕГРАЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО ПІДГОТОВКИ КВАЛІФІКОВАНИХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ У ГАЛУЗІ ПРАВА.....	169
Суховієнко Н.А. ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	174
Томашевський В.В. КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНOSTI ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ.....	179
Ястремська С.О. РЕАЛІЗАЦІЯ МОЖЛИВОСТЕЙ МЕДІАПЕДАГОГІКИ ЯК МЕТОДИКО-ТЕХНОЛОГІЧНА УМОВА ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ.....	184

СЕКЦІЯ 5 СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Єрошова М.А. ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ.....	188
Pasichnyk N.O., Rizhniak R.Ya. GENDER PARITY IN EDUCATIONAL SPHERE OF KIROVOHRAD REGION.....	193
Шахрай В.М. ОКРЕСЛЕННЯ НАУКОВИХ ТРАКТУВАНЬ СУТНОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ.....	199

СЕКЦІЯ 6 СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

Дука Т.М. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ДО РОБОТИ ЗІ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИМИ ТЕХНОЛОГІЯМИ.....	205
Мірошниченко В.М. ЗАСТОСУВАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	210



CONTENTS

SECTION 1

METHODOLOGY AND HISTORY OF PEDAGOGIC

Bohomolova M.Yu. ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE DEVELOPMENT OF ELEMENTARY EDUCATION IN UKRAINE IN THE 20–30'S OF THE 20TH CENTURY IN THE CONTEXT OF THE CONCEPT OF SOCIAL UPBRINGING.....	9
Jassim Axel. MAIN DIRECTIONS OF DEVELOPMENT OF AZERBAIJAN-TURKISH SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL RELATIONS.....	14
Klymenko Yu.A. ESPERANTO MOVEMENT AS A SOCIO-CULTURAL PHENOMENON: FROM THE MUCH TO MODERN.....	19
Lytovchenko H.V. ANALYSIS OF THE CONTENT OF THE EXPERIMENTAL TEXTBOOKS ON DRAWING IN 1960-S OF THE XX-TH CENTURY.....	26
Myhats R.M. EDUCATIONAL AND ENLIGHTENING ACTIVITIES OF AMATEUR THEATERS IN EASTERN GALICIA (THE SECOND HALF OF THE XIXth – THE BEGINNING OF THE XXth CENTURY).....	30
Petrenko L.M. MAIN DIRECTIONS OF G. VASCHENKO'S SCIENTIFIC-PEDAGOGICAL ACTIVITY.....	34
Straihorodska L.I. CONTENT ANALYSIS OF PUBLICATIONS ABOUT V.O. SUKHOMLYNSKYI'S ACTIVITY PUBLISHED IN PROFESSIONAL EDITIONS.....	39
Toporenko O.Yu. THE AIR AND CHEMICAL DEFENSE OF SCHOOL STUDENTS ON THE TERRITORY OF STANISLAV VOIVODSHIP AS A PEDAGOGICAL ISSUE (1920-1930s).....	44
Cherepania M.T. INSTITUTIONS OF RESIDENTIAL TYPE IN MODERN SCIENTIFIC RESEARCHES.....	48
Sheremeta L.P., Novitska O.I. BECOMING OF O.M. BILIAIEV AS A SCHOLAR IN THE FIELD OF LINGUODIDACTICS.....	54

SECTION 2

THEORY AND PRACTICE OF TEACHING

Biryuk L.Ya., Pishun S.H. GENESIS AND SUBSTANTIAL CHARACTERISTICS OF INTEGRATED SYSTEM OF FUNCTIONING OF MULTIDISCIPLINE PRIMARY EDUCATION DEPARTMENT.....	64
Hondiul I.L. LEADERSHIP IN COMPREHENSIVE EDUCATION: ACTUALITY, ESSENCE, COMPONENTS.....	69
Ismailkhanova Asmet İdris. THE MAIN PROBLEMS OF EDUCATIONAL MANAGEMENT PROCESS AT SECONDARY SCHOOLS.....	76
Pobydailo N.H. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF CREATION OF LOCAL GEOGRAPHY TASK PHYSICAL GEOGRAPHY OF UKRAINE.....	80
Tagiev Romik Adil oglu. JUSTIFICATION OF THE SYNERGETIC APPROACH TO THE TRAINING PROCESS.....	84



SECTION 3 THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

Turchyk I.Kh. CITIZENS' VALUES FORMATION AMONG AMERICAN YOUTH.....88

SECTION 4 THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

- Bakhishova Sherafet Aram.** WAYS OF IMPROVING THE PROFESSIONALISM OF THE TEACHER AND EDUCATOR IN THE IMPLEMENTATION OF THE DEVELOPING TRAINING IN PRESCHOOL ORGANIZATIONS93
- Borodiyenko O.V.** CONCEPTUAL BASES OF THE RESEARCH OF DEVELOPMENT OF COMMON VET SYSTEM IN EU MEMBER STATE..... 99
- Hvozdetska Yu.V.** PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF BASES OF TECHNOLOGIES OF FOOD PRODUCTION IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING..... 104
- Dolynnyi Yu.O.** STATE OF PREPARATION OF FUTURE SPECIALISTS ON PHYSICAL EDUCATION OF SPORT I TO REHABILITATION WORK WITH CHILDREN WITH THE LIMITED PHYSICAL POSSIBILITIES.....109
- Domina V.V.** FUTURE TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGE HAVE SCIENTIFIC APPROACHES TO PROBLEM OF EDUCATION OF BILINGUAL CULTURE.....113
- Ischenko V.S.** EDUCATIONAL-METHODICAL SUPPORT FOR ANALYTICAL COMPETENCE FORMATION OF THE FUTURE SPECIALIST ON DOCUMENTATION AND INFORMATION ACTIVITY..... 118
- Kazachiner O.S.** DEVELOPMENT OF PHILOLOGY TEACHERS' INCLUSIVE SKILLS IN THE PROCESS OF PEDAGOGICAL EXPERIMENT.....124
- Karychkovskyi V.D.** PECULIARITIES OF TERRITORIAL DISTRIBUTION AND ASSESSMENT OF ACTIVITY OF HIGHER AGRARIAN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE RUSSIAN FEDERATION.....128
- Kondratiuk O.M.** PROJECT ACTIVITY OF FUTURE TEACHERS OF PRIMARY SCHOOL AS A WAY OF FORMING THEIR METHODICAL AND MATHEMATICAL COMPETENCE 133
- Konoh A.P., Konoh A.A.** FORMATION OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL INTELLIGENCE IN FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL..... 137
- Kopytkov D.M.** USE OF THE PEER REVIEW METHOD TO EVALUATE THE MEANS OF CREATING A PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE FUTURE TRANSPORTATION MANAGERS.....142
- Lisovska T.A.** MUSIC ART AND CULTURE IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL TRAINING OF THE FUTURE SPECIALISTS OF PRESCHOOL EDUCATION..... 145
- Manzhos E.A.** DIDACTIC AND PSYCHOLOGICAL CONDITIONS OF THE FORMATION OF COMMUNICATIVE CULTURE IN THE PROCESS OF TRAINING OF THE FUTURE SPECIALIST OF AGRICULTURAL INDUSTRY.....151
- Oboznyy V.V.** ORGANIZATION OF SCIENTIFIC AND RESEARCH ACTIVITIES OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE MASTERS IN TOURISM IN HIGHER EDUCATIONAL..... 154
- Pidhirnyi O.V.** THE PROBLEM OF QUALITY OF STUDENTS' TRAINING IN THE SYSTEM OF EXTRAMURAL EDUCATION.....158



Primina N.N. CONTENT OF TRAINING FUTURE SEAFARERS HOW TO READ SAILING DIRECTIONS IN ENGLISH.....	164
Savka I.V., Mysyk L.V. INTEGRATION APPROACH TO THE TRAINING OF QUALIFIED LEGAL TRANSLATORS.....	170
Sukhoviienko N.A. PROBLEM OF TRAINING FUTURE EDUCATORS FOR ACTIVITIES UNDER INCLUSIVE PRE-SCHOOL EDUCATION AS A PEDAGOGICAL PROBLEM.....	174
Tomashevskiy V.V. CRITERIA AND INDICATORS OF FORMEDNESS OF FUTURE DESIGNERS' ESTHETIC CULTURE.....	179
Yastremska S.O. REALIZATION OF OPPORTUNITIES OF MEDIAPEDAGOGY AS A METHODOLOGICAL AND TECHNOLOGICAL CONDITIONS OF EFFICIENCY OF FUTURE MASTERS OF NURISNG PROFESSIONAL TRAINING.....	184

SECTION 5 SOCIAL PEDAGOGIC

Yeroshova M.A. OPTIMIZATION'S WAYS OF CORRECTIONAL AND REHABILITATION WORK WITH THE CHILDREN OF PRESCHOOL AGE WITH THE AUTISM SPECTRUM DISORDER.....	188
Pasichnyk N.O., Rizhniak R.Ya. GENDER PARITY IN EDUCATIONAL SPHERE OF KIROVOHRAD REGION.....	193
Shakhray V.M. DEFINITION OF SCIENTIFIC APPROACHES CONCERNING PERSONAL, SOCIAL COMPETENCE ESSENCE	199

SECTION 6 MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

Duca T.M. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF FORMING THE PREPAREDNESS OF THE FUTURE TEACHER TO WORK WITH HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES.....	205
Miroshnychenko V.M. THE APPLICATION OF MULTIMEDIA TECHNOLOGIES IN THE TRAINING PROCESS OF FUTURE PHILOLOGISTS	210

СЕКЦІЯ 1
МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 35.073.5

**ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ
ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У 20-30-Х РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ
В КОНТЕКСТІ КОНЦЕПЦІЇ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ**

Богомолова М.Ю., к. пед. н.,
докторант кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
Херсонський державний університет

Стаття розкриває розвиток початкової школи в 20–30-х рр. ХХ ст. в контексті загальних питань освіти в Україні досліджуваного періоду. Особлива увага приділена творенню національної початкової школи, її змісту, формам і методам організації навчально-виховного процесу, її науково-методичного й організаційно-педагогічного забезпечення. Показано, що цей період був різноетапним, на кожному із етапів питання реалізації концепції соціального виховання відповідали тогочасному соціально-політичному, соціокультурному й економічному розвитку України.

Ключові слова: організаційно-педагогічне забезпечення, соціальне виховання, початкова школа, комплексні програми.

В статье раскрывается развитие начальной школы в 20–30-х гг. ХХ в. в контексте общих вопросов образования в Украине исследуемого периода. Особое внимание уделено созданию национальной начальной школы, её содержанию, формам и методам организации учебно-воспитательного процесса, её научно-методическому и организационно-педагогическому обеспечению. Показано, что этот период был разноэтапным, на каждом из этапов вопросы реализации концепции социального воспитания соответствовали социально-политическому, социокультурному и экономическому развитию Украины.

Ключевые слова: организационно-педагогическое обеспечение, социальное воспитание, начальная школа, комплексные программы.

Bohomolova M.Yu. ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE DEVELOPMENT OF ELEMENTARY EDUCATION IN UKRAINE IN THE 20–30'S OF THE 20TH CENTURY IN THE CONTEXT OF THE CONCEPT OF SOCIAL UPBRINGING

The article reveals the development of an elementary school in the 20–30's of the 20th century in the context of general education issues in Ukraine during the period under study. Particular attention is paid to the creation of a national elementary school, its content, forms and methods of organizing the educational process, its scientific and methodological and organizational and pedagogical provision. It was shown that this period was multi-stage, at each of these stages, the question of implementing the concept of social education corresponded to the then socio-political, socio-cultural and economic development of Ukraine.

Key words: organizational and pedagogical support, social education, elementary school, complex programs.

Постановка проблеми. Реформування початкової освіти в Україні в умовах сьогодення пов'язане з багатьма процесами: економічними, політичними, соціальними, культурологічними, міжнародними, які визначають зміни у функціонуванні соціальних інституцій, задіяних у реалізації сучасних завдань виховання та навчання дітей і молоді.

Відомо, що успішність реалізації нової освітньої політики кожної країни залежить від багатьох чинників, зокрема, від ефективності роботи кожної ланки системи освіти, їх єдності, наступності та послідовності.

Особлива функція в цьому процесі належить початковій школі. Її модернізація в контексті концепції «Нова українська школа» (2017 р.), Закону України «Про освіту»

(2017 р.) розкриває широкі можливості для отримання дітьми якісної освіти, набуття учнями соціального досвіду, засвоєння школярами духовних надбань українського народу. Новий вектор освітньої політики в Україні спрямований на формування в школярів патріотизму; соціальної активності, відповідальності за розвиток країни, її авторитет і вагомість на міжнародному рівні.

Нова законодавча база розбудови вітчизняної школи свідчить про безповоротність курсу до минулого та широкомасштабні кроки в майбутнє.

Зазначене вище спонукає як до сучасних інноваційних змін, так і до конструктивного критичного і творчого осмислення історичної вітчизняної теорії і практики становлення української освітньої системи на



різних етапах її розвитку, зокрема й початкової школи, з якої на державному рівні починається науково-обґрунтований процес розв'язання соціально-педагогічних проблем, які мали свої особливості вирішення в минулому, а саме – у період 20-х – початку 30-х рр. ХХ ст. в Україні. Цей період позначений пошуками нового змісту освіти, методів, форм, прийомів і засобів початкового навчання.

У своєму науковому пошуці ми виходимо з того, що це період, коли початкова освіта розвивалася в умовах реалізації в Україні особливої системи – системи соціального виховання. У цьому полягає специфічність такого феномена – соціальне виховання розвивалося не як складова частина загального освітньо-виховного процесу, а саме в цій системі – соціального виховання – працювали всі соціальні інституції, всі ланки навчання (всі типи навчально-виховних закладів).

Зазначений період в історії України – період перебудови всього устрою соціально-економічної та політичної життєдіяльності, руйнування наявної педагогічної системи, зміни підходів і форм впливу на дитину. Згадані процеси відповідали тогочасним економічним, політичним, соціальним, культурним, національним умовам життя країни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз історико-педагогічних досліджень дає підстави стверджувати, що різноманітні аспекти освітніх етапів досліджуваного нами періоду (20-х – початку 30-х рр. ХХ ст. в Україні) знайшли відображення в працях вітчизняних вчених через розгляд окремих питань реформування початкової освіти [1; 5; 7; 8]. Загальною тенденцією наукових розвідок є те, що навчально-виховний процес у початковій школі розглядається крізь призму загальних питань наявних у ті часи проблем освітньої політики, українського шкільництва, розбудови національної освіти й української національної школи. Чільне місце в працях посідають питання розкриття діяльності вітчизняних педагогів і громадських діячів, висвітлення їхньої ролі у вітчизняній моделі нової української національної школи, зокрема й початкової. Це праці, присвячені педагогічним персоналіям: Г. Ващенко (Г. Бугайцева, С. Головчук), Б. Грінченку (К. Тимошенко), О. Залужному (Л. Смолінчук), О. Музиченку (Л. Сахненко, Н. Ярмак), С. Русовій (І. Комісар, О. Таран), Я. Чепізі (Л. Ніколенко, О. Щербаківа) та ін.

Друга характерна риса цих наукових розвідок – подання історичного аналізу проблеми розвитку загальної освіти, по-

чаткової освіти, особливостей будівництва єдиної трудової школи в період діяльності українських урядів (1917–1920 рр.). (Н. Агафонова, А. Пижик, Н. Ротар та інші).

Розвиток окремих аспектів функціонування початкової школи, початкової освіти обґрунтовано як підсистему національної школи країни в 1917–1933 рр. у працях Л. Потанової (1998 р.), М. Собчинської (1995 р.), Г. Черненко (2005 р.).

Загалом, історіографічний аспект досліджуваної проблеми свідчить про розгляд у наукових розвідках питань становлення початкової ланки освіти крізь призму історичної ретроспективи. У сучасних дослідженнях з історії питання висвітлюються зміст, форми і методи організації навчально-виховного процесу, які, зокрема, сприяли розвитку активності та самостійності учнів, формуванню творчих здібностей (Т. Кравченко, О. Драч).

Отже, питання роботи початкової школи в досліджуваній період розглядаються як в контексті загальних питань освіти, так і власне самої початкової школи в загальному освітньому процесі.

Постановка завдання. Розвиток початкової школи в науковому контексті полісоціального виховання (нормативно-правового регулювання такого феномена, як «соціальне виховання» – М. Б.) вченими не розглядався, що і є предметом нашого наукового пошуку.

Виклад основного матеріалу дослідження. З огляду на обмежений змістовий простір наукової публікації, розглянемо окремі питання окресленої проблеми. Ми у своєму дослідженні виходимо з того, що період, який досліджується, має декілька етапів, які визначалися формуванням нової освітньої політики в Україні, зумовленої як суспільно-політичними, так і педагогічними явищами і процесами, що вплинули на реформування освіти в країні загалом і початкової зокрема. У цей час відбувається створення національної школи; формування власної, особливої, навчально-виховної системи в Україні; проводиться розбудова початкових освітніх закладів; відбувається визначення національного змісту, форм і методів організації навчально-виховного процесу; створюється та втілюється в практику відповідне навчально-методичне забезпечення організації навчання та виховання в початковій школі. На зміну етапу національного розвитку (1920 – 1932 рр.) приходить інший – 1933 р. – спад у розвитку української педагогічної думки, науки, шкільництва. Це етап початку русифікації національної школи, цілеспрямованої роботи державно-партійної системи щодо



нищення особливостей освітньої системи в Україні, зокрема й зведення концепції (феномена «соціального виховання») соціального виховання до концепції комуністичного виховання дітей та молоді в умовах розбудови нового соціалістичного суспільства [4].

Ми у своєму науковому пошуці виходимо з того, що виникнення того чи іншого педагогічного феномена – обґрунтування концепції соціального виховання в 20-х рр. ХХ ст. в Україні і її вплив на становлення системи початкової освіти обумовлено низкою чинників.

Термін «соціальне виховання» як наукове поняття вперше почав розглядатися в педагогіці наприкінці ХІХ ст. [3, с. 847].

Проведена нами генеза становлення такого поняття засвідчила, що ця наукова категорія зазнала певних змістових змін і наповнення, що обумовлювалося суспільно-політичними процесами в країні, розвитком педагогіки, психології, філософії та інших наук.

Аналіз праць теоретиків досліджуваного періоду, фундаторів концепції соціального виховання (20-ті – 30-ті рр. ХХ ст.) дозволяє виокремити різні підходи до розуміння й обґрунтування мети і завдань соціального виховання, і відповідно до них – самої сутності соціального виховання. Зокрема, Г. Гринько (1890–1938 рр.) і О. Попов (1891–1958 рр.) розглядали «соціальне виховання» як таке, що охоплювало всі його складники, тобто було цілісною виховною системою, спрямованою на організацію життя дітей у колективі. Провідними категоріями характеристики соціального виховання були: організація колективного життя, життя в колективі дітей, колективні справи, колектив дітей тощо.

Українські педагоги В. Дурдудківський (1874–1938 рр.) та І. Соколянський (1889–1960 рр.) визначали соціальне виховання крізь такі складники, як громадські форми організації життя дитини, творення суспільної школи, виключаючи із системи соціального виховання виховання дітей в сім'ї, казенні державні школи, індивідуально-приватне навчання. За працями В. Зеньковського (1881–1962 рр.) сутність соціального виховання полягає у формуванні в дітей соціальних навичок, соціальних інститутів, що загалом буде сприяти організації соціального життя. О. Залужний (1886–1941 рр.) розглядав соціальне виховання в контексті розвитку колективу, використання виховних можливостей колективу. Загалом, у теоретичних напрацюваннях вітчизняних вчених із проблем соціального виховання сім'я як соціальний інститут

практично не розглядалася. Водночас концепція соціального виховання розглядалася як шлях політики українізації, шлях творення нової школи – української [6].

Усе зазначене вплинуло на розроблення нормативно-правових основ освітньої політики в Україні, яке знайшло системний виклад у «Декларації про соціальне виховання дітей» (1920 р.). Цим нормативним документом в Україні запроваджувалася система соціального виховання дітей від їхнього народження до 15 років. Її головна мета – охорона дитинства через різні форми організації навчання, виховання, матеріальне та медичне забезпечення [2].

Термін «охорона дитинства» визначався досить широко, означав, що це – освіта, виховання, годування, одягання. Отже, виховання дітей одночасно охоплювало функції держави і сім'ї.

Загалом, у країні досить швидкими темпами здійснювалася робота щодо подальшого нормативно-правового забезпечення реалізації системи соціального виховання через відповідні органи – відділи соціального виховання як на рівні Народного комісаріату освіти, так і на рівні губернських і повітових відділів народної освіти. Розгорнулася широка робота щодо створення установ соцвиху. Для керівних органів і для педагогів-практиків із питань реалізації завдань соціального виховання в 1924 р. було розроблено основну нормативно-правову документацію, яка розміщувалася в спеціальному «Керівництві із соціального виховання». У зазначених документах роз'яснювалася суспільна сутність виховання і подавалася система створення організацій, установ, об'єднань із реалізації завдань соціального виховання. Передусім, необхідно було виконати низку завдань з охорони дитинства; організації дитячого руху; створити дитячі установи для нормальних дітей і дітей із розумово-фізичними вадами, тобто створити необхідні умови для навчання, виховання та забезпечення їхнього повноцінного життя.

Стосовно предмета дослідження нашої статті – початкової освіти, то вона реалізовувалася в різних типах дитячих установ і закладів. Наркомос розробив нормативні положення, щодо всіх підсистем соціального виховання: дитячі садки, початкові школи, школи-семирічки нормального типу, дитячі будинки, в яких спільно навчалися хлопчики і дівчатка віком від 8 до 15 років. Робота цих закладів також була спрямована на реалізацію завдань з охорони дитинства. Початкова школа безпосередньо входила до системи соціального виховання. Її завдання були спрямовані на втілення форм



роботи з охорони дитинства, її соціального захисту, навчання і виховання учнів.

Соціальним вихованням в Україні в досліджуваний період було охоплено все дитяче населення, зокрема й діти, які жили в сім'ях і відвідували звичайні загальноосвітні заклади. Найбільша увага приділялася соціально занедбаним дітям. Семирічна трудова школа була основним типом дитячої установи, в якій навчалися спільно хлопчики й дівчатка від 8 до 15 років, і була провідною ланкою реалізації соціального виховання, в основу роботи якої було покладено соціально-виховні завдання, що визначали характер, зміст, напрями, форми, методи і засоби соціального виховання та зміст, принципи, організаційно-педагогічні основи навчання дітей і молоді.

Проведений нами аналіз архівних матеріалів, хрестоматійних видань, публікацій на сторінках педагогічної преси, дає можливість стверджувати, що до провідних напрямів соціального виховання в загальноосвітніх трудових школах належали: форми роботи із самоорганізації дітей і розвитку дитячого самоврядування, організація колективної дитячої праці, залучення дітей до організованої праці й виробництва дорослих та ін. Такі види діяльності з дітьми сприяли розвитку трудової солідарності, дисципліни, формуванню навичок праці в колективі. Чільне місце в реалізації завдань соціального виховання посідали питання взаємозв'язку школи з навчальним соціальним середовищем, робота спрямовувалася на його педагогізацію.

Загалом, вивчення історико-педагогічних джерел за темою статті засвідчило, що кожен тип навчального закладу, кожна установа й організація мали свою нішу в реалізації завдань соціального виховання, в якій початкова школа була однією з перших ланок – платформою реформування освітньої політики в Україні в 20-х – 30-х рр. ХХ ст.

Варто зазначити, що системна реформа початкової освіти в цей час має декілька етапів і розпочинається в часи національно-визвольних змагань українського народу 1917–1920 рр., коли Генеральний секретаріат країни ухвалив розпорядження щодо підпорядкування всіх церковнопарафіяльних шкіл земським управам. Відбулися зміни в підходах до мови викладання навчальних дисциплін, дозволялося їх викладання в початкових школах українською мовою, починаючи з 1917 р. [1].

За часів керівництва країни урядом на чолі з гетьманом П. Скоропадським наголошувалося на обов'язковому початковому навчанні всіх дітей українською мовою. Пев-

ні кроки в реформуванні початкової школи, освіти в країні були зроблені за часів Директорії – періоду розроблення проекту єдиної школи, в якому чільне місце посідали питання забезпечення школи навчальними планами та програмами. До їх розроблення, реформування початкової школи активно долучилася педагогічна громадськість, що стало предметом обговорення та визначення практичних шляхів реалізації на Всеукраїнських учительських з'їздах, конференціях і нарадах різного рівня.

У нормативних документах початкова школа проголошувалася єдиною для всіх дітей без жодних соціальних, релігійних, етнічних обмежень, охоплювала дітей різного соціального стану. Така нова школа вимагала розроблення нового змісту навчання, укладання відповідних підручників, обґрунтування нового організаційно-педагогічного і науково-методичного забезпечення навчально-виховного процесу в ній.

Завдяки наполегливій праці відомих громадських і освітніх діячів (С. Русової, С. Сірополка, О. Музиченка), міністрів освіти 1917–1920 рр. (І. Стешенка, М. Василенка, П. Холодного, І. Огієнка) і наркомів освіти в Україні 20–30-х рр. ХХ ст. (Г. Гринько, Я. Ряппо (заступник), О. Шумського, М. Скрипника) початкова освіта набула нового змісту, статусу, була реформована і мала свої особливості в процесі реалізації в Україні концепції соціального виховання, яка актуалізувала в цей історичний період перебування всіх ланок освіти та виховання, зокрема і систему початкової освіти. Усеукраїнська серпнева нарада з питань освіти 1920 р. в кінцевому підсумку пошуків у попередні роки шляхів реформування освіти привела до затвердження нової моделі освіти. За цією моделлю, в Україні головним типом школи стає семирічна школа із двох концентрів – перший (1–4 класи), другий (5–7 класи). За новою концепцією соціального виховання, визнавалося, що в системі початкової освіти має відбутися процес заміни початкової школи дитячими будинками. Проведений аналіз нормативних документів «Про денні дитячі будинки» (8 червня 1920 р.), «Про організацію відкриття дитячих будинків» (10 червня 1920 р.) свідчить, що ці дитячі заклади не дублювали початкову школу, в якій реалізовувалися форми організації навчання, виховання, залучення дітей до трудової діяльності, а реалізовували такі завдання, як організація необхідного для дітей харчування, забезпечення одягом, надання медичної допомоги, підготовки уроків, організації позакласної роботи – організації дозвілля учнів. Отже, у навчальних дитячих будинках поєднували-



ся різні форми забезпечення повноцінного життя, навчання і виховання дітей у відповідно створеному соціальному педагогізованому середовищі.

При дитячих будинках функціонувала відповідна інфраструктура: їдальні, лазні, пральні, медичні пункти, майстерні, бібліотеки тощо. Цим підкреслювалося, що спеціально створене середовище сприяє правильному вихованню дітей, є основою охорони дитинства. У цей період також було введено загальне обов'язкове початкове навчання для всіх дітей шкільного віку, яке визначалося відповідними постановами Всеукраїнського центрального виконавчого комітету (далі – ВУЦВК) і Ради народних комісарів (далі – РНК) Української Радянської Соціалістичної (далі – УРСР) від 30 липня 1924 р. «Про проведення загального навчання» та постанови Центрального комітету Всесоюзної Комуністичної партії (більшовиків) (далі – ЦК ВКП(б)) від 25 липня 1930 р. «Про загальне обов'язкове початкове навчання в Україні».

Наш науковий пошук над виокремленою проблемою засвідчив, що у 20-х – 30-х рр. ХХ ст. в Україні концепція соціального виховання на кожному етапі реалізації мала свої особливості: у перші роки розбудови освіти в початковій школі за новими вимогами була системоутворюючою і визначала характер, принципи організації, зміст, форми, методи, прийоми і засоби навчання і виховання дітей. Це була, на той час, цілісна система соціального виховання, яка мала свої завдання, форми, методи і засоби реалізації, функціонувала за відповідним нормативно-правовим забезпеченням.

Пріоритетним напрямом розбудови системи освіти визначався не навчально-виховний процес у школі, а соціальна турбота про дітей, реалізація їхніх прав на освіту, на повноцінне життя. Провідна ідея соціального виховання базувалася на визнанні того, що «дитина – об'єкт піклування, турботи, захисту, опіки». Така постановка питання внесла суттєві зміни в саму мережу дитячих закладів: 1921–1923 рр. в Україні характеризувалися структурними змінами (за типом дитячих освітніх установ) у системі дитячих навчально-виховних закладів: різким збільшенням мережі дитячих будинків для безпритульних, голодуючих дітей, а також залученням до них дітей, які виховувалися в сім'ї. Необхідно наголосити на тому, що в цей історичний період керівні органи освіти применшували та навіть відкидали значення виховного впливу сім'ї, наголошували на пагубному

впливові сім'ї на дітей і закликали створювати умови для перебування дітей не в сім'ї, а в дитячих будинках.

Загалом подальша політична й економічна ситуація в країні, реформування освіти призвели до зменшення кількості початкових шкіл, що не задовольняло потреби суспільства. До того ж статистичні дані досліджуваного періоду щодо функціонування початкових шкіл свідчать про постійне їх кількісне зменшення, а натомість – збільшення дитячих установ і навчальних закладів, які розбудовувалися відповідно до концепції соціального виховання. Мали місце відмінності в організації навчання в сільських і міських початкових школах. Перші, зазвичай, були малокомплектними, тому в таких школах вчитель займався одночасно з декількома групами учнів. Усе це впливало на якість, форми і методи організації навчання. Більша увага вчителями в них приділялася самостійній роботі. Характерною особливістю роботи таких початкових (малокомплектних) шкіл було використання методів і прийомів навчання дітей різновікових груп, зокрема, школярам давалися завдання з роботи над літературним текстом, заучування напам'ять віршів, написання переказів, виконання граматичних вправ, тощо. Учні навчали взаємоперевірці та самоперевірці завдань, школярі старшого віку перевіряли виконання завдань молодшими. Велика увага в початковій школі приділялася проведенню екскурсій, які в цей період розглядалися як форма, так і метод проведення занять; діти постійно залучалися до трудової діяльності через роботу на пришкольному подвір'ї та шкільній ділянці. В організації навчального процесу в початковій школі велика увага приділялася вивченню матеріалу на політичну тематику відповідно до комплексних програм навчання.

Висновки із проведеного дослідження. Отже, можемо констатувати, що розвиток початкової школи в контексті концепції соціального виховання у визначеному часовому просторі на кожному етапі мав свої особливості, відповідне нормативно-правове регулювання, зміст освіти і був спрямований на розв'язання нагальних питань, що постали перед Україною в той час.

Загалом система соціального виховання обґрунтована, нормативно забезпечена і певною мірою реалізована в 20–30-х рр. ХХ ст. в Україні мала досить великий вплив на освіту, навчання і виховання дітей, знайшла своє продовження в багатьох формах роботи ХХ ст. і сьогодні відроджується в нашій країні.



ЛІТЕРАТУРА:

1. Березівська Л. Реформування шкільної освіти в Україні у XX ст. : [монографія] / Л. Березівська. – К. : А. Богданова, 2008. – 406 с.
2. Декларація Наркомосвіти УРСР про соціальне виховання дітей (1 липня 1920 р.) // Пролет. освіта. – Вінниця. – 1921. – № 1. – С. 2–4.
3. Енциклопедія освіти // Акад. пед. наук України : головний ред. В. Кремень. – К. : Юрінком-Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Нариси історії українського шкільництва. 1905 – 1933 рр. : [навч. посібник] / О. Сухомлинська та ін. ; за ред. О. Сухомлинської. – К. : Заповіт, 1996. – 306 с.
5. Сухомлинська О. Історико-педагогічний процес : нові підходи до загальних проблем / О. Сухомлинська. – К. : А. П. Н., 2003. – 68 с.
6. Українська педагогіка в персоналіях : у 2-х кн. : [навч. посібник] / за ред. О. Сухомлинської. – Кн. 2. – К. : Либідь, 2005. – 552 с.
7. Штефан Л. Становлення та розвиток соціальної педагогіки як науки в Україні (20–90-ті рр. XX ст.) / Л. Штефан. – К. : А.П.Н., 2003. – 422 с.
8. Янченко Т. Педологія в Україні та зарубіжжі : теорія та практика : [монографія] / Т. Янченко. – Чернівці : Десна Поліграф, 2016. – 448 с.

УДК 37.014.2

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ АЗЕРБАЙДЖАНО-ТУРЕЦКИХ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СВЯЗЕЙ

Джесим Аксель, докторант кафедры общей педагогики
Азербайджанский педагогический государственный университет

В начале 90-х гг. XX в. Советский Союз оказал решительную поддержку укреплению научно-культурных связей с народом Турции и ускорению процесса интеграции. Сегодня невозможно воспользоваться этой возможностью без вклада тюркских народов в расширяющиеся интеграционные процессы. В расширении этих процессов очень важно установить отношения и в области образования, где национальные и духовные ценности, созданные турецким народом на протяжении тысячелетий, являются фактором прогресса для народов региона и всего мира. Установление сотрудничества в области образования стало возможным после соглашений 1991 г., заключенных между Министерством образования Турции и соответствующими учреждениями Азербайджана.

Ключевые слова: Азербайджан, Турция, научное сотрудничество, обучение.

На початку 90-х рр. XX ст. Радянський Союз надав рішучу підтримку зміцненню науково-культурних зв'язків із народом Туреччини і прискоренню процесу інтеграції. Сьогодні неможливо скористатися такою можливістю без внеску тюркських народів в інтеграційні процеси, що розширюються. У розширенні таких процесів дуже важливо встановити відносини і в галузі освіти, де національні та духовні цінності, створені турецьким народом протягом тисячоліть, є чинником прогресу для народів регіону і всього світу. Встановлення співпраці в галузі освіти стало можливим після угод 1991 р., укладених між Міністерством освіти Туреччини і відповідними установами Азербайджану.

Ключові слова: Азербайджан, Туреччина, наукове співробітництво, навчання.

Jassim Axel. MAIN DIRECTIONS OF DEVELOPMENT OF AZERBAIJAN-TURKISH SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL RELATIONS

At the beginning of the 20th century, in the early 1990s, the Soviet Union strongly supported the strengthening of the scientific and cultural ties with the Turkey and accelerating the process of integration. Today, it is impossible to imagine this opportunity without the contribution of the Turkic peoples to the expanding integration process. In the expansion of these processes, it is very important to establish relations in the field of education, where the national and spiritual values created by the Turkish people in the course of thousands of years are a factor of progress for the peoples of the region and the world. The establishment of cooperation in the field of education became possible after the agreements concluded in 1991 between the Ministry of Education of Turkey and the relevant institutions of Azerbaijan.

Key words: Azerbaijan, Turkey, researchers, training.

Актуальность проблемы. Распад Советского Союза в начале 90-х гг. XX в. дал мощный импульс укреплению научных и культурных связей тюркских народов и ускорению интеграционных процессов. Большое значение в расширении этих отношений имеет установление научно-педагогических контактов, равноправие национальных и моральных ценностей, созданных тюркскими народами на про-



тяжении многих тысяч лет. Растущее развитие азербайджано-турецких экономических, политических, научно-культурных и образовательных отношений является неотъемлемой частью государственной политики Гейдара Алиева.

Постановка задания. Учитывая актуальность проблемы, в статье рассматриваются следующие направления азербайджано-турецких научно-педагогических отношений: 1) сотрудничество в области общего образования при налаживании научно-педагогических отношений; 2) роль студенческого обмена в развитии педагогических отношений; 3) подготовка научно-педагогических кадров для Турции и ее роль в развитии педагогических отношений; 4) роль научных конференций в развитии педагогических отношений; 5) изучение и преподавание истории турецкого образования и педагогической мысли в Азербайджане; 6) издание работ азербайджанских педагогических ученых в Турции.

Изложение основного материала исследования. В мире подавляющей фрагментации границ, государств и отдельных образований в настоящее время преобладают процессы интеграции. Глобализация стала неизбежным процессом. Организации, ассоциации, объединения, союзы формируются на разных основаниях. По нашему мнению, самым большим единством может стать возникновение духовного единства фрагментированных турецких народов. Развитие научно-педагогических отношений между Азербайджаном и Турцией также может породить это духовное единство. Установление духовного единства среди них, а также восстановление исторических традиций, укрепление процесса взаимопонимания – важное направление налаживания сотрудничества в современных условиях.

1. Сотрудничество в области общего образования в деле формирования научно-педагогических отношений. Установление отношений с Турцией в начале 1990-х гг., изучение опыта турецких школ было решающим вопросом для Азербайджана, который перешел в новую социально-политическую и экономическую систему. Азербайджано-турецкие образовательные отношения носили двойной характер. С одной стороны, Азербайджан изучает характеристики общеобразовательной системы Турции, а с другой стороны, Министерство образования, частные компании и фонды Турецкой Республики распространяют свои прогрессивные образовательные идеи и предоставляют образовательные услуги

азербайджанцам. В учебных заведениях Турецкой Республики выделены места для обучения азербайджанских студентов и учащихся за счет государства. Контракт, подписанный 28 февраля 1992 г., сыграл важную роль в установлении образовательных отношений между Азербайджаном и Турцией. Прежде всего, рассмотрим роль Министерства образования Турецкой Республики в развитии образовательных отношений с Азербайджаном.

Первоначально Министерство образования Турецкой Республики открыло начальную школу (Бакинскую начальную школу), центр турецкого языка (Бакинский турецкий учебный центр) и среднюю школу (Баку, Турецкая анатолийская средняя школа) [1, с. 114]. Эти школы стали первыми ласточками в формировании азербайджано-турецких отношений. Турецкие образовательные компании также открыли в Азербайджане множество вузов. Первое место в этой области принадлежит компании Time Education. Они создали Нахчыванский частный турецкий лицей в 1992 г., Ордубадский лицей для девочек в 1993 г. и Турецкий лицей в Шаруре в 1994 г.

В возникновении и развитии широкой сети частных турецких лицеев важную роль играет образовательная компания «Чаг». Компания приехала в Азербайджан в начале 90-х гг. и добилась больших успехов. Компания, вскоре после протокола о намерениях, подписанного Министерством образования 4 марта 1992 г., создала две школы [2, с. 73]. Первыми частными образовательными учреждениями были Бакинская частная турецкая средняя школа и Сумгаитская частная турецкая средняя школа. Оба они были открыты в 1992 г. Компания «Чаг» создала широкую сеть общеобразовательных школ.

Это Ширванская частная турецкая средняя школа (1993 г.), Частный турецкий лицей «Деде Коркут» (1993 г., город Баку), Агдашский частный турецкий лицей (1993 г.), Мингечевирский частный турецкий лицей (1993 г.), Губинский частный турецкий лицей, Ленкоранский частный турецкий лицей (1993 г.), Шекинский частный турецкий лицей (1994 г.), в Баку была создана Кавказская начальная школа (1996 г.), в Гяндже – частный турецкий лицей (2000 г.) в Баку – азербайджано-турецкая частная гимназия «Кавказ» (1996 г.).

Некоторые вузы были созданы как филиалы Бакинского частного турецкого лицея, а затем они начали действовать самостоятельно. Эти школы, впервые открытые в Азербайджане по турецкой системе образования, вступили в новую стадию раз-



вития с укреплением азербайджанской государственности.

Курсы «Араз» были организованы для подготовки в вуз, а также в средние школы, гимназии. Курсы «Араз», которые начали деятельность в качестве учебного центра «Зия», а также курса «Гаджи Зейналабдин Тагиев», в 10 разных городах Азербайджана (Баку, Гянджа, Сумгаит, Мингячевир, Шеки, Загатала, Ширван, Ленкорань, Шамахи, Гах) и в ряде районных центров (Нариманов, Хатаи, Сабунчи) открыли 13 новых подготовительных курсов.

Турецкий фонд передового опыта также внес ценный вклад в развитие образования в Азербайджане, в формирование образовательных связей между Азербайджаном и Турцией. В 1994 г. при Бакинском государственном университете был открыт турецкий лицей, базирующийся в Баку, для светского образования. Сегодня Бакинский турецкий лицей, который работает при Бакинском государственном университете успешно продолжает свою деятельность и способствует новым достижениям в образовании Азербайджана.

2. Роль обмена студентами в развитии педагогических отношений. Обмен студентами и преподавателями в развитии азербайджано-турецких педагогических отношений имеет большое значение. Традиция обучения азербайджанских студентов в Турции имеет древние исторические корни, но стала еще более интенсивной в начале 90-х гг. XX в. В 1992–1995 гг. 100 нахчыванских молодых людей были направлены на учебу в известные университеты Турции. В 1993–1994 учебном году в Турцию поступило 1 700 студентов из Азербайджана. Студенты были разосланы в разные провинции, чтобы узнать больше о стране, о ее истории и культуре.

В 1997 г. по государственной линии 1 671 студент был зачислен в 32 высших учебных заведения в 26 городах Турции [3], а в 1998 г. это число увеличилось до 3 000 [4]. В 1997 г. в Азербайджане обучалось 350 человек по государственной линии, и, в целом, 2 500 студентов [3], а в 1998 г. число студентов в Азербайджане уже составляло 3 000 человек [4]. В 1998 г. только в 6 университетов Стамбула были зачислены 410 азербайджанских студентов, из которых 227 учились по государственной линии.

В 2011–2012 гг. по государственной линии обучалось 487 азербайджанских студентов, 45 из которых обучались на языковых подготовительных курсах, 240 – в бакалавриате, 44 – в магистратуре, 77 – в резиденции и 81 – в докторантуре

[5, с. 267]. Обмен студентами и учителями, которые играют важную роль в развитии азербайджано-турецких научно-педагогических отношений, был взаимовыгодным и эффективным для обеих сторон.

3. Подготовка научно-педагогических кадров для Турции в деле развития педагогических отношений. Этот процесс, начавшийся как первая попытка 1990-х гг. прошлого века, усилился в последние годы. Впервые в Азербайджане в 2000 г., чтобы получить ученую степень кандидата педагогических наук, защитил диссертацию 1 человек, 1 человек – в 2010 г., 1 – в 2014 г., 6 – в 2015 г., 4 – в 2016 г., 1 – в 2017 г. Из 15 турецких исследователей 4 человека прошли обучение в Институте проблем образования Азербайджанской Республики (Институт образования), 5 – в Бакинском славянском университете, 2 – в Нахчыванском государственном университете и 2 человека были докторантами в Университете «Кавказ».

13 защищенных диссертаций были посвящены общей педагогике, истории педагогики и образования, 2 – теории и методике обучения и воспитания (1 – по методике преподавания литературы, 1 – по методике преподавания математики).

4. Роль научных конференций в развитии педагогических отношений. Региональные и международные конференции играют важную роль в развитии педагогических связей между исследователями азербайджанского и турецкого народов. Главная цель этих конференций – обеспечить интеграцию научно-образовательных организаций тюркских народов. Научные совещания, конференции, круглые столы также важны с точки зрения исследований, обсуждения и обмена академическими достижениями, которые необходимы представителям образовательного сообщества стран-участниц. С 90-х гг. прошлого столетия ученые Азербайджана и Турции проводят научно-теоретические и практические конференции, но лишь в последние годы началась систематическая организация научно-педагогических конференций.

Соглашение о сотрудничестве между Азербайджанским государственным педагогическим университетом и Университетом Хаджеттепе в октябре 2006 г. имеет решающее значение для развития азербайджано-турецких научно-педагогических отношений. 17–19 мая 2008 г. в Баку состоялась Международная научно-практическая конференция «Глобализация и ИКТ в образовании», организованная Координационным советом по педагогическому образованию, Азербайджанским государ-



ственным педагогическим университетом и Университетом Хаджеттепе. 16–17 декабря 2014 г. в Нахчыване была организована международная научная конференция «Модернизация учебного процесса и современные ИКТ» силами Министерства образования Азербайджанской Республики, Института проблем образования, Нахчыванского государственного университета, Нахчыванского государственного университета учителей.

25 ноября 2016 г. в Нахчыване состоялась Международная научная конференция «Приоритеты образовательной политики в Азербайджане: современные подходы» силами Министерства образования Азербайджанской Республики, Института проблем образования Нахчыванского государственного университета, Нахчыванского педагогического института [6].

В целом, как азербайджанские, так и турецкие исследователи активно участвовали в конференциях, связанных с различными проблемами образования, становились членами оргкомитета, активно участвовали в научно-педагогических дискуссиях. Турецкие ученые в Азербайджане и азербайджанские ученые в Турции участвовали в многочисленных научных мероприятиях, проводимых в каждой из стран, изучали пути решения теоретических и практических проблем образования.

5. Изучение истории образования и педагогической мысли в Турции в Азербайджане. Два этапа изучения истории турецкой учебно-педагогической мысли в Азербайджане можно резюмировать следующим образом: 1) с начала XX в. по конец 20-х гг.; 2) с начала 90-х гг. XX в. Хотя оба периода не так велики с точки зрения истории, в области изучения и распространения истории турецкого образования и педагогической мысли в Азербайджане была проделана большая работа.

На первом этапе в этой области активно участвовали турецкие ученые и мыслители, которые приехали в Азербайджан по приглашению правительства Демократической Республики Азербайджан. Они писали книги и буклеты, учебники и десятки статей об истории турецкого образования и педагогики, а также обосновывали свои идеи на лекциях и практических занятиях в средних школах и средних профессиональных учебных заведениях. В этом направлении более активными были Халил Фифрат, Ахмед Джовдет, Назим Хикмет, М. Тофик, Исмаил Хикмет, Мухиддин Бирген и другие.

В истории турецкой педагогической мысли в Азербайджане доминируют следующие направления исследования: 1) изучение общей педагогической мысли; 2) из-

учение педагогических идей крымских, волжских, уральских, сибирских и дальневосточных турок; 3) изучение истории образовательных и педагогических идей среднеазиатских и казахских турок; 4) изучение истории образовательных и педагогических идей турок Южного Кавказа; 5) изучение истории образования и педагогической мысли в Турции.

6. Издание работ азербайджанских педагогических ученых в Турции. В XX в., когда турецкие педагогические ученые интенсивно публиковали свои работы в Азербайджане, азербайджанские исследователи не смогли воспользоваться этой возможностью. Для этого были объективные и субъективные причины. Во-первых, отметим, что в первые годы существования Советского Союза азербайджанские ученые находились в творческих поисках. Новое общество пыталось создать систему образования в соответствии с ее сущностью. Отсутствие преподавательских кадров, отвечающих требованиям новой эры, а также научно-методической литературы также сказывалось на этом процессе. Не было азербайджанских ученых-педагогов, имеющих ученые степени.

Деятельность исследователей теоретических и практических вопросов педагогики больше напоминала творческий поиск решения проблем. Один и тот же исследователь писал о теории образования, теории воспитания и истории педагогики зарубежных стран. С другой стороны, педагогический опыт в советских школах не интересовал турецкие школы, но доступ к турецкой прессе блокировался по многим направлениям. После обретения независимости эти отношения стали улучшаться. Они стали основываться на тесном взаимном сотрудничестве. С 1990-х гг. азербайджанских педагогических ученых стали признавать в общественно-педагогическом мышлении Турции.

Между турецкими педагогами и азербайджанскими учеными завязалась и личная дружба. Участие азербайджанских исследователей в конференциях по образованию и обучению в Турции стало регулярным: обмен студентами и преподавателями, совместные конференции и симпозиумы, личные отношения обусловили переход на новый уровень. Азербайджанские ученые получили признание в Турции, а некоторые издатели и журналы проявили заинтересованность в публикации их статей.

Указанная выше деятельность обусловила создание нового научного направления в педагогической науке Азербайджана.



Если раньше азербайджанские ученые-педагоги изначально стремились быть опубликованными в России и других странах Содружества Независимых Государств, то содержание этих связей было расширено с 1990-х гг. В азербайджано-турецких многосторонних отношениях возникло новое научно-педагогическое сотрудничество. Это сотрудничество достигло нынешнего уровня усилиями известных педагогических ученых, таких, как: проф. Айдар Агаев, проф. Керим Мамедов, проф. Шамистан Микаилов, проф. Фаррух Рустамов, проф. Акиф Аббасов, проф. Руфат Гусейнзаде, проф. Хикмат Ализаде, проф. Орук Хасанли Исмаил Алиев, проф. Хумейр Ахмедов, проф. Интигам Джабраилов, доц. Вахид Рзаев, доц. Камал Джамалов и другие.

Первая книга педагогического содержания в Турции была опубликована Руфатом Гусейнзаде, видным исследователем в развитии педагогического мышления в Азербайджане в раннем средневековье. Книга была опубликована вместе с Абдуррахманом Йылдызом, директором Национального управления образования Аданы. Эта книга, опубликованная в Адане в 1997 г., называется «Отношения между учителем и учеником в обучении и преподавании» [9]. Карим Мамедов – один из исследователей, который имеет важные заслуги в формировании азербайджано-турецких педагогических отношений. У него есть интересные исследования о представителях турецкого педагогического мышления, он курирует и поддерживает многих турецких исследователей. Он имеет большие заслуги в продвижении азербайджанских педагогических идей в Турции.

Его книга «Из истории восточной педагогической мысли» [7] была опубликована в Стамбуле в 2014 г. Профессор А. Аббасов имеет важные заслуги по изучению идей Мустафы Кемал Ататюрка об образовании, культуре и искусстве в Азербайджане. Он добился публикации результатов своих систематических исследований в турецкой прессе. Статья Ф. Рустамова «Азербайджанско-турецкие педагогические связи» опубликована в научном журнале «Бильге» [8]. В статье рассматриваются общие эта-

пы азербайджано-турецких научно-педагогических отношений в 20–30-х гг. и начале 1990-х гг.. В последние годы публикация работ азербайджанских ученых в Турции стала более интенсивной.

Выводы из проведенного исследования. Межвузовские соглашения сыграли важную роль в развитии азербайджано-турецких научно-педагогических отношений. Азербайджанские университеты подписывают соглашения с известными турецкими университетами, взаимно обмениваются студентами и преподавателями, развивают сотрудничество с преподавателями университета. В заключенных контрактах стороны обязываются обмениваться информацией, студентами и преподавателями в дошкольных, образовательных, начальных, средних и высших учебных заведениях, чтобы познакомить друг друга с системой образования. Данная работа имеет большие перспективы развития.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Рабочий справочник по сотрудничеству с тюркоязычными странами // Текущий архив отдела внешних связей Министерства образования Азербайджанской Республики. 1991–2010 гг. – Баку, 2000.
2. Джахангирли Дж. Азербайджано-турецкие отношения в современный период / Дж. Джахангирли. – Баку : Араз, 2006.
3. Президент Азербайджана Гейдар Алиев принял министра национального образования Турции // Учитель Азербайджана. – 4 марта 1997 г.
4. Керимов Ю. Удачная поездка во имя развития образования / Ю. Керимов // Учитель Азербайджана. – 10 декабря 1998 г.
5. Марданов М. Азербайджанское образование на новом этапе развития / М. Марданов. – Баку : Чашиоглу, 2009. – 526 с.
6. Приоритеты политики образования в Азербайджане : современные подходы // Материалы международной конференции. – Нахичеван, 2016.
7. Мамедов К. Из истории отечественной педагогической мысли / К. Мамедов. – Стамбул, 2014.
8. Рустамов Ф. Азербайджанско-турецкие педагогические связи // Сборник «Бильге». – Анкара : 1999. – № 21. – С. 169–170.
9. Гусейнзаде Р., Йылдыз А. Отношения между учителем и учеником в обучении и преподавании / Р. Гусейнзаде, А. Йылдыз. – Адана, 1977.



УДК 37(09)(477)

ЕСПЕРАНТО-РУХ ЯК СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ФЕНОМЕН: ВІД МИНУЛОГО ДО СУЧАСНОСТІ

Клименко Ю.А., к. пед. н.,
доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

У статті схарактеризовано сучасний стан вітчизняного есперанто-руху як соціокультурного феномена. З'ясовано, що есперанто – найбільш поширена планова міжнародна мова, яка не претендує замінити собою етнічні мови, а прагне стати допоміжним засобом міжнародного спілкування різномовних людей. Есперанто (есп. *esperanto* – той, хто сподівається) – міжнародна мова, створена польським лікарем і поліглотом Людовиком Лазарем Заменгофом у 1887 р. на основі найпоширеніших європейських мов та інтернаціональної лексики. Есперанто має на меті створення безпосередніх та однакових можливостей для кожної людини в міжнародних стосунках. Аналіз сучасного розвитку есперанто-руху в Україні здійснено за основними напрямками діяльності есперантистів, такими як культурницький, освітній, пропагандистський. Подальшого вивчення потребують соціально-педагогічні засади розвитку есперанто-руху як соціально-культурного, інтерлінгвістичного феномена минулого й сучасності, зокрема соціальна активність есперантистів у культурницькому, видавничому, есперкорівському та інших напрямках діяльності есперанто-осередків.

Ключові слова: *есперанто, есперанто-рух, есперанто-просвіта, культурницький, освітній, пропагандистський напрями есперанто-руху.*

В статье охарактеризовано современное состояние отечественного эсперанто-движения как социокультурного феномена. Эсперанто – наиболее распространенный плановый международный язык, который не претендует заменить собой этнические языки, а стремится стать вспомогательным средством международного общения разноязычных людей. Эсперанто – международный язык, созданный польским врачом и полиглотом Людовиком Лазарем Заменгофом в 1887 году на основе распространенных европейских языков и международной лексики. Эсперанто имеет целью создание непосредственных и равных возможностей для каждого человека в международных отношениях. Анализ современного развития эсперанто-движения в Украине осуществлен автором по основным направлениям деятельности эсперантистов: культурному, образовательному, пропагандистскому. Дальнейшего изучения требуют социально-педагогические основы развития эсперанто-движения как социально-культурного, интерлингвистического феномена прошлого и современности, в частности социальная активность эсперантистов в культурническом, издательском, эсперкоровском и других направлениях деятельности эсперанто-ячеек.

Ключевые слова: *эсперанто, эсперанто-движение, эсперанто-просветительство, культурное, образовательное, пропагандистское направления эсперанто-движения.*

Klymenko Yu.A. ESPERANTO MOVEMENT AS A SOCIO-CULTURAL PHENOMENON: FROM THE MUCH TO MODERN

The article describes the current state of the national Esperanto movement as a sociocultural phenomenon. Esperanto is the most widespread planned international language, which does not pretend to replace ethnic languages, but seeks to become an auxiliary means of international communication of people of different nationalities. Esperanto (*esperanto* – hopeful) is an international language created by Polish physician and polyglot Louis Lazar Zamenhof in 1887 on the basis of the most common European languages and international vocabulary. Esperanto aims to create immediate and equal opportunities for everyone in international affairs. An analysis of the current development of the Esperanto movement in Ukraine was carried out in accordance with the main activities of the Esperanto community: cultural, educational, and propaganda. The further study of the socio-pedagogical foundations of the development of the Esperanto movement as a socio-cultural, interlingual phenomenon of the past and the present, in particular, the social activity of Esperantists in the cultural, publishing, and the Esperanto and other areas of the activities of the Esperanto centers, are needed.

Key words: *esperanto, esperanto movement, esperanto-enlightenment, cultural, educational, propaganda directions of Esperanto movement.*

Постановка проблеми. Есперанто – найбільш поширена планова міжнародна мова, яка не претендує замінити собою етнічні мови, а прагне стати допоміжним засобом міжнародного спілкування різномовних людей. Есперанто (есп. *esperanto* –

той, хто сподівається) – міжнародна мова, створена польським лікарем і поліглотом Людовиком Лазарем Заменгофом у 1887 р. на основі найпоширеніших європейських мов та інтернаціональної лексики. Есперанто має на меті створення безпосеред-



ніх та однакових можливостей для кожної людини в міжнародних стосунках.

Ще в 1954 р. Генеральна конференція ЮНЕСКО визнала результати, досягнуті есперанто в справі інтелектуального міжнародного обміну, звернулася до держав і міжнародних організацій із пропозицією запровадити вивчення есперанто в школах і використовувати її в міжнародному співробітництві. У липні 1996 р. на Всесвітньому конгресі есперантистів (Прага) за підтримки ЮНЕСКО видано Празький маніфест, що містить короткий виклад цілей і принципів руху есперантистів, звертає особливу увагу на мовну демократію і збереження мовного розмаїття. Основними засадами есперанто визнано демократію, транснаціональну освіту, педагогічну ефективність, багатомовність, мовні права, мовне різноманіття, емансипацію людини.

Упродовж більше сотні років есперанто вживається в усній і письмовій формах. На початку XXI століття есперанто викладали в 63 вищих навчальних закладах 23 країн, а в серпні 2015 р. у Франції відбувся ювілейний – 100-й – есперантський конгрес. Завдяки численним есперанто-письменникам зростає кількість оригінальної й перекладеної літератури, національних і міжнародних періодичних есперантомовних видань, есперантолокалізацій програмного забезпечення, есперантомовних сайтів чи їх локалізацій, есперантофільмів, а контактні адреси есперантистів (Pasporta Servo) є майже в кожному містечку 121 країни світу. Більшість країн світу має власні національні есперанто-організації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Есперанто-рух як частина демократичних процесів суспільства є суб'єктом суспільних перетворень. Унікальний експеримент функціонування й розвитку міжнародної планової мови як сконструйованого повноцінного засобу спілкування привертає до себе все більшу увагу в теоретичному плані. Різні історіографічні аспекти наукової проблеми відображено в працях Є. Бокарева, Б. Колкера, О. Королевича, С. Кузнєцова та інших, у яких глибоко й усебічно досліджено лінгвістичні аспекти цього феномена, соціальні передумови зародження та функціонування есперанто-руху. Серед праць сучасних дослідників (починаючи з 90-х років XX століття) з історії вітчизняного есперанто-руху в історіографічному аспекті на особливу увагу заслуговують роботи Д. Власова, Ю. Дмитрієвської-Нільсон, М. Гудскова, Г. Махоріна, А. Сидорова, Е. Скирти, О. Крамара та ін.

Постановка завдання. Мета статті – схарактеризувати сучасний стан вітчизня-

ного есперанто-руху як соціокультурного феномена.

Виклад основного матеріалу дослідження. Друга половина 30-х рр. XX століття виявилася фатальною для українських есперантистів: більшість із них стали жертвами сталінських репресій і були фізично знищені, зокрема В. Бобинський, С. Пилипенко, М. Ірчан, В. Кузьмич, Є. Михальський, Є. Ізгур, В. Колчинський та ін. З приходом більшовиків у Західну Україну вивезений до Сибіру О. Кузьма. Частина галицьких есперантистів емігрувала на Захід. Перебуваючи в таборі для переміщених осіб в Авґсбурзі, в 1946–1947 роках вони видавали часопис «Український есперантист» [10].

Відродження есперантського руху в повоєнний час розпочалося наприкінці 50-х років XX століття. Багато спричинилися до цього А. Кох (Львів), П. Васильченко (Київ), А. Рогов (Хмельницький) та ін. Трохи пізніше завдяки старанням Н. Андріанової (Київ) стало легендарним ім'я В. Єрошенка, українця з Білгородщини. За допомогою есперанто сліпий юнак об'їздив цілий світ, став не лише великим есперантистом, а й класиком японської літератури [10].

У часи «відлиги» з'явилися нове покоління українських есперантистів, активних учасників СЕЙМу – Молодіжного руху радянських есперантистів: Д. Цибулевський, М. Кронштейн, М. Лінецький, Д. Колкер, Е. Крилов, М. Ващишин та ін. СЕЙМ організовував табори й курси есперантистів у різних республіках, у т. ч. і в УРСР. Багато зробили для популяризації есперанто в Україні в 60–70-ті роки XX століття В. Міщенко, О. Королевич, Л. Городиський, І. Друль, Я. Матвішин, В. Григоренко, В. Москалюк, К. Майбурова, С. Вайнблат, Н. Якимчук, М. Стародубцев, Г. Шило, О. Грищенко, М. Ващишин. У 80–90-х роках XX століття – М. Кривецький, Я. Захарія, М. Волошин, Є. Ковтонюк, В. Гордієнко, О. Вдовиченко, М. Муха, В. Горбачук, І. Галайчук, Ю. Зубик та ін. [10].

Так, В. Станович із Дрогобича був організатором двох міжнародних зустрічей есперантистів, заснував видавництво есперантської літератури, видав своїм коштом «Українсько-есперантський словник. Мінімум» і «Ключ до вивчення есперанто», два номери відродженого часопису «Ukraina stel». М. Волошин із Луцька самотужки видає інформаційний бюлетень Спілки есперантистів України «Helianto» («Соняшник») (вийшло більше ніж 100 номерів) [10].

Повну реабілітацію есперанто пов'язують із першою відкритою згадкою в пресі УРСР про репресії в історії руху есперантистів, що з'явилася у квітні 1988 р. в газеті



«Вечірня Одеса», де літній есперантист наважився публічно закликати до реабілітації есперантистів [2].

Українські есперантисти брали активну участь у роботі Асоціації радянських есперантистів (АРЕ). У 1989 р. створено Українську есперанто-асоціацію (UkrEA), щороку проходить всеукраїнський конгрес есперантистів [10].

Сьогодні в Україні центральною есперанто-організацією є Українська есперанто асоціація (UkrEA – *Ukrainia Esperanto Asocio*), утворена 21 травня 1989 р. При UkrEA діє видавництво есперанто-літератури «*Helianto*» («Соняшник»). Питаннями організаційної та фінансової підтримки есперанто-руху в Україні займається Благодійний фонд «Есперо» імені Василя Єрошенка. Українська есперанто асоціація – об'єднання есперантистів, що живуть в Україні або є громадянами України, а також проживають або є громадянами інших країн і походять з України.

Перший і чинний президент UkrEA – Є. Ковтонюк, який очолював асоціацію протягом 1889–1993 років, 2013–2016 років, із 2016 р.

У 1990 р. в Гавані (Куба) він уперше представив UkrEA Всесвітньому конгресу есперантистів [6]. Конгрес прийняв до міжнародної спільноти есперантистів Асоціацію незалежної держави Україна [4; 6]. Президентами UkrEA також були В. Паюк (1993–1997), В. Гордієнко (1997–2003, 2010–2013), О. Красуцький (2003–2006), С. Вайнблат (2006–2009), М. Лінецький (2009–2010) [4].

Попередники Української есперанто асоціації: 1925–1937 – Всеукраїнський комітет есперанто; 1968–1973 – Есперанто-комісія при Українському товаристві дружби та культурних зв'язків із зарубіжними країнами; 1975–1980 – Українське товариство есперантистів-активістів; 1980–1989 – Українське республіканське відділення Асоціації радянських есперантистів [4].

Організаційно структура Української есперанто асоціації представлена так. Головний керівний орган асоціації – конгрес, що збирається не рідше ніж один раз на три роки, як правило, в листопаді. У роботі з'їзду мають право брати участь усі члени асоціації. Конгрес вибирає керівників і визначає основні напрями діяльності асоціації. У разі неможливості проведення конгресу Асоціації в належні терміни може бути проведено референдум Асоціації з тих чи інших питань, окрім виборів керівника та реорганізації Асоціації [12].

Головний виконавчий орган – президія UkrEA, голова якої є президентом Асоціа-

ції, якого обирають терміном на три роки, але не більше ніж на два терміни поспіль.

Відповідно до Положення про членів Української Есперанто Асоціації, UkrEA складається з індивідуальних і почесних членів. Індивідуальними членами Асоціації можуть бути громадяни України, іноземці та особи без громадянства, які досягли 18-річного віку, визнають Статут Асоціації, сприяють виконанню статутних завдань і/або використовують мову есперанто. Почесними членами Асоціації можуть бути громадяни України, іноземці та особи без громадянства, які досягли 18-річного віку, зробили вагомий внесок у справу поширення мови есперанто або надали вагому допомогу чи важливі послуги Асоціації [4].

Структурною одиницею UkrEA є комісія юних есперантистів, що складається з осіб віком до 16 років. Діти й підлітки можуть бути членами будь-якої категорії, мають ті самі права (за винятком деяких статей) та обов'язки, що й дорослі члени, представлені в керівництві через комісію.

При Асоціації для сприяння її діяльності створене Товариство друзів есперанто (ТДЕ). Членами товариства можуть стати особи або колективи (організації), які не використовують есперанто у своїй діяльності, але підтримують ідею міжнародної планової мови й надають Асоціації матеріальну, методичну, організаційну чи/та іншу допомогу. ТДЕ має статус комісії Асоціації та через неї представлене в керівництві Асоціації [12].

В Україні щороку проходять есперанто-зустрічі, зокрема раз на три роки в Україні проходить з'їзд UkrEA; щовесни та восени фестивалі в Ялті, зокрема фестиваль авторської пісні мовою есперанто «*Velura Sezono*» («Оksamитовий сезон»); на Львівському книжковому форумі постійно діє куточок української есперанто-літератури.

Есперанто-клуби нині є ще не в кожному місті України, але охоплюють практично всі регіони [4]. Наприклад, «Золоті ворота» («*Ora Pordego*») – київський міський есперанто-клуб. Напрями діяльності: пропаганда есперанто, навчання есперанто, курси, переклад, контакти з есперантистами зарубіжних країн. Засідання клубу проходить раз на місяць, у неділю. Переважна частина членів клубу – молодь. «*Ora Pordego*» заснований у 1973 р. У період з 1986–1992 роки президентом клубу був Є. Ковтонюк – перший президент Української есперанто асоціації. Тепер президентом клубу є В. Гордієнко, секретарем – А. Дубровіна. Перелік та інформація про есперанто-клуби в Україні подано на сторінці «Есперанто-клуби України» [5].



Спеціальний міжнародний каталог показує, що в Україні 6 об'єктів мають назву «есперанто» чи ім'я ініціатора мови: дві меморіальні дошки піонерам есперантського руху М. Бровку та І. Островському в Ялті; парк «Есперанто» в м. Рава-Руська (Львівська обл.); барельєф автора першого українськомовного підручника есперанто М. Юрківа в Тернополі; бюст Л. Заменгофа в Одесі; «алея «Есперанто» в Києві, де за традицією висаджують дерева видатні есперантисти України і світу [4; 9].

Окрім цього, в Україні є ще декілька есперанто-об'єктів: «підводна алея Есперанто» в Тарханкутському підводному музеї, що на півострові Крим, де за традицією щороку проходить зустріч есперантистів «Міжнародні есперанто-дні на Тарханкуті»; меморіальна дошка піонеру есперантського руху В. Гернету в Одесі [4].

Аналіз сучасного розвитку есперанто-руху в Україні ми здійснили за основними напрямками діяльності есперантистів: культурницький, освітній, пропагандистський (ЗМІ).

Культурницький напрям есперанто-руху представлений низкою мистецьких заходів: зустрічей, форумів, проектів тощо.

Наприклад, у 2001 р. в Києві створено й зареєстровано громадську організацію «Товариство підтримки і захисту української культури «Есперо». Поняття «підтримка» означає ознайомлення зарубіжної аудиторії з українською культурою. Поняття «захист» – звернення уваги керівних органів і громадськості на випадки (на жаль, постійно дедалі частіші) підміни українських слів іноземними словами, в основному англійськими. Цей процес призводить до поступової дегенерації та асиміляції мови, яка є невід'ємним складником національної культури [11].

Для здійснення проектів, спрямованих на підтримку української культури, засновники товариства використовують міжнародну мову есперанто, яка дає великі можливості. Відповідно до даних Всесвітньої есперанто-асоціації, люди, які володіють цією мовою, проживають у 135 країнах. У зв'язку з цим заплановано підготувати й записати компакт-диск «Українські пісні на есперанто» з 20 українських народних пісень, перекладених цією мовою (зі змістом компакт-диска можна ознайомитися на двомовному сайті Товариства (український та есперанто) www.espero.kiev.ua в рубриці «Діяльність»). Продюсер цього проекту – керівник Товариства «Есперо» М. Лінецький.

Крім того, українське Товариство «Есперо» ініціювало проведення Міжнародного фестивалю культур (REJo).

Третю таку зустріч, єдиною робочою мовою якої було есперанто, проведено 2–8 липня 2004 р. [11].

Окремою сторінкою культурницького напрямку есперанто-руху є літературна діяльність есперантистів – видання творів мовою есперанто, есперанто-переклади творів вітчизняних і зарубіжних авторів тощо. При цьому літературна творчість мовою есперанто знайшла свого читача як серед дослого населення, так і серед дітей.

Над укладанням «Української антології» міжнародною мовою в середині 60-х років ХХ століття плідно працював філолог із Хмельницького А. Рогов [4].

У 2008 р. в Роттердамі за сприяння Світової спілки есперантистів вийшла есперантомовна антологія української літератури від ХІ до ХХІ століть [4]. «Ця книга – обтяжна та коштовна, – зазначає один із президентів УкрЕА В. Паюк. – Товстий том на 800 сторінок нагадує доброго розміру цеглину – і це справжня цеглина у великій будівлі української культури. Появу такого видання вважаю подією виняткової ваги, яка вказує на дозрівання української присутності у світовому культурному контексті» [4].

Освітньо-просвітницький напрям есперанто-руху представлений такими формами, як заняття, курси мови есперанто, есперанто-семінари, літні табори з вивчення міжнародної мови тощо.

Набуває популярності й поширення така форма есперанто-освіти, як заняття, курси мови есперанто. Так, в одному з оголошень про початок занять есперанто в м. Чернівці читаємо: «Лексика есперанто ґрунтується переважно на коренях європейських мов, а тому значно полегшує їх вивчення. Граматика складається лише з 16 правил, що не мають винятків. Основний словниковий запас есперанто порівняно невеликий, але добре продумана система творення нових слів за допомогою афіксів дає можливість виразити цією мовою найтонші нюанси людських почуттів, точно сформулювати математичний чи хімічний закон. Мовою есперанто перекладені твори Гомера, Софокла, Вергілія, А. Данте, В. Шекспіра, І. Франка, Л. Українки, В. Стефаніка, Ю. Федьковича, О. Кобилянської, Л. Костенко, буковинські пісні та ін.; видається чимало газет і журналів; постійно ведуться передачі кількома десятками радіостанцій світу; ставляться п'єси, знімаються фільми; пишуться оригінальні поезії. Одна з офіційних мов в інтернеті. Есперанто викладається в навчальних закладах багатьох країн світу. Ще в 1930 р. М. Скрипник говорив про ту значну роль, яку має відіграти есперанто в ознайомленні



народів світу з культурою нашого народу. Щорічно відбуваються сотні есперантських конгресів (у серпні 2015 р. – ювілейний, 100-й, у Франції), семінарів, літніх таборів тощо, діяльність яких сприяє справі покращання взаємовідносин між народами, а тому не дивно, що ЮНЕСКО підкреслило це в спеціальній резолюції 1954 р.» [1].

Зацікавлення українських громадян мовою есперанто вимагає створення навчальних посібників і словників. Як свідчить аналіз джерел, видання есперанто-словників мають свою давню історію. У 1970 р. в Парижі виданий Повний ілюстрований словник есперанто («Plena Ilustrita Vortaro de Esperanto») обсягом 1300 сторінок, підготовлений колективом авторів під редакцією проф. Г. Варенг'ена. Друге видання словника вийшло в 1974 р., третє – в 1981 р. [7, с. 146].

Шедевром есперантологічної літератури є «Повна аналітична граматики есперанто» («Plena Analiza Gramatiko de Esperanto»), складена Г. Варенг'еном і К. Калочаєм. У 1980 р. з'явилося четверте видання цієї настільної книги письменників, науковців, усіх, хто у своїх працях використовує мову есперанто. Книга обсягом 599 сторінок включає всі основні розділи вчення про мову [7, с. 146].

Серед українських аналогів словниково-довідкових видань – Великий українсько-есперантський словник (2008), що містить 260 тисяч слів [8], і Великий есперантсько-український словник (2007) обсягом 80 тисяч слів [4].

У 2010 р. в Києві видруковано Великий есперантсько-український словник («Granda Esperanta-ukraina vortaro») – найбільший в Україні й усьому пострадянському просторі словник мови есперанто, укладений В. Пацюрком і Є. Ковтонюком. Загальна кількість слів – близько 60 000 (есперантських) і 120 000 (українських відповідників). Друкована версія книги вийшла у двох томах (А–К та L–Z) під назвою «Esperanta-ukraina vortaro» (Есперантсько-український словник, тобто без означення «Великий»). Словник існує також в електронній версії (за адресою vortaro.ukrainio.org.ua) [4].

Пропонований читачам Великий есперантсько-український словник має на меті допомогти тим, хто бажає, вивчити міжнародну мову, а тим, хто вже знає її, удосконалити свої знання. Він стане також у нагоді перекладачам і тим, хто хотів би вивчати українську мову [10].

Словник такого обсягу вийшов в Україні вперше і є одним із перших великих національно-есперантських словників на пострадянських теренах (у 2004 р. вийшов

есперантсько-естонський словник, укладений Р. Гаабвере). У процесі його укладання використано багатий лексикографічний матеріал, у тому числі найбільш авторитетні серед есперантистів словники Г. Варенг'ена, М. Дук-Гонінаса, Р. Айчольца, Д. Уелса, Е.-Д. Краузе, Т. Тимінського, Є. Бокарева та ін. [10].

Словник насичений прикладами вживання того чи іншого слова в різних контекстах, фразеологізмами, багатою професійною лексикою. До нього введено географічні назви, власні імена та імена міфологічних персонажів. Включено так звану ненормативну й розмовну лексику, низку діалектизмів, слова, що позначають українські реалії. Укладач намагався якнайповніше представити синоніміку обох мов. До словника додано детальний опис граматики есперанто [10].

На нашу думку, на окрему увагу заслуговують засоби масової інформації мовою есперанто. Насамперед, періодичні видання, серед яких – інформаційний бюлетень УкрЕА «Helianto» («Соняшник»); щомісячник «Ukraina Stelo» («Зоря України») – видається з 1913 р. до сьогодні, засновник і перший редактор – О. Кузьма; гумористична газета «Babila Turo» («Балакуча Башта») – «міжнародна, незалежна літературна, науково-популярна, аполітична, скромна та й, врешті, найкраща газета» (видається в Донецьку); есперанто-бюлетень «Interalie» («Серед іншого») – висвітлює роботу есперанто-клубів в Україні (виходить у Бердянську); літературний журнал «Literatura Foiro» («Літературна виставка»), що видається в Києві [4].

Вітчизняна есперанто-періодика – лише незначна частина цілої мережі журналів, газет, часописів міжнародною мовою, які успішно видаються у світі. Наприклад, при Упсальському університеті видається спеціалізований багатомовний журнал «Esperantologio/Esperanto Studies» («Есперантологія»). У міжнародному науковому журналі «Language Problems and Language Planning» («Мовні проблеми і мовне планування»), який видається в Амстердамі, постійно публікуються матеріали з інтерлінгвістичної та есперантологічної тематики. Крім того, публікуються інформаційні бюлетені «Informilo por interlingvistoj» («Інформаційний бюлетень для інтерлінгвістів») і «Interlinguistische Informationen» («Інтерлінгвістична інформація»).

На сучасному етапі розвитку есперанто-руху особливу роль відіграють інтернет-ресурси. Есперанто наявна у веб-оглядачах як мова, котру можна обрати для перегляду сайтів за замовчуванням. Най-



більша інтернаціональна портал-спільнота з вивчення есперанто Lernu має український розділ та україномовний форум. Чимало сайтів із найвищою та високою відвідуваністю, що їх відслідковує рейтинг Alexa, – мовою есперанто, а саме: Google, Ipernity, China.org.cn тощо (найповніший перелік сайтів мовою есперанто, що укладається вручну, представлений у локалізації dmoz (<http://www.dmoz.org>) – Open Directory Project (ODP, Відкритий каталог (ODP)), також відомий як Dmoz, через одне зі своїх перших доменних імен (directory.mozilla.org) – багатомовний вільний каталог інтернет-посилань.

Отже, всі наведені вище вияви сучасного есперанто руху свідчать про його розвиток як важливого соціокультурного феномена.

Міжнародна організація есперантистів – Всесвітня есперанто-асоціація (Universala Esperanto-Asocio, UEA), створена в 1908 р., зараз об'єднує есперантські спілки майже 80 країн, у т. ч. України [10].

Есперанто стало мовою наукових праць, симпозіумів, міжнародних зустрічей. Діє Міжнародна академія наук у Сан-Маріно, робочою мовою якої є есперанто. Створено багато міжнародних організацій, що об'єднують есперантистів певного фаху, наприклад, Міжнародна медична есперанто-асоціація (Internacia medicina Esperanto-Asocio), Міжнародна асоціація математиків-есперантистів (Internacia Asocio de matematikistoj Esperanto), Всесвітня асоціація есперантистів-будівельників (UEA konstruistoj), Міжнародна ліга вчителів-есперантистів (Internacia Ligo de Esperantistaj Instruistoj), Всесвітня асоціація філософів (Monda Asocio de filozofoj) й багато інших, релігійні й політичні організації [10].

Мовою есперанто у світі виходить більше ніж 100 часописів, а близько десяти радіостанцій ведуть регулярні передачі міжнародною мовою. Від 1905 р. збираються всесвітні конгреси есперантистів, прихильників міжнародної мови з усіх континентів [10].

Есперанто постійно збагачується, причому її основи або «Fundamento de Esperanto» залишаються недоторканими. Розвитком мови опікується Академія есперанто, до складу якої входять найвидатніші учені-есперантологи. Значна роль в історико-педагогічному аналізі розвитку есперанто-руху належить Академії есперанто. Результати досліджень учених Академії публікуються в формі «Рішень і рекомендацій Академії» [13]. Крім того, різні дослідження на есперантологічну тематику публікуються в різноманітних наукових збірниках і «пам'ятних книгах».

На есперанто перекладено шедеври світової літератури. Цією міжнародною мовою говорять Шекспірів Гамлет і Шевченкова Катерина, Пушкінський Онегін і Міцкевичів пан Тадеуш. Художня література на есперанто сягає близько 50 тис. томів. Майже 30 націй видали свої антології міжнародною мовою. А оригінальна есперантська література стає явищем не менш феноменальним, ніж саме есперанто [10].

Майже з перших десятиліть свого існування есперанто стала мовою міжкультурних контактів. Саме ця властивість сприяла перетворенню лінгвопроекту Л. Заменгофа на справжню міжнародну мову з досить великою кількістю функцій.

Сьогодні есперанто – це одна з умов духовного єднання людства, спосіб професійної консолідації вчених світу. Її унікальна функція полягає в забезпеченні оптимального поєднання інтернаціональних і національних тенденцій і процесів розвитку культур народів і націй. На думку сучасних дослідників, есперанто може стати досить серйозною альтернативою англійській мові, експансія якої викликає останнім часом природну реакцію самозахисту й самозбереження національних культур, включаючи й культури країн Західної Європи. Перевага есперанто полягає в тому, що вона не руйнує семантичне поле національних мов, на відміну, наприклад, від англійської, яка істотно модифікує національні картини світу. Потенціал есперанто (прозорість структури, морфологічна гнучкість і семантичне багатство) активно використовується в практиці перекладу, в міжнародній інформаційній системі Інтернет, в розробленні автоматизованих електронних систем перекладу текстів однієї національної мови іншою. Мовою есперанто виходить декілька сотень журналів і газет. Майже в усіх країнах світу є організації есперантистів [3, с. 74].

Значення есперанто для мовознавства підсилюється тим, що есперанто можна розглядати як універсальну евристичну модель для дослідження семіотичних та інтерлінгвістичних проблем: вивчення найбільш загальних властивостей знакових систем, закономірностей походження значень; дослідження синтаксису знакових систем (тобто структури поєднань знаків і правил їх утворення й перетворення); аналізу семантичних закономірностей створення та розвитку знакових систем, логіко-філософських принципів моделювання світу; вивчення логіко-пізнавальних структур, алгоритму мов тощо [3, с. 74].

Особливу роль есперанто отримує у зв'язку із ще одним вражаючим прикладом



пошуку нових світоглядних і правових підстав для консолідації світової спільноти. Ідеться про міжнародний проект створення й ратифікації Конституції Об'єднаної Землі. Значення цього документа, як зауважено у зверненні Генерального секретаря Асоціації Світової конституції і Парламенту, полягає в консолідації народів світу й об'єднанні їх зусиль у вирішенні найбільш актуальних проблем, пов'язаних із державними кордонами та культурними відмінностями [3, с. 74].

На думку есперантистів, є лише один спосіб викликати довіру до цього проекту й залучити до доопрацювання цього найважливішого для долі людства документа максимально можливу кількість національних урядів, парламентів і суспільних об'єднань різних регіонів і країн світу – «... організація взаємодії нейтральною і водночас зрозумілою всім мовою. Цією мовою може й повинна стати есперанто, яка, не підміняючи функцій національних мов і не даючи переваги жодній із них, є унікальним соціально-культурним посередником (своєрідним духовним медіатором), що відкриває нові можливості взаєморозуміння та горизонти співпраці. Її комунікативний потенціал забезпечують лінгвістичні особливості, діалогічність самої мови, її смислові й формотворчі можливості, демократичність і «відкритість» природним національним мовам» [3, с. 75].

Висновки з проведеного дослідження. Отже, сьогодні важко повністю уявити собі ті культурологічні й особисті мотиви, які лягли в основу одного з найбільш зухвалих і разом із тим гуманістично зорієнтованих проектів ХІХ століття. Та це й не так важливо: головну місію есперанто як ефективного способу вирішення проблем міжкультурного діалогу і співпраці тільки тепер починає усвідомлювати людство. Її сутність полягає в тому, щоб, не зазіхаючи на національні мови й культурні традиції, слугувати справі взаєморозуміння народів.

Подальшого вивчення потребують соціально-педагогічні засади розвитку есперанто-руху як соціально-культурного, інтерлінгвістичного феномена минулого та сучасності, зокрема соціальна активність есперантистів у культурницькому, видавничому, есперкорівському й інших напрямках діяльності есперанто-осередків.

ЛІТЕРАТУРА:

1. В Чернівцях навчатимуть мові есперанто [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://bukovina.biz.ua/news>.
2. Голубовський Є. Реабілітація есперанто / Є. Голубовський // Вечірня Одеса. – 1988. – Квітень. – С. 2.
3. Дмитриевская-Нильссон Ю.А. Международное эсперанто-движение как субъект межкультурной коммуникации / Е.А. Дмитриевская-Нильссон. – Санкт-Петербург, 2000. – 164 с.
4. Есперанто [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://uk.wikipedia.org/wiki>.
5. Есперанто-клуби України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : uk.wikipedia.org/wiki.
6. Євген Ковтонюк – перший президент Української Есперанто Асоціації (УкрЕА). Новітня історія України: Славетна Вінниччина [Електронний ресурс]. – Режим доступу : Who-is-who.com.ua.
7. Королевич А.И. Книга об эсперанто / А.И. Королевич. – К. : Наукова думка, 1989. – 254 с.
8. Коскін В. Євген Ковтонюк: жага пізнання і поезія фактів / В. Коскін [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.esperantic.org/en/grants>.
9. Лінецький М. Наші проекти. Освітньо-інформаційний центр Есперанто / М. Лінецький [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://uk.wikipedia.org/wiki>.
10. Пацюрко В. Есперантсько-український словник : у 2 т. / В. Пацюрко, Є. Ковтонюк. – К. : Видавець Карпенко В.М., 2010. – Т. 1. – 2010. – 495 с.
11. Украинская культура и эсперанто [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.e-novosti.info>.
12. Українська Есперанто Асоціація [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://uk.wikipedia.org/wiki>.
13. Akademio de Esperanto (Офіційний сайт Академії есперанто) [Electronic resource]. – URL : <http://www.akademio-de-esperanto.org>.



УДК [371.671:741](09)(477) «20»

АНАЛІЗ ЗМІСТУ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ ІЗ МАЛЮВАННЯ 60-Х РОКІВ ХХ СТ.

Литовченко Г.В., аспірант кафедри
загальної педагогіки та педагогіки вищої школи

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

Стаття присвячена ретроспективному аналізу змісту експериментальних шкільних підручників із малювання 1960 року ХХ століття. На основі вивчення нормативного документу – закону «О состоянии и мерах улучшения эстетического воспитания учащихся общеобразовательных школ» – та художньо-педагогічних публікацій у періодичних виданнях «Учительская газета», «Художник» виявлено причинно-наслідковий зв'язок створення підручників із малювання. Проаналізовано зміст експериментальних підручників із малювання для школи, досліджено їх відповідність тогочасним вимогам до шкільних підручників. Автором висвітлено узгодженість підручників новим програмам. Розкрито погляди громадських діячів, учителів-практиків стосовно якості та доцільності експериментальних підручників із малювання в окреслений період. Доведено, що експериментальні підручники узгоджувалися з дидактичними, методичними, санітарно-гігієнічними, психологічними та естетичними вимогами до шкільних підручників попередніх років

Ключові слова: *вимоги, зміст, підручник, навчальна література, середня школа, початкова школа, малювання, мистецтво.*

В статтю представлений ретроспективний аналіз содержания экспериментальных школьных учебников по рисованию 1960-х годов ХХ века. На основе изучения нормативного документа – закона «О состоянии и мерах улучшения эстетического воспитания учащихся общеобразовательных школ» – и художественно-педагогических публикаций в периодических изданиях «Учительская газета», «Художник» выявлена причинно-следственная связь создания учебников по рисованию. Проанализировано содержание экспериментальных учебников по рисованию для школы, исследовано их соответствие требованиям к школьным учебникам 1960-х годов. Автором выявлена согласованность учебников с экспериментальными программами. Раскрыты взгляды общественных деятелей, учителей-практиков на качество и целесообразность экспериментальных учебников по рисованию. Доказано, что экспериментальные учебники согласовывались с дидактическими, методическими, санитарно-гигиеническими, психологическими и эстетическими требованиями к школьным учебникам предыдущих лет.

Ключевые слова: *требования, содержание, учебник, учебная литература, рисование, искусство, средняя школа, начальная школа.*

Lytovchenko H.V. ANALYSIS OF THE CONTENT OF THE EXPERIMENTAL TEXTBOOKS ON DRAWING IN 1960-S OF THE XX-TH CENTURY

The article is devoted to the retrospective analysis of the content of experimental school painting textbooks of 1963-1965 years of the twentieth century. This research was done on the basis of such normative documents as: «On the state and measures for improving the aesthetic education of pupils of comprehensive schools», the periodicals «Teacherskaya Gazeta», the journal «Artist», which contains the establishment the causal connection between the creation of textbooks on «drawing». The content of experimental painting textbooks for the school is analyzed, besides, their compliance with the requirements of the school textbooks at that time is researched. The author highlights the consistency of textbooks with new programs. The views of public figures, teachers-practitioners on the quality and expediency of experimental painting textbooks in the defined period are revealed. It is proved that the experimental textbooks contain some didactic, methodological, sanitary-hygienic, psychological and aesthetic requirements for school textbooks of previous years.

Key words: *requirements, content, textbooks, literature, primary school, drawing, art, educational textbook.*

Постановка проблеми. Одним із важливих, що визначає напрям культурного розвитку людства, є мистецтво. З огляду на це в національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки (2013 р.) наголошується на необхідності посилення впливу мистецтва на виховання і розвиток дітей та молоді. Водночас у законі України «Про освіту» (2017 р.), зазначено: «Мистецька освіта передбачає здобуття

спеціальних здібностей, естетичного досвіду і ціннісних орієнтацій у процесі активної мистецької діяльності, набуття особою комплексу професійних, у тому числі виконавських, компетентностей та спрямована на професійну художньо-творчу самореалізацію особистості і отримання кваліфікацій у різних видах мистецтва. базова середня освіта передбачає естетичний розвиток, із метою всебічного розвитку та соціаліза-



ції дитини» [1]. Таким чином, держава визнає необхідність у школі предметів художньо-естетичного циклу.

Відповідно до оновлених навчальних програм початкової школи викладання образотворчого мистецтва у 1-4-х класах планується здійснювати за програмою з образотворчого мистецтва або за програмою інваріативного курсу «Мистецтво». Метою цього курсу є формування в учнів комплексу ключових, міжпредметних естетичних і предметних мистецьких компетентностей, який забезпечить здатність до художньо-творчої самореалізації особистості.

Програма предмету «Мистецтво» у 5-9 класах передбачає реалізацію таких завдань загальної мистецької освіти: виховання в учнів емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва та дійсності, розвиток художніх інтересів, естетичних потреб; формування системи художніх знань, яка відображає видову специфіку і взаємодію мистецтв; розвиток умінь сприймання, інтерпретації та оцінювання творів мистецтва й художніх явищ; стимулювання здатності учнів до художньо-творчого самовираження, до діалогу; розвиток художніх здібностей, креативного мислення; формування потреби в естетизації середовища та готовності до участі в соціокультурному житті.

Зазначимо, що оновлені програми з предмету «Мистецтво» потребують нових підручників, які були б здатні задовольнити вимоги сучасного учня та вчителя. Тому, у вказаній площині є доречним звернення до досвіду створення експериментальних підручників із малювання початку 60-х років ХХ ст.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз ступеня наукової розробки проблеми дозволяє констатувати, що окреслена проблема за окремими аспектами знайшла відображення в працях науковців та сучасних дослідників. Зокрема, теоретичним аспектам змісту шкільних підручників в історичній ретроспективі присвятили свої розвідки В. Безпалько, В. Бейлінсон, Д. Зуєв, О. Жосан та ін.

Питання компонування змісту шкільної навчальної літератури з урахуванням особливостей навчального предмета стали предметом дослідження В. Мадзігона (трудова навчання), Л. Ващенко (біологія), М. Бурди (математика), О. Пасічника (іноземна мова), О. Пометун (історія), Н. Самойленко (інформатика), З. Сікорської, С. Яворської (мова), І. Смагіна (суспільнознавчі предмети) та інших.

Однак вивчення проблеми підручничотворення з малювання в історичному дис-

курсі ще не стало об'єктом окремого дослідження.

Постановка завдання. Метою статті є аналіз змісту та структури експериментальних шкільних підручників з малювання у період 60-х років та встановлення їх відповідності шкільним програмам.

Виклад основного матеріалу. Як засвідчили результати наукового пошуку, початок 60-х років ХХ століття загострив увагу науковців та вищих органів влади на питаннях естетичної та художньої освіти. Відомо, що в 1963 році було видано постанову «О состоянии и мерах улучшения эстетического воспитания учащихся общеобразовательных школ» [2]. У документі наголошувалося на необхідності предметів художньо-естетичного циклу. Зазначалося, що шкільні тогочасні чинні програми не задовольняють вимогам повноцінного розвитку художнього смаку. У викладанні слабо використовуються посібники, технічні засоби та обладнання. У зв'язку із цим було ухвалено рішення переглянути впродовж 1963–1964 навчального року шкільні програми з дисциплін художньо-естетичного напрямку, зокрема малювання, з метою поглиблення теоретичних знань учнів. Окрім того, в постанові було зазначено: «У найближчі два-три роки забезпечити школи необхідними навчальними посібниками, підручниками, методичною та популярною літературою з питань естетичної освіти, альбомами найкращих вітчизняних творів образотворчого мистецтва» [2].

Активну просвітницьку діяльність із питань поліпшення стану художньої освіти проводило педагогічне періодичне видання «Учительська газета» та журнал «Художник». Вагомим внеском у результат дослідження стала стаття А. Жукової «Человеку любой профессии» (1963 р.) [3]. Авторка спровокувала сплеск активності вчителів, студентів, художників, директорів галерей щодо доцільності образотворчого мистецтва незалежно від професії, описувала якість викладання предмету в школі, підготовку викладачів, необхідність підручників та навчальних посібників. Показово, що відгуки на статтю, що вийшла в травні, надходили до редакції та публікувалися включно до грудня місяця. Одним із науково цінних є відгук В. Колокольнікова, старшого наукового співробітника інституту художнього виховання Академії педагогічних наук, автора шкільного посібника для вчителів «Рисование в начальных классах» (1960). В. Колокольников зазначав: «Навчальний предмет «малювання» в тій формі, в якій його було започатковано ще у 30-ті роки, не відповідає сучасним завданням естетичного ви-



ховання. Школі потрібен новий навчальний предмет...у ньому безумовно залишиться домінуючим завдання з малювання. Однак багато уваги буде приділятися декоративній роботі, учні будуть виконувати аплікацію з паперу та інших матеріалів (сухого листя, різної соломи і т.д.), плетіння з паперу, виготовляти та декорувати вироби з картону, застосовувати розпис, аплікацію, металопластику» [4].

Заслугує на увагу той факт, що в результаті активних обговорень якості та ефективності викладання малювання в школі, що велися громадськими діячами та учителями-практиками, Академія педагогічних наук розпочала низку експериментів. Зокрема, в 1963 році члени Інституту художнього виховання дітей розробили пропозиції щодо переробки програми з малювання для восьмирічної школи. Так, у початковій школі пропонувалося об'єднати в один предмет малювання та працю. Це дозволило б, на думку авторів, ширше впроваджувати художньо-декоративну роботу. Планувалося ввести вивчення малювання з 4-го по 8 клас. Викладання предмету доручити виключно фахівцям, а кількість годин на його вивчення збільшити до двох годин на тиждень. Сам зміст програми також було змінено: зменшено кількість годин на малювання предметів із природи та збільшено години на тематичне та декоративне малювання. Результати роботи за новими програмами описав викладач малювання Ю. Полуянов. На його переконання, навчання за новою програмою дало гарні результати. Значно збільшилася кількість дітей, що із захопленням опановували предмет. Здібних до графічної грамоти учнів виявилось більше, аніж передбачалося, а серед учнів початкових класів просто неможливо було виявити «нездібних». Однак Ю. Полуянов писав, що експериментальна програма не є довершеною. У проекту нової програми вже є противники, вони заперечують проти розширення предмету, введення в нього художньо-прикладних робіт (аплікації, творчих робіт із природних матеріалів), не погоджуються з розширенням технік виконання малюнків (туш, гуаш, гравюра), протестують проти збільшення годин на тематичне малювання [5].

Результатом проведеного експерименту стала й розробка низки підручників та навчальних посібників з малювання. Так, сектором образотворчого мистецтва Інституту мистецтв художнього виховання в 60-ті роки було видано книги: «Малювання книга для учнів I класу» [6] та «Малювання. Книга для учнів II класу» В. Колокольнікова (1965 р.) [7]; «Малювання. 5 клас»

Е. Рожкової, Е. Херсонської (1964 р.) [8]; «Образотворча творчість дітей» Г. Лабунської (1965 р.) [9].

Названі підручники рекомендувалися школярам як цінний посібник. Наприклад, підручник для першого класу В. Колокольнікова отримав позитивні відгуки та рекомендації на сторінках журналу «Рідна школа» за 1963 рік. На думку вчителів, підручник був гарним для учнів. Основна частина змісту в ньому розкривалася в малюнках та завданнях за видами навчальної діяльності з малювання. На сторінках підручника відбувалося знайомство учнів із творами образотворчого мистецтва. Зміст був структурований з урахуванням вікових особливостей учнів, що досягалося великою кількістю ілюстративного матеріалу, доступною та цікавою формою викладу. Питання та вправи розвивали активність, сприйняття та увагу учнів, а також формували навички самостійної роботи.

У другій частині підручника автор пропонував зображувати предмети за аналогією (учням пояснювали завдання на одному предметі, а зображували вони інший – схожий). Такий метод викладу матеріалу сприяв формуванню самостійності учнів у малюванні.

Особливо слід відмітити врахування естетичних вимог до підручника. Це – використання репродукцій художників ілюстраторів дитячої книги; зразків декоративно-прикладного мистецтва; збагачення образної уяви дітей завдяки віршам.

Водночас окремі дописувачі вказували й на недоліки цього підручника. Однак підручник мав і супротивне ставлення. «Навряд чи можна погодитися з інфантильністю подачі матеріалу для молодшого шкільного віку, – писала В. Алексеева, – внаслідок чого виникає умовний яскраво-геометризований стиль, який можна побачити, наприклад, у підручнику з малювання для молодшого шкільного віку (автор – В. Колокольніков). Підручник привабливий, яскравий, мажорний, але...слід наполягати на більшій пізнавальності. Важко погодитися з відкритою перевагою геометричного орнаменту, який скоує дитячу думку» [10, с. 151].

Експериментальний підручник Е. Рожкової, Е. Херсонської «Малювання. 5 клас» (1964), також було адресовано учням. Методичні вказівки для вчителів було розміщено наприкінці. Зміст підручника був представлений такими розділами: пропорції, перспектива, світлотінь, колір. У другій частині підручника було розміщено практичні вправи та завдання для учнів, бесіди про мистецтво та історію мистецтв стародавнього світу. На нашу думку, перевагою



даного посібника було розширення кола знань (уведення бесід та історії мистецтва), а також низка завдань для опрацювання. Експериментальний підручник узгоджувався з новою програмою, зміст підручника структурований, текст відповідав віку учнів, ілюстративність представлена репродукціями митців (максимальної якості окресленого часу), а також графічною послідовністю виконання робіт. Низка цікавих завдань, що пропонувалася авторами, мала спонукати дітей до творчої самореалізації. Ці елементи свідчать про ґрунтовність та науковість викладу.

На думку Л. Виходцевої, підручник відповідав тогочасним психологічним, санітарно-гігієнічним та дидактичним вимогам. Перевагою було наявність поетапності ведення малюнка, аналіз конструктивної форми, теоретичне обґрунтування нового матеріалу до кожного уроку, сформовані мета та завдання. Підручник був доступний для віку, добре ілюстрований. Однак зміст матеріалу, на думку Л. Виходцевої, не завжди відповідав методичним вимогам: «При всіх позитивних характеристиках названих навчальних посібників до деяких уроків не визначено цілі, задачі, особливо в роботі з кольором. Немає рекомендацій, як передавати стан погоди, природу, настрої, які при цьому використовувати кольорові гами, які слід використовувати закони зображення; щоб досягти передачі певного освітлення (ясного, похмурого, чи стану природи перед дощем) [11, с. 52].

У 1965 році навчання за новими програмами розпочали 5 класи. Одним із експериментальних підручників для учнів був підручник авторів Чарнецкого Я., Духанина К., Егорова Ф., Лукинова Б., Седова К. «Малювання. Посібник для учнів 5 класу» [13]. У цьому підручнику зміст було представлено малюванням із природи, декоративною роботою (орнамент та художнє конструювання), малюванням за темами, бесідам про мистецтво за видами і жанрами. Підручник бум ґрунтовним, однак, на наш погляд, надто об'ємним, на відміну від підручників попередніх авторів.

Висновки. Таким чином, у межах проведеного експерименту в 60-х роках з предмету малювання було надрукована низка підручників для школярів, зокрема: «Малювання книга для учнів 1 класу» та «Малювання. Книга для учнів 2 класу» В. Колокольнікова (1963); «Малювання. 5 клас» (1964) Е. Рожкової, Е. Херсонської; «Образотворча творчість дітей» Г. Лабунської (1965); «Рисование. Пособие для учащихся 5 класса» колективу авторів Я. Чарнецкого, К. Духа-

нина, та ін. Названі підручники узгоджувалися з вимогами до шкільних підручників попередніх років: зміст шкільних підручника відповідав навчальній програмі (системі та обсягу знань, характеру розкриття нових понять) та віковим особливостям учнів. Простежувався зв'язок між теорією та практикою. Виклад тексту був доказовим, обґрунтованим, запевняючим. Вони мали цікаві факти, приклади, запитання та різноманітні завдання. Ілюстрації в підручниках були художніми, реалістичними та пов'язаними із текстом. Підручники відповідали експериментальній програмі, були доповнені розділами з декоративно-прикладного малювання, бесідам з мистецтва, композиції. Однак основною змістовною лінією все ж залишилося малювання. Навчання за підручниками принесло гарні результати. Учні мали змогу опрацювати матеріал за різними видами та жанрами образотворчого мистецтва, що сприяло розвитку винахідливості, спонукало дітей до творчої самореалізації, виховувало любов до мистецтва.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
2. Постановление Бюро ЦК КПСС по РСФСР от 6-ГХ-1963 г. «О состоянии и мерах улучшения эстетического воспитания учащихся общеобразовательных школ». – М., 1963.
3. Жукова А. Человеку любой профессии / А. Жукова // Художник. – 1963. – № 5. – С. 36.
4. Колокольников В. Нужен новый учебный предмет / В. Колокольников // Художник. – 1963. – № 8. – С. 47.
5. Полуянов Ю. Узаконенная скука и борьба с ней / Ю. Полуянов // Художник. – 1963. – № 10. – С. 32.
6. Колокольников В. Книга для 1-го класса восьмилетней школы / В. Колокольников. – Москва : Ин-т худож. воспитания, 1963. – 71 с.
7. Колокольников В. Книга для 2-го класса восьмилетней школы / В. Колокольников. – Москва : Просвещение, 1965. – 79 с.
8. Рожкова Е. Рисование. 5 класс / Е. Рожкова, Е. Херсонская. – Москва : Просвещение, 1964. – 227 с.
9. Лабунская Г. Изобразительное творчество детей / Г. Лабунская. – Москва : Просвещение, 1965. – 207 с.
10. Алексеева В. Изобразительное искусство и школа / В. Алексеева. – Москва : Советский художник, 1968. – 286 с.
11. Выходцева Л. Формирование у подростков способности к художественному изображению природы (в процессе работы с цветом) : дис. канд. педагогические науки : 13.00.02 / Л. Выходцева. – М. : РГБ, 2006.
12. Рисование / Пособие для учащихся 5 класса ; сост. Я.Я. Чарнецкий [и др.]. – Москва-Ленинград : Просвещение, 1965. – 188 с.



УДК 792.077(477)

ПРОСВІТНИЦЬКО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ АМАТОРСЬКИХ ТЕАТРІВ У СХІДНІЙ ГАЛИЧИНІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)

Михаць Р.М., викладач кафедри
методики музичного виховання і диригування

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

Статтю присвячено дослідженню становлення й розвитку аматорських театрів та драматичних гуртків у Східній Галичині другої половини ХІХ – початку ХХ століття. Особливу увагу звернено на вивчення їх просвітницько-виховної діяльності. З'ясовано роль аматорських театрів і гуртків у формуванні національної свідомості дітей та молоді Галичини. Встановлено, що аматорські гуртки й театри мали яскраво виражений національний характер, слугували центром культурної й духовної єдності українського народу.

Ключові слова: *аматорський театр, аматорські гуртки, просвітницько-виховна діяльність, Східна Галичина, національна свідомість.*

Статья посвящена исследованию становления и развития аматорских театров и драматических кружков в Восточной Галичине второй половины ХІХ – начала ХХ века. Особое внимание обращено на изучение их просветительско-воспитательной деятельности. Выяснена роль аматорских театров и кружков в формировании национального сознания детей и молодежи Галичины. Установлено, что аматорских кружки и театры имели ярко выраженный национальный характер, служили центром культурного и духовного единства украинского народа.

Ключевые слова: *аматорский театр, аматорские кружки, просветительско-воспитательная деятельность, Восточная Галичина, национальное сознание.*

Myhats R.M. EDUCATIONAL AND ENLIGHTENING ACTIVITIES OF AMATEUR THEATERS IN EASTERN GALICIA (THE SECOND HALF OF THE XIXth – THE BEGINNING OF THE XXth CENTURY)

The article deals with the study of the formation and the development of amateur theaters and dramatic circles in Eastern Galicia in the second half of the nineteenth and early twentieth centuries. The particular attention has been drawn to the study of its educational and enlightening activities. The role of amateur theaters and circles in the formation of national identity of children and youth of Galicia has been revealed. It has been found out that amateur circles and theaters had a pronounced national character and served as the center of cultural and spiritual unity of the Ukrainian people.

Key words: *amateur theater, amateur circles, educational and enlightening activity, Eastern Galicia, national identity.*

Постановка проблеми. Зміст сучасного освітнього простору зумовлює необхідність дослідження культурно-просвітницької та виховної рефлексії театрального мистецтва, яке не одне тисячоліття впливало на формування особистості, виконуючи виховну роль, детермінуючи світоглядно-філософські, дидактико-освітні проблеми, сприяючи формуванню загальнолюдських цінностей. Переосмислення ідей українського театрального руху щодо формування національної свідомості молодого покоління дозволяє по-новому трактувати вплив соціально-культурних факторів на становлення особистості, формування її патріотичних, морально-етичних, естетичних цінностей, виявити вагомий внесок театрального мистецтва в розвиток вітчизняної педагогічної думки й освіти.

У цьому контексті слід наголосити, що український театральний рух у Східній Галичині другої половини ХІХ – початку ХХ ст.

був особливим національним, соціокультурним і просвітницьким феноменом, який, за певних суспільно-політичних та історичних обставин, відігравав ключову роль у збереженні та поширенні української культури, становленні національної свідомості українців, які не мали власної державності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У працях українських істориків педагогіки (Б. Год [2], В. Гребенюк, І. Курляк, С. Луців [], Б. Мітюров, Б. Ступарик, М. Чепіль) опосередковано висвітлено питання взаємозв'язку школи і театру в різні часові проміжки. Про виховний вплив театрального мистецтва на формування особистості йдеться в дослідженнях теоретиків виховання (А. Капська, М. Левченко [8], Н. Миропольська, О. Шумакова), мистецтвознавців і культурологів (Н. Бахуринська, Л. Корній [7], Л. Левчук, В. Лозовий).

Значний внесок у дослідження українського театрального руху в контексті ви-



вчення діяльності різних етнічно-культурних товариств та об'єднань окресленого періоду зробили А. Грицан, Г. Ігнатович, Я. Ісаєвич, О. Кисіль, В. Проскураков [14], Б. Романицький, В. Шевчук та ін. Аналіз розвитку літературно-мистецьких течій у Галичині другої половини XIX – першої третини XX ст. здійснили такі науковці, як О. Граб, Л. Кияновська, Ф. Колесса, Н. Кушлик, Р. Пилипчук [13], С. Хороб, Ю Ямаш.

Проведений аналіз наукових праць свідчить, що цілісного й усебічного аналізу просвітницько-виховних аспектів діяльності українських аматорських театрів у Східній Галичині другої половини XIX – початку XX ст. до цього часу не здійснено, хоча в багатьох дослідженнях наголошено на доцільності наукових пошуків у царині означеної проблематики.

Постановка завдання. Метою статті є проаналізувати просвітницько-виховну діяльність українських аматорських театрів у Східній Галичині другої половини XIX – початку XX ст. у контексті формування національної ідентичності молодого покоління цього регіону.

Виклад основного матеріалу. Український театр із часу свого існування виконував і виконує дуже важливе національно-патріотичне завдання, що дозволяє вести мову про освітні, просвітницькі тенденції театрального мистецтва: «Український народ мав у ньому дуже сильну, часами єдину зброю в змаганні за свої права на полі мови, звичаїв, взагалі своєї власної культури...» [10, с. 337]

Зазначимо, що початок інтенсивного розвитку світської культури в Західній Україні припадає на першу половину XIX ст. – епоху пробудження національної і соціальної свідомості українського народу, в «Західній Україні з початку XIX ст. аж до 30-х рр. українських вистав зовсім не було. Польська мова витиснула українську з ужитку культурної верстви й зі школи. Вистави виконувалися здебільшого латинською або польською мовами» [5, с. 849].

Слід зауважити, що 30-ті роки XIX ст. в Галичині також пов'язані з просвітницькою діяльністю «Руської трійці», передусім М. Шашкевича, що дістали назву в історії української культури «літературна весна». Вони ознаменувалися впровадженням у культуру народної тематики і мови, і саме тоді закладено міцні підвалини розвитку національної поезії і прози, які були необхідними для заснування театру. У цій добі появляються вистави українською мовою, а саме «Руське весілля» Й. Лозинського (1834), яке виконали вихованцями семіна-

рії. Це була перша спроба «ввести народну мову на сцену» [11, с. 25].

Вагому роль у становленні українського театрального руху в Галичині середини XIX ст. відіграв Юліан Лавровський (1821–1873) – відомий громадський діяч, член Крайового Виділу. З появою українського театру Юліан Лавровський пов'язував і багато інших важливих суспільно-культурних проблем: театр, на його думку, мав сприяти «публічному вживанню українського слова серед широких кіл сполонізованої інтелігенції, яка досі використовувала його лише «для домашнього вжитку», і «если хочем, щоб наш язик поступав на полі поступенного розвою, повиннисьмо всяким способом старатися о тоє, щоб чим раз більше входив в публічне употребленіє, а в тім вигляді думаєм, що найлучшу поміч могло би нам подати запроваджене руского театру во Львові!» [13, с. 17].

Крім того, «Весна народів» (1848) принесла великі зміни для європейських народів і, звичайно, для галичан як у суспільно-економічному, так і культурному житті. Саме цього року у Коломиї о. Іван Озаркевич з акторами-аматорами здійснює постановку вистави «Наталка-Полтавка» І. Котляревського (травень 1848 р.), адаптувавши її до західного регіону України під назвою «Дівка на виданні, або на милування нема силування», тут автор виступає прихильником просвітницьких тенденцій української культури, започатковує просвітницьку міщанську драму. Завдяки просвітницькій діяльності Івана Котляревського зароджується новий тип українського театру: на сцені з'являється українська людина – втілення в художньому образі українського національного характеру. Загальне добро для героїв Івана Котляревського є морально-етичною нормою співжиття всіх громадян, незалежно від їх соціального статусу. Доброчесність, шанобливе ставлення до батьків, плекання сімейних традицій, родових звичаїв, моральних християнських цінностей і патріархальних норм життя, вірність у коханні, безкорисливість, щирість, милосердя – це та система національних цінностей, яку утверджує і поетизує автор «Наталки Полтавки». «Він також розкриває відмінність двох національно-культурних типів – українця і росіянина (малороса і москаля)» [6, с. 233].

Цікавим є той факт, що роздумуючи над постановку і розглядаючи діяння о. Івана Озаркевича, Іван Франко зазначив: «Рік 1848 оживив його надзвичайно» [1, с. 23]. Упродовж 1848–1850 рр. українські трупі були засновані в Перемишлі, Львові, Тернополі.



Так, у листопаді 1848 року в Перемишлі було організоване театральне товариство, очолюване пані Саар, дружиною місцевого старости, яке переросло в аматорський театр [3, с. 226]. Слід відзначити, що репертуар театру готували педагоги перемиських гімназій (Юстин Желеховський, Михайло Полянський, Іван Айталевиц), а музику до них писав відомий український композитор Михайло Вербицький. На сцені Народного дому Перемишля цей аматорський театр ставив такі п'єси: «Наталка Полтавка», «Старий візник Петра III», «Козак і охотник», «Проциха», «Верховинці» та ін.

У наступні роки українське духовне життя за посередництва театального руху продовжувалося в навчальних закладах Перемишля. Так, у Перемиській гімназії було організовано театральний гурток, який очолив її директор – Григорій Цеглинський [3, с. 227]. Слід підкреслити, що він також писав драматичні твори, які ставилися не тільки на сцені гімназії, але й інших театральних сценах Галичини. Серед останніх назвемо «Соколики», «Лихий день», «Шляхта ходачкова». Загалом перемиський театральний рух був вельми значущим для формування національної свідомості галичан, оскільки він розвивався під впливом різних іноземних культур, у ньому відобразилися специфічні національні взаємини, характерні для цієї місцевості.

Знаковою подією в розвитку українського театального руху в Східній Галичині було заснування 2 січня 1862 року у Львові товариства «Руська Бесіда». Його головою було обрано Юліана Лавровського. Завдяки його старанням при Товаристві почали проводитись «мужицькі, декламаторські і театральні ігри» [13, с. 13]. У грудні цього ж року було створено «Виділ для ведення первонаочальних діл руського театру», до якого ввійшли І. Товарицький (голова), Є. Згарський (народовець), К. Мерунович (москвофіл) – обидва в майбутньому драматурги, а також юрист І. Сиротюк та технік Гавришкевич.

Впродовж наступних років Виділом Руської Бесіди проводилась кропітка просвітницько-виховна робота, а саме: засновано руську драматичну школу, викінчувалися оздоблювальні роботи в майбутній театральній залі народного дому, почали проводитись декламаторські вечори, концерти, виручені кошти від яких збиралися для майбутнього театру. На одному з декламаторських вечорів (листопад 1863р.) в «Руській Бесіді» виступив з промовою один із активістів Товариства, який «у хорошім чисто народнім слозі зложив ..., як многоважний і полезний єсть театр для піднесення про-

світи в загальности, а для руського народа в особенности ...» [13, с. 14].

Принагідно зауважимо, що завдяки кропіткій праці Товариства «Руська Бесіда» 29 березня 1864 року у Львові було відкрито перший український професійний театр в Галичині. Цей театр успішно працював до першої Світової війни. «Руська Бесіда» – це ґрунт, з якого змогла вирости плеяда найталановитіших артистів; Л. Курбас, А. Бучма, М. Крушельницький, Й. Стадник та інші, це «власна система, що охоплює всі сторони багатогранного театального мистецтва» [14, с. 15], це творчий фундамент театрів: «Українська Бесіда» ім. Тобілевича, Лесі Українки, М. Старицького, І. Котляревського, театрів «Веселка», «Відродження», «Заграва» та інших.

Слід додати, що просвітницька робота, проведена професійним театральним товариством «Руська Бесіда», із часом перетворилася на нові погляди професійного театального мистецтва Східної Галичини, діяльність котрого була спрямована на становлення та реалізацію національної особистості, її духовного потенціалу, а також гуманізацію відносин в українському суспільстві в цілому. Водночас театральне товариство як осередок утверджувало на теренах Західної України національну ідею, спряло відродженню традиції, в змісті і формах діяльності виконувало просвітницьку функцію.

Отож роль аматорських театрів у регіоні була визначальною, оскільки вони поширювали українську культуру, вели просвітницьку й виховну діяльність серед молодого й старшого покоління галичан. Водночас вагомого значення у формуванні національної ідентичності галичан набули й аматорські гуртки.

Впродовж досліджуваного періоду аматорські гуртки організовувалися в малих містечках й селах Східної Галичини. Варто наголосити, що вони діяли в стінах українських гімназій та шкіл регіону. Їх організаторами виступали переважно вчителі та представники духовенства певної громади, а роль акторів виконували учні та талановиті місцеві жителі. Так, проф. М. Іваненко виступив організатором аматорського гуртка та мішаного хору в місті Стебнику, що на Львівщині, який «втішався гарними успіхами не лише в Стебнику, але і в Дрогобичі, Трускавці, Тустановичах. При хорі і театальному гуртку гуртувалося багато молоді і старших громадян. Багато труду й зусиль поклав о. декан П. Микелита, щоб зорганізувати в Стебнику громадсько-національне життя. Він будує нову гарну церкву, а потім одноповерховий, мурований



будинок Читальні Просвіти з театральною залю» [4, с. 382].

Аматорські гуртки створювалися також при Читальнях Товариств «Просвіта», діяльність яких розповсюджувалася на найвіддаленіші села Східної Галичини: «В Губичах була Читальня Просвіти. Це був великий дерев'яний будинок. Головою читальні був о. Крилошанин Карло Федорович, а заступником Роман Проць. При читальні діяв аматорський гурток, який від часу до часу давав вистави» [4, с. 261]; «при читальні Нового Кропивника був аматорський гурток, душою котрого був Олександр Свищ, громадський писар... Тут ставили такі п'єси як «Підгір'яни», «Вифлеємська Ніч», «Наталка Полтавка», «Ой, не ходи, Грицю», «Дай серцю волю», «Сватання на Гончарівці» та «Ох, не люби двох» [4, с. 287]; «в селі Уличне було три читальні Просвіти. При кожній читальні був аматорський гурток» [4, с. 434].

Як видно, кожна громадська організація, незважаючи на національну спрямованість, з метою самоутвердження та засвідчення свого існування прагнула мати драматичний гурток. Особливо показовим є українське театральне життя. Сценічні дії переважно до світських або релігійних свят. Часто вони проходили з благодійною метою: на підмогу вбогим студентам, школярам. Усі театральні гуртки на ранній стадії існування були музично-драматичними. Виникали вони здебільшого на ґрунті домашнього музикування, або при невеликих хорових об'єднаннях. Особливо увагою театр користувався серед студентської молоді. «...Так, драматичний гурток учнівської молоді «Бурси Св. Івана Хрестителя» в 1898 році поставив виставу «Москаль-чарівник», ... 1908 р. товариство «Сокіл» поставило січово-сокільську комедію Левка Лопатинського «Пожежа», а товариство «Січ» у 1913 р. – виставу «Степовий гість» [12, с. 129]. Отож, аматорський театральний рух Східної Галичини другої половини ХІХ – початку ХХ ст. розвивався швидкими темпами. Ключовою ознакою такого культурного піднесення було те, що аматорські гуртки й театри мали яскраво виражений національний (український) характер, слугували центром культурної й духовної єдності українського народу.

Висновки. Аматорський театральний рух Східної Галичини досліджуваного періоду, як форма зовнішнього вияву національної свідомості народу, виявляє за час свого існування характеристичні риси: становлення та реалізація національної особистості, її духовного потенціалу, а також гуманізація відносин в багатонаціональному суспільстві. Тогочасний театр як виступав

також своєрідною формою соціальної свідомості, засобом ідейного, національного та естетичного виховання особистості.

Аматорські театри й драматичні гуртки с Східної Галичини стали справжньою твердинею народного відродження. З їхніх сцен лунала чиста народна мова, пропагувалася українська література, культура, історія. Фактично аматорський театральний рух Східної Галичини в період творення української культури недержавної нації ніс у собі такі складові елементи національної ідентичності, як історія, фольклор, мистецтво, виховання, зосереджуючи увагу на етнічній спільності українського народу.

Перспективними напрямками вважаємо дослідження розвитку українського театрального руху в наступні історичні періоди в Галичині з метою з'ясування еволюції його виховного потенціалу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Альманах Першого крайового конкурсу хорів у Галичині. – Львів, 1943. – 43 с.
2. Год Б. Шкільний театр і шкільна драма епохи Відродження / Б. Год // Збірник матеріалів регіонального теоретико-практичного семінару викладачів театральних відділень спеціалізованих мистецьких навчальних закладів і майстер-класу з курсу історії театральності мистецтва та театральної майстерності, 6 листопада 2013 року. – Полтава: ОБМНЗМіК, 2013. – С. 39–44.
3. Грицковян Я. До історії просвітницького руху в Перемишлі / Я. Грицковян // Перемишль і перемиська земля протягом віків: Збірник наукових праць і матеріалів Міжнародної наукової конференції, організованої Науковим товариством імені Т. Шевченка в Польщі 24–25 червня 1994 року / Під ред. С. Заброварного. – Перемишль – Львів, 1996. – С. 223–232.
4. Дрогобиччина – земля Івана Франка / Відповідальний за випуск Петро Пупін. – Дрогобич: Бескид, 1993. – 856 с.
5. Енциклопедія українознавства: в 2 т. / Ред. В. Кубійович, З. Кузеля; Наукове товариство ім. Шевченка. – Мюнхен, Нью-Йорк: В-во «Молоде життя», 1949–1952. – Т. 2. – 1230 с.
6. Жулинський М. Нація. Культура. Література: національно-культурні міфи та ідейно-естетичні пошуки української літератури / М. Жулинський. – К.: Наук. думка, 2010. – 560 с.
7. Корній Л.П. Українська шкільна драма і духовна музика ХVІІ – першої половини ХVІІІ ст. / Л.П. Корній. – К., 1993. – 186 с.
8. Левченко М.Г. Естетичне виховання старшокласників у процесі шкільної театральної діяльності: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / М.Г. Левченко; Східноукраїнський ун-т, Луганський держ. педагогічний ін-т ім. Т.Г. Шевченка. – Луганськ, 1996. – 24 с.
9. Луців С. Розвиток шкільного театру в єзуїтських та братських школах України (кінець ХVІ – друга половина ХVІІ ст.) / С. Луців // Збірник наукових праць «Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні тех-



нології». – Суми : СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2012. – С. 86–93.

10. Мірчук І. Історія української культури / І. Мірчук. – Мюнхен – Львів, 1994. – 373 с.

11. Михаць Р. До питання музичного репертуару театру / Р. Михаць // Журнал «Театральна бесіда». – Дрогобич, 2013. – № 2(32). – С. 22–28.

12. Нариси з історії Дрогобича (від найдавніших часів до початку ХХІ століття) /

Науковий редактор Л. Тимошенко. – Дрогобич, 2009. – 319 с.

13. Пилипчук Р. Становлення українського професійного театру в Галичині (60-і рр. ХІХ ст.) / Ростислав Пилипчук // Просценіум. – 2004. – № 1-2(8 – 9). – С. 11–9.

14. Проскуряков В. Театр «Руська Бесіда» / В. Проскуряков, Ю. Ямаш // Театральна бесіда. – № 1. – Львів, 1991. – С. 4–22.

УДК 37.091.4:001.89

ГОЛОВНІ НАПРЯМИ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ Г. ВАЩЕНКА

Петренко Л.М., к. пед. н.,

доцент кафедри загальної педагогіки та андрагогіки

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

У статті досліджено науково-педагогічну діяльність видатного українського вченого, педагога Г. Ващенко. Виокремлено головні напрями його діяльності. Акцентовано на особливостях розвитку кожного напрямку. Досліджено, що проблематика української національної школи була провідною на всіх напрямках діяльності вченого. Висвітлено погляди Г. Ващенко щодо важливості ролі педагога у вихованні особистості. Підкреслено, що вагомим внеском науково-педагогічної діяльності вченого є розроблення основ української національної педагогіки.

Ключові слова: Г. Ващенко, науково-педагогічна діяльність, національна школа, ідейно-тематичні напрями, національна свідомість.

В статье исследовано научно-педагогическую деятельность выдающегося украинского ученого, педагога Г. Ващенко. Выделены главные направления его деятельности. Акцентировано внимание на особенностях развития каждого направления. Доказано, что проблематика украинской национальной школы была ведущей на всех направлениях деятельности ученого. Освещены взгляды Г. Ващенко относительно важности роли педагога в воспитании личности. Подчеркнуто, что весомым вкладом научно-педагогической деятельности ученого является разработка основ украинской национальной педагогики.

Ключевые слова: Г. Ващенко, научно-педагогическая деятельность, национальная школа, идейно-тематические направления, национальное сознание.

Petrenko L.M. MAIN DIRECTIONS OF G. VASCHENKO'S SCIENTIFIC-PEDAGOGICAL ACTIVITY

This article is about the scientific and pedagogical activity of the outstanding Ukrainian scholar, teacher G. Vaschenko. The main directions of his activity are outlined. The emphasis is on the peculiarities of development of each direction. It was investigated that the problems of the Ukrainian national school were leading in all areas of activity of the scientist. The views of G. Vaschenko on the importance of the role of the teacher in the education of the personality are highlighted. It is emphasized that the significant contribution of scientific and pedagogical activity of a scientist is to develop the foundations of Ukrainian national pedagogy.

Key words: G. Vashchenko, scientific-pedagogical activity, national school, ideological and thematic directions, national consciousness.

Постановка проблеми. Масштабність реформування всіх сфер життя країни, складність, суперечливість, неоднозначність процесу оновлення стратегії розвитку суспільства вимагають зміни напрямку розвитку національної системи освіти в Україні. Ці зміни зумовлені потребою суспільства у необхідності переходу від процесу орієнтації на передачу і засвоєння досвіду, накопиченого людством, до створення умов для розвитку особистості та її успішної соціалізації.

Життєвий та творчий шлях Г. Ващенко проходив на зламі зміни соціальних систем, що вимагало значного напруження інтелектуальних сил країни, пошуку шляхів реформування існуючої системи освіти. Г. Ващенко активно включився у 1917 р. у процес реорганізації української школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Протягом останніх років незалежності України опубліковано низку наукових праць, присвячених вивченню життєвого шляху та науково-педагогічної діяльності



видатного педагога. До них варто віднести праці А. Алексюка, А. Бойко, Г. Васяновича, О. Вишневського, О. Гентош, О. Логвиненко, А. Марушкевич, А. Погрібного. Незважаючи на такий представницький склад учених-дослідників, вважаємо за доцільне зупинитись у своєму дослідженні на виокремленні напрямів науково-педагогічної діяльності Г. Ващенко.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання роботи, яке полягає у дослідженні головних ідейно-тематичних напрямів педагогічної, наукової діяльності вченого, педагога.

Виклад основного матеріалу дослідження. Назвемо та охарактеризуємо основні напрями його науково-педагогічної праці та освітянської діяльності: літературна творчість; розбудова національної системи освіти і виховання; визначення ролі учителя в школі та в суспільстві; розбудова вищої педагогічної школи; громадсько-просвітницька діяльність тощо.

Дослідженням встановлено, що літературна творчість Г. Ващенко розпочинається ще в студентські роки. Про свої кроки на літературній ниві Г. Ващенко згадує в автобіографії: «Будучи студентом третього курсу, я під впливом книжки академіка Ольденбурга «Будда» написав поему «Сідхарта», а в скорому часі оповідання «Німія», яке було надруковано в 1907 р. в збірнику моїх творів «Пісня в кайданах» [2, с. 6]. Перебуваючи в засланні у Тихвині, Г. Ващенко публікує в Петербурзі в 1910 р. п'єсу «Сліпий». У першій п'єсі «Пісня в кайданах» автор не розкрив психологічних мотивацій вчинків головного героя, а вже в драмі «Сліпий» автор виводить образ цілеспрямованої особи, чесною, щирою, яка, втративши зір, ставши калікою, намагається знайти опору в житті. Людина через свідомість своєї волі мала бути впевненою у можливості бути творцем свого життя. Ідея виховання волі і характеру особистості, гуманного ставлення знайшла свій подальший розвиток у педагогічних поглядах Г. Ващенко. Через душі незрячих, німих письменник передає доброту, педагогічну ідею гуманного, демократичного ставлення до оточення, сердечний відгук на світовий біль. Отже, тема долі «пасинків природи» є однією з провідних у ранній творчості Г. Ващенко.

У 1912 р., повернувшись в Україну, він друкує в Києві збірку «До ґрунту», куди увійшла перша частина повісті «Сміх природи», а також оповідання «Самотній» та «Феєрія». Твори він друкує під своїм прізвищем та псевдонімом «Г. Васьківський». У третій збірці «До ґрунту» твори пов'язані провідною ідеєю – необхідністю повернен-

ня людини до своїх першоджерел, рідного ґрунту, який дає силу для духовного відродження людини, розкриває силу невичерпного джерела духовної криниці, духу народу. У повісті «Феєрія» автор підкреслює думку про важливість коренів, національного ґрунту у житті людини. Дослідження показали, що вже в ранніх літературних творах Г. Ващенко відстоював ідеї народної педагогіки. Слід зазначити, що у 1926 р. у журналі «Наше слово» була надрукована друга частина збірки «До ґрунту» і друга частина повісті «Сміх природи». Як письменник він був відомим у літературних колах того часу, критики схвально відгукувались на його твори.

Таким чином, літературні твори Г. Ващенко пронизані відданістю українській національній ідеї, народно-педагогічними традиціями українського народу, його психології, історії. Психологічні спостереження за розвитком особистості захоплюють молодого Г. Ващенко, і він надає перевагу не менш важливому напрямку в його житті – педагогічній діяльності. Отже, психологічні спостереження є точкою дотику між двома гранями творчої діяльності Г. Ващенко – літературної і педагогічної.

Педагогічна діяльність розпочалася відразу після закінчення Полтавської духовної семінарії у 1898 р., один рік він працював учителем народної школи у с. Блотниці Прилуцького повіту. Після закінчення Московської духовної академії у 1903 р. педагогічна діяльність стає важливим напрямом у його житті. Розпочинається вона в Полтавській єпархіальній жіночій школі, а потім (1904 р.) – у духовній школі в м. Кутаїсі. Революційні події 1905 р. він зустрів уже в Полтаві, продовживши педагогічну діяльність у комерційній та єпархіальній школах, а також учительській семінарії на Шведській Могилі. З 1906 р. він перебуває на засланні, працює вчителем у м. Тихвин.

Після повернення в Україну (1912) працює викладачем у духовній школі, загальноосвітній гімназії, комерційній школі спочатку у м. Тульчині, а згодом – Ромнах Полтавської губернії. Педагогічна діяльність супроводжувалася формуванням патріотичних, демократичних переконань, поглядів, за які він зазнавав переслідувань. Але це не ламає особистість Г. Ващенко, а загартовує, спрямовує на пошук нових педагогічних практик. Він вивчає педагогічні дослідження великого педагога К. Ушинського (українця за походженням), російського педагога П. Лесгафта та багатьох зарубіжних педагогів. Набувши досвіду особистої педагогічної діяльності, увібравши в себе надбання кращих



зарубіжних педагогів, Г. Ващенко після Лютневої революції 1917 р. віддається педагогічній роботі: питанням розбудови національної системи освіти й виховання він присвячує все своє життя. На цьому напрямі його діяльності особливою яскравістю позначаються події 1921–1923 рр., коли він переїхав із м. Полтави у містечко Білики Кобеляцького повіту, куди була переведена зі Шведської Могили учительська семінарія. Збагачений досвідом, загартований у протистоянні з денікінцями, «червоними», він віддається роботі у місцевій школі – Білицькому вищому початковому училищі та відродженню учительської семінарії. В автобіографії він зазначає: «Період з 1921 до кінця 1923 рр. був найактивнішим періодом у моєму житті. Я поставив завдання зробити з учительської школи в Біликах справжню українську педагогічну школу, що готувала б народних учителів-патріотів, міцно зв'язаних із селом, добре озброєних знаннями і педагогічною технікою» [2, с. 12]. Добрим помічником у його починаннях була дружина. Під її керівництвом «<...> студенти застосовували при навчанні грамоти методу Монтессорі» [2, с. 12]. Педагог згуртував навколо себе когорту творчих людей, однодумців. Вони вели новаторську для того часу навчальну і наукову роботу, що стосувалась експериментальної психології і педагогіки. На озброєнні педагогів були лекційний і лабораторний методи, проводились педагогічні дослідження вчителів.

Під керівництвом Г. Ващенка студенти обладнали педагогічний кабінет. Ними були виготовлені таблиці і діаграми, які ілюстрували розвиток дитини, глибоке вивчення систем освіти в різних схемах. Для проведення тестів за наявними на той час системами Біне та Россолімо студенти власноруч виготовляли необхідні картки та інші супроводжуючі матеріали. Це давало змогу урізноманітнити методику проведення лекцій із психології та педології, зробити їх більш доступними, зрозумілими.

Отже, можна впевнено констатувати, що педагогічний колектив під керівництвом Г. Ващенка впроваджував новітні методи, дослідження, схеми, методики у підготовці студентів і це давало хороший результат. Г. Ващенко зазначає: «Приємно було спостерігати, як ці селянські хлопці й дівчата, не пориваючи зв'язків із селом, робляться освіченими, інтелігентними людьми, як поширюється й поглиблюється їхній світогляд, як виникають нові й нові культурні інтереси. І цей ріст мав цілком природній, органічний характер <...> Але наука не творить цілості життя. Велику роль у ньому

має й мистецтво, а особливо в житті українського народу» [6, с. 131].

Г. Ващенко розумів, що «виховна ушляхетнююча сила мистецтва дуже велика», тому всіляко підтримував, згуртовував студентів у розгортанні мистецької роботи [6, с. 131]. У Білицькій школі під керівництвом видатного українського диригента І. Сидоренка працював хор, діяв драматичний гурток, студенти виступали перед населенням із рефератами, виставами. Саме в період роботи Г. Ващенка у Білицькій педагогічній семінарії та Білицькій школі педагог обґрунтовує думку про роль школи як культурного осередку на селі, яка знайшла своє відображення у праці «Школа як громадсько-культурний центр». Про визнання успіхів Г. Ващенка в організації роботи Білицької педагогічної школи свідчить запрошення у липні 1921 р. взяти участь у конференції наукових робітників у Харкові [6, с. 137]. Г. Ващенко зазначає, що з доповіддю про нові течії в педагогіці виступив «відомий педагог Музиченко», свої погляди виклав український педагог Я. Чепіга. З промовою «про творчу школу про виховання в учнів активності й ініціативи» виступив також Г. Ващенко [6, с. 139].

Практичний досвід роботи Г. Ващенка протягом двадцяти років у школах різних типів і напрямів збагатив його науковий, методичний потенціал, засвідчив визнання його успіхів в організації роботи Білицької педагогічної школи. Про це свідчать схвальні відгуки в пресі про експонати Білицької педагогічної школи, представлені у вересні 1923 р. у Харкові на педагогічній виставці педагогічних шкіл. «Найбільше зацікавили матеріали, що відбивали методику й наслідки психологічних і педагогічних досліджень», – твердить особисто Г. Ващенко у своїх «Спогадах» [6, с. 181].

В останній період свого життя, перебуваючи в еміграції, він використовує набутий педагогічний досвід, виступає не як вчений-теоретик, не як кабінетний вчений, а як науковець-практик, який своєю працею здобув неоціненний досвід і дбав про розбудову національної української системи освіти. Уявлення про його погляди на це питання дає нам його фундаментальна праця «Проект системи освіти в самостійній Україні», що вийшла друком у Мюнхені у 1957 р. Серед учених того періоду Г. Ващенко виділяється як палкий патріот України, твердо переконаний у появі незалежної, самостійної держави – України. Він звертається до українського народу із закликком до розбудови національної системи освіти: «<...> я подаю свій проект системи освіти, який має бути, так би мо-



вити, вихідною точкою в розбудові її і предметом дискусії» [4, с. 48].

Аналізуючи напрями діяльності Г. Ващенко, доходимо висновку, що педагогічна діяльність була одним із важливих напрямів його життя і присвячувалась проблематиці української національної школи. Він брав безпосередню участь у розбудові національної школи, мав велику надію на вільний розвиток національної освіти в Україні. Нерозривний зв'язок із вище висвітленим напрямом діяльності Г. Ващенко має питання визначення ролі педагога у навчально-виховному процесі зокрема та в розвитку суспільства загалом.

Це питання було важливим напрямом його діяльності в різні періоди життя і творчості. Його педагогічні праці містять роздуми, висновки й узагальнення про роль учителя у системі освіти. У «Спогадах» вчений розглядає важливу місію сільського вчителя, який не тільки дає знання учням, а й є взірцем як у школі, так і за її межами, виступає суспільно-активною особистістю, постійно працює над собою, глибоко знає психологію і фізіологію дитини. Г. Ващенко порушував злободенні і для нашого часу проблеми – виховання не сірих, безпринципних, обмежених обивателів, а виховання всебічно розвинених українців, із міцною волею, стійким характером, ініціативних, із творчими здібностями, зі свідомістю своєї гідності, повновартісних людей незалежної України.

Школа не досягає бажаної мети саме через те, що педагог не ставить її перед собою, а працює за застарілим шаблоном, незважаючи на індивідуальні властивості їх і вживаючи більше негативних, ніж позитивних засобів виховання. Тому й виходять зі школи люди, може, й зі знаннями, але без суцільної міцної вдачі, виходять обивателі, а не творці. Педагог щиро вболіває за виховання молодого покоління в майбутній, незалежній Україні. Він вважав: «Виховання суцільної особистості полягає в тому, щоб допомагати людині розкривати і розвивати властиві їй творчі здібності без усякого насильства над її природою. Виховання мусить бути органічним, а не механічним» [6, с. 169]. Саме від учителя залежить майбутнє української молоді.

Г. Ващенко зазначав: «Іноді педагога порівнюють зі скульптором, що бере брилу мармуру і з нього, відповідно до образу, створеного його фантазією, вирізьблює високомистецьку статую. Це порівняння цілком відповідає авторитарній концепції виховання» [5, с. 346]. Таке порівняння не враховує психологічних особливостей, покликань. Тому педагог не може ігнорувати

психічні властивості дитини, насильно ламати особистість, оскільки навчання і виховання з примусу дають негативний результат.

Професор Г. Ващенко мав свою точку зору, відмінну від наявних на той час поглядів. Він вважав: «Дитина є дуже безпомічна істота і потребує керівництва з боку досвідчених людей» [5, с. 345]. Безперечно, успіх виховання забезпечує авторитет педагога, який базується не на його становищі, можливості застосування кар чи нагород, а на почутті поваги, любові до нього. Такий рівень взаємовідносин можливий тільки тоді, коли педагог бачить у дитині особистість, зважає на її психічні властивості, «розуміє його прагнення та інтереси, не ламає його волі, а тактовно й мудро спрямовує її на вірний шлях...» Виховник діє на свідомість і на волю вихованця, але так, щоб той сприйняв його науку і поради як щось своє, згідне з його волею, бажане для нього. Разом із тим виховник всіма засобами стимулює власну ініціативу вихованця, його творчі поривання» [5, с. 347].

Знання психіки дитини допомагає створити доброзичливу атмосферу для виховання повноцінної особистості. «Таке виховання підносить працю педагога на рівень найвищого мистецтва, що значно перевищує такі мистецтва, як скульптура, архітектура, навіть поезія. Мистець має справу з мертвим матеріалом, або зі словом, а педагог – із живою людиною, що має, як дар Божий, свободу волі» [5, с. 348]. Таким чином, Г. Ващенко розумів, що такий рівень виховання вимагав, від педагога наполегливої, глибокої праці над собою, ґрунтовних знань. У першу чергу, він має бути хорошим психологом, добре розбиратися в індивідуальних властивостях дитини, його природних нахилах, здібностях.

Важливим подальшим напрямом наукової діяльності Г. Ващенко є його робота у вищих навчальних закладах, яку він проводив у різні періоди свого життя. Розпочалася вона в жовтні 1917 р. в Полтавському педагогічному інституті, де він викладав педагогіку, психологію та логіку. У 1918 р. став доцентом Українського народного університету в Полтаві. Його робота у вищій школі відновилася в кінці 1923 р., коли завідувачий відділом професійної освіти М. Фарбер призначив Г. Ващенко на посаду керівника педагогічної комісії при ІНО в м. Полтаві. З 1924 р. він стає штатним викладачем ІНО, завідувачем новоствореного педагогічного кабінету, вів активну дослідницьку та організаційно-методичну роботу. У 1925 р. Г. Ващенко, за наказом Наркома Освіти СРСР, отримує звання професора Інституту Народної Освіти. Одночасно він



напружено працює над монографією «Загальні методи навчання» і видає її у Харкові у 1929 р. У 1931 р. кафедри педагогіки і педології були об'єднані і керівником призначено професора Г. Ващенка. Але вже у 1933 р. наукова діяльність професора була піддана гострій критиці, його підручник «Загальні методи навчання» заборонено, вилучено з користування, а в січні 1934 р. професора Г. Ващенка як «ворога народу» було звільнено з роботи. Він, не чекаючи подальшої розправи, негайно виїздить із Полтави і лише через два роки йому вдається влаштуватись у Сталінграді, де він з 1936 до 1940 рр. працює у Сталінградському педагогічному інституті на посаді професора і керівника кафедри педагогіки, займається науковою роботою, друкується у відомих часописах.

Через сім років, у 1940 р. він знову повернувся до Полтави і обійняв посаду штатного професора інституту, а згодом став завідувачем кафедри педагогіки, у 1941 р. керує аспірантською групою при Полтавському педагогічному інституті. Події Другої світової війни перервали мирні плани українського народу. У 1943 р. Г. Ващенко разом із родиною емігрує до Німеччини (в американську зону), поселяється згодом у Мюнхені. З 1945 р. Г. Ващенко працює професором Українського вільного університету (УВУ). У 1959 р. його було обрано ректором Української богословської академії. У цей період свого життя він доповнив працю з дидактики «Загальні методи навчання» і видав в чотирьох частинах. До неї увійшли такі роботи, як «Система навчання», «Організаційні форми навчання» тощо. Враховуючи написані ним в еміграції численні праці з теорії національного виховання української молоді, ми погоджуємося з думкою доктора педагогічних наук, професора А. Бойко про те, що ним, по суті, «створено новий, самобутній і оригінальний курс педагогіки» [1, с. 24].

Аналізуючи біографічні матеріали Г. Ващенка, його спогади та активну науково-педагогічну діяльність, робимо висновок, що Г. Ващенко, використовуючи багаторічний педагогічний досвід, можливості, які відкрилися після Лютневої революції 1917 р. для розбудови національної системи освіти, всі свої сили, знання, організаторські здібності спрямував на творення системи вищої освіти, вів активну наукову діяльність, йому надано звання професора, згодом у роки еміграції обрано ректором Богословської академії. Його науковій праці заслужують на найвищу оцінку і започатковують українську національну педагогіку.

Важливе місце в житті Г. Ващенка займала громадсько-просвітницька діяльність. Після Лютневої революції 1917 р. Г. Ващенко перебуває у вирі подій: його делегують мешканці міста Ромни до Полтави на церковний Собор, який мав розв'язати питання про майбутнє української церкви. Після повернення з Собору він дізнається від директора комерційної школи В. Олександрів про те, що в Києві організуються інструкторські курси з метою українізації школи в Україні, що на ці курси земська управа вирішила його делегувати [6, с. 306]. Після двотижневого перебування на курсах у м. Києві Г. Ващенко виступав перед учителями м. Прилуки, Ромни, Лохвиці, Хорола як лектор з української мови, літератури і психології. Одразу ж після проведення курсів перепідготовки вчителів Г. Ващенка було обрано делегатом Другого Всеукраїнського учительського з'їзду, який відбувся у м. Києві 10–12 серпня 1917 р.

У 1919 р. очолює відділ українського шкільництва при Спільці споживчих товариств Полтавщини. Працюючи викладачем вищої школи, Г. Ващенко вів активну громадську роботу. Так, у серпні 1925 р. він брав участь у семінарії-курсах, які проводились педагогічним відділом Укрофосу для лекторів педагогічних дисциплін у педвузах, які діяли в Києві. Неодноразово виступав із доповідями на конференції працівників соціального виховання, брав участь у нараді ректорів та директорів вищих навчальних закладів у Києві, яка проходила з 31 березня по 3 квітня 1941 р. Перебуваючи в еміграції, Г. Ващенко плідно працював із молоддю, став наставником Спільки української молоді. Його було обрано її першим почесним членом.

Висновки з проведеного дослідження. Дослідженням встановлено, що науково-педагогічна діяльність Г. Ващенка здійснювалася за такими напрямками: літературна творчість; педагогічна діяльність; висвітлення ролі педагога у вихованні особистості; розбудова вищої школи; громадсько-просвітницька робота тощо. Отже, підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що аналіз педагогічної, наукової, літературної та громадсько-просвітницької діяльності видатного українського вченого утверджує думку про те, що її результатом було започаткування української національної педагогіки. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів педагогічної діяльності Г. Ващенка й потребує цілісного, системного розгляду та аналізу його педагогічної спадщини.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Бойко А. Служба Богові й Батьківщині : (Г. Ващенко: альтернатива поглядів і оцінок) : наук.-метод. посіб. / А. Бойко – К. : ІЗМН, 2001. – 427 с.
2. Ващенко Г. Моя автобіографія / Г. Ващенко // Освіта. – 1996. – 25 грудня. – С. 6.
3. Ващенко Г. До історії національних рухів у Полтаві і на Полтавщині / Г. Ващенко // Визвольний шлях. – 1955. – Ч. 2. – С. 29–39.

4. Ващенко Г. Проект системи освіти в самостійній Україні / Г. Ващенко. – Мюнхен : Накладом Центрального комітету СУМ, 1957. – 48 с.

5. Ващенко Г. Свобода людини як філософічно-педагогічна і політична проблема / Г. Ващенко // Твори. Том 4. Праці з педагогіки та психології. – К.: «Школяр» – «Фада» ЛТД, 2000. – С. 326–361.

6. Ващенко Г. Твори – [Т. 6] : Спогади. Статті / Г. Ващенко. – К : Всеукраїнське педагогічне товариство ім. Григорія Ващенка, 2006. – 443 с.

УДК 37.091.4Сухомлинський:[930.2:37(045)«2010/2016»]-047.44

**КОНТЕНТ-АНАЛІЗ ПУБЛІКАЦІЙ ПРО ТВОРЧІСТЬ
В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО У ФАХОВИХ ВИДАННЯХ**

Страйгородська Л.І., к. і. н.,
заступник директора

*Державна науково-педагогічна бібліотека України
імені Василя Сухомлинського*

На основі матеріалів наукових фахових видань Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України за період 2010–2016 рр. висвітлено основні тематичні напрями та динаміку відображення досліджень творчості В.О. Сухомлинського. Виявлено інформацію щодо подальших перспектив наукових досліджень педагогічного доробку видатного українського вченого.

Ключові слова: публікації, В.О. Сухомлинський, педагогіка, наукові фахові видання, наукові установи, освітні заклади.

На основе материалов научных профессиональных изданий Института педагогики Национальной академии педагогических наук Украины за период 2010–2016 гг. освещены тематические направления и динамика отображения исследований творчества В.А. Сухомлинского. Выявлена информация относительно дальнейших перспектив научных исследований педагогического наследия украинского ученого.

Ключевые слова: публикации, В.А. Сухомлинский, педагогика, научные профессиональные издания, научные и образовательные учреждения.

Straihorodska L.I. CONTENT ANALYSIS OF PUBLICATIONS ABOUT V.O. SUKHOMLYNSKYI'S ACTIVITY PUBLISHED IN PROFESSIONAL EDITIONS

Having analysed the content of the scientific professional editions published at the Institute of Pedagogy under the National Academy of Educational Sciences of Ukraine during 2010–2016, the author of the study shows the main topics and V.O. Sukhomlynskyi's activity study evolution presented in these editions. The author reveals the information about further prospects concerning research studies of the Ukrainian scientist's pedagogical oeuvre.

Key words: publications, V.O. Sukhomlynskyi, pedagogy, scientific professional editions, research institutions, educational establishments.

Постановка проблеми. Динаміка сучасного життя та глобалізаційні суспільні процеси потребують формування творчої особистості, яка критично мислить, готова до змін та здатна постійно вдосконалювати професійні навички. Процес її становлення можливий лише за умови особистісно-орієнтованого підходу в освітньому процесі. Актуальною нині залишається творча спадщина В.О. Сухомлинського як одного із засновників гуманістичної освіти в національному та світовому вимірах, що постій-

но постає предметом аналізу дослідників на сучасному етапі розвитку педагогічної практики. Крім того, педагогічна діяльність українського вченого є універсальною, оскільки перманентно надає їй подальших перспектив дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Неодноразово до бібліометричного, наукометричного та інфометричного аналізу на основі матеріалів загальнодержавної реферативної бази даних «Україніка наукова» зверталися фахівці Державної



науково-педагогічної бібліотеки України ім. В.О. Сухомлинського. Здійснено аналіз відображення наукових публікацій в «Україніці науковій» із різних питань – дошкільної освіти й виховання [3], загальної середньої освіти [8], творчості В.О. Сухомлинського [5].

Варто актуалізувати публікації про творчість В.О. Сухомлинського саме у фаховій періодиці в галузі педагогіки, що буде репрезентативним для об'єктивної наукової картини і дасть можливість розкрити провідні тенденції сухомлиністики на сучасному етапі. Дослідження сприятиме пошуку релевантної інформації вченими та визначенню проблематики для подальших досліджень.

Акцентуємо на таких виданнях, як науковий журнал «Порівняльно-педагогічні студії», електронне наукове фахове видання «Народна освіта», збірники наукових праць «Історико-педагогічний альманах», «Педагогічний дискурс» та «Педагогічна освіта: теорія і практика». Засновником або співзасновником цих видань є Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук (далі – НАПН) України – одна з провідних науково-дослідних установ держави, діяльність якої спрямована на формування науково-методичного підґрунтя розвитку сучасної педагогічної науки та здійснення досліджень з упровадження новітніх освітніх технологій.

Зазначені часописи є вагомими виданнями в галузі наук про освіту та виховання і репрезентують актуальні теоретичні, практичні та методико-дидактичні наукові розробки, а також входять до переліку видань, рекомендованих Міністерством науки і освіти України для публікації результатів досліджень здобувачів наукових ступенів у галузі педагогічних наук. Аналіз наукових видань сприятиме виявленню провідних тенденцій досліджень творчого доробку В.О. Сухомлинського та розкриттю проблематики, яка потребує уваги сучасних дослідників.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у здійсненні огляду наукових публікацій фахових видань Інституту педагогіки НАПН України про життєвий і творчий шлях В.О. Сухомлинського за період 2010–2016 рр.

Хронологія обґрунтована тим, що представляє сучасний етап розвитку концептуальних підходів до аналізу творчості В.О. Сухомлинського і дає змогу розкрити актуальний стан наукових досліджень з обраної тематики.

Мета статті конкретизується виконанням таких завдань:

– дослідити провідні тематичні рубрики сухомлиністики та загальні тенденції досліджень за матеріалами обраних видань та заданою хронологією;

– здійснити кількісний аналіз статей та визначити коло провідних дослідників спадщини українського педагога;

– виявити предметні лакуни у дослідженнях творчості В.О. Сухомлинського.

Об'єктом дослідження є фахові наукові видання Інституту педагогіки НАПН України (друковані та електронні), на сторінках яких розкриваються різні аспекти педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського за період 2010–2016 рр.

Предметом дослідження є тематика, динаміка відображення та подальші перспективи наукових розвідок, що стосуються педагогічної діяльності В.О. Сухомлинського в наукових публікаціях зазначених видань.

Виклад основного матеріалу дослідження. Статті в галузевих наукових виданнях є одним з оперативних засобів соціально-інформаційної комунікації між ученими. Тому дослідження потоку публікацій із певної проблематики в авторитетних збірниках наукових праць та наукових часописах передбачає кореляцію із сучасним станом розвитку питання, адже авторами та головною цільовою аудиторією професійних наукових видань є вчені, здобувачі наукових ступенів, студенти вищих навчальних закладів відповідного профілю.

Співзасновниками часопису «Порівняльно-педагогічні студії» є Інститут педагогіки НАПН України та Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, які висвітлюють педагогічну теорію й практику у світовому контексті та освітні реформи й інновації у порівняльно-педагогічному аспекті. Аналіз цього видання за період 2010–2016 рр. (періодичність – чотири рази на рік) показав, що в ньому відсутні статті з питань творчого доробку В.О. Сухомлинського. Це зумовлено специфікою видання, що переважно орієнтується на дослідження зарубіжних систем освіти. Разом із тим це може бути вектором розвитку для дослідників-сухомлиністів, адже порівняння педагогічної системи В.О. Сухомлинського або її окремих концептів із поглядами зарубіжних представників освітнього простору можна розглядати як предмет для подальшої ґрунтовної наукової розвідки.

Електронне фахове видання «Народна освіта» (періодичність – тричі на рік) створено Інститутом педагогіки НАПН України, Київським обласним інститутом післядипломної освіти педагогічних кадрів та Міжнародним благодійним фондом імені Ярослава Мудрого. За результатами до-



слідження масиву наукових публікацій видання за обраний період розглянуто дві статті М.І. Карпенка, опубліковані в 2011 та 2014 рр. Публікації спрямовані на ретроспективне вивчення професійного шляху В.О. Сухомлинського та аналіз його теоретичних праць для реконструкції ідей щодо формування культури здоров'я школярів.

Розширення тематичних напрямів досліджень творчості педагога на сторінках цього видання можна продовжувати в предметних рубриках «Історія освіти», «Педагогічна наука», «Педагогічна практика», адже як експлікація педагогічних концептів, представлених у творчому спадку В.О. Сухомлинського, так і їх застосування стосовно сучасної науки і практики має вагомим значення для формування фахової компетентності учнів і студентів, становлення ціннісних моделей сучасного освітнього простору.

Часопис «Історико-педагогічний альманах» (періодичність – двічі на рік) започаткували Інститут педагогіки НАПН України, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини та Всеукраїнська асоціація істориків педагогіки. За період 2010–2016 рр. виявлено дев'ять наукових публікацій, зокрема, по дві статті в 2010, 2011 та 2016 рр., по одній – у 2012, 2013 та 2015 рр., у 2014 р. – публікації відсутні. Різні аспекти творчого доробку В.О. Сухомлинського у збірнику наукових праць розглянуто в рубриці «Історія педагогіки в особах», в якій висвітлюються творчий шлях та внесок в освітню справу непересічних постатей.

У 2010 р. у збірнику наукових праць представлено дві наукові публікації Л.Д. Березівської та С.Б. Бричок, в яких здійснено компаративний аналіз творчої спадщини В.О. Сухомлинського та О.А. Захаренка. У статті Л.Д. Березівської акцентовано на проблематиці реалізації індивідуального підходу крізь призму практичного впровадження педагогами-новаторами радянської доби та розкрито роль вивчення здібностей, нахилів і особливостей учнів у педагогічних поглядах В.О. Сухомлинського та О.А. Захаренка. Науковець зазначає: «Висловлені і практично апробовані прогностичні ідеї В.О. Сухомлинського і О.А. Захаренка щодо індивідуального підходу нині особливо актуалізуються й мають бути підвалиною на шляху побудови особистісно-орієнтованої моделі освіти в Україні» [1, с. 25].

У статті С.Б. Бричок висвітлено інноваційні підходи до творчості В.О. Сухомлинського та О.А. Захаренка у світлі розуміння педагогічної теорії й освітньо-виховної практики в історичній динаміці як суттєво-

го компонента професійного й морального вдосконалення учителя [2].

За обраний період у журналі представлено три ґрунтовних статті О.В. Сухомлинської, які присвячено різним аспектам творчості вченого. Так, науковець звертається до аналізу педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського, категорії толерантності як складової частини освітнього простору, освітньої політики та організації освіти в педагогічній роботі з дітьми із затримкою розвитку, а також наголошується на потребі в подальших наукових розвідках щодо інших категорій важких дітей, про які писав В.О. Сухомлинський, і які також «потребують особливої уваги педагога і, звичайно, толерантного ставлення» [10, с. 12].

Наукова розвідка академіка О.В. Сухомлинської розкриває українсько-польські зв'язки в педагогічній галузі загалом та в межах дослідження постаті В.О. Сухомлинського зокрема. У статті обґрунтовано розвиток сухомлиністики в польському педагогічному просторі та подальшу інтенсифікацію досліджень із тематики творчого доробку українського вченого, що корелюється з посиленням наукових відносин між українськими й польськими дослідниками педагогіки. О.В. Сухомлинська звертає увагу на перспективу дослідження епістолярної спадщини, В.О. Сухомлинського з Т. Вілахом, листування між українськими й польськими вченими щодо спадщини українського педагога, необхідності аналізу перекладів книги «Серце віддаю дітям» у видавництві Польщі [10].

В «Історико-педагогічному альманасі» дослідження О.В. Сараєвої присвячено аналізу творчості В.О. Сухомлинського в доробку радянських учених. Так, авторка визначає основні напрями дослідження в розробках радянських учених різних періодів. О.В. Сараєва звертає увагу на науково-популяризаторський, публічний та інформаційний характер публікацій щодо творчості вченого та зазначає, що повноцінні наукові розвідки в галузі сухомлиністики з'являються наприкінці 1970-х рр.

Виділимо розвідку Т.В. Турбар, що висвітлює педагогічні погляди В.О. Сухомлинського щодо природоохоронної роботи учнів загальноосвітньої школи. Важливим аспектом цієї розвідки є аргументація можливості використання ідей педагога в сучасній екологічній освіті. Іншим практичним аспектом, що досліджується в журналі, є вплив трудової підготовки на процес виховання дітей у творчості В.О. Сухомлинського (Н.А. Калініченко). У часописі також надруковано статтю китайських дослідників Сяо Су та Сяоянь Цзян, що демонструє



роль видання творів В.О. Сухомлинського в Китаї як складника освітнього середовища, що відіграє важливу роль для педагогічної освіти та професійного вдосконалення вчителів Китаю.

Досліджено матеріали, представлені у збірнику наукових праць «Педагогічний дискурс» (періодичність – двічі на рік), який засновано Інститутом педагогіки НАПН України та Хмельницькою гуманітарно-педагогічною академією. Зауважимо, що в 2010 та 2014 рр. наукові публікації з обраної тематики у збірнику відсутні. Разом із тим у 2011 р. підготовлено спецвипуск видання (№ 10), присвячений педагогічному доробку В.О. Сухомлинського, в якому розміщено дев'яносто вісім статей, що розкривають багатоманітність і різноплановість творчості українського педагога. У 2012 р. на сторінках «Педагогічного дискурсу» опубліковано три наукових статті про творчий доробок В.О. Сухомлинського, у 2013 р. – дві публікації, у 2015 та 2016 рр. – по одній.

У спецвипуску збірника (2011 р.) висвітлено проблематику в контексті поглядів В.О. Сухомлинського: виховання дітей засобами природи та екологічне виховання (Т.Т. Андреева, І.П. Ацегейда), моральний і духовний розвиток школярів (Р.А. Арцишевський, І.В. Бабій, Г.П. Бондарчук), естетичне виховання дітей (В.С. Вергунова, О.О. Морозова), особистісний розвиток та становлення системи цінностей особистості (Г.В. Белан), гуманістична педагогіка В.О. Сухомлинського у Китаї (Ю.І. Блажевич, О.І. Блажевич), передшкільна освіта (А.М. Богуш), виховання обдарованих дітей (Л.С. Бондар), стосунки батьків і дітей (О.Г. Бутенко, Ю.О. Гайдученко), професійна культура та вдосконалення вчителів (А.М. Белоусько, О.В. Ханова, Г.П. Васянович, С.М. Гергуль, К.В. Годлевська, Л.І. Орехова), зміцнення здоров'я дитини (М.І. Карпенко, Г.П. Ковальчук).

У наукових статтях «Педагогічного дискурсу» за 2012, 2015–2016 рр. розглянуто сутність управлінського процесу (В.Є. Берека), зазначено: «Педагогізація управління передбачає, за В. Сухомлинським, гуманізацію мислення керівника» [2, с. 24], схарактеризовано гуманістичне спрямування творчості В.О. Сухомлинського та наголошено на необхідності досліджень, що розкриватимуть можливості практичного застосування ідей українського педагога (А.І. Ляліна, З.В. Андреева), проаналізовано виховну діяльність в авторських школах В.О. Сухомлинського й О.А. Захаренка (В.В. Олійник) [9], теорію та практику навчально-виховної діяльності В.О. Сухомлинського та А.С. Макаренка (Ю.М. Ба-

ранецька), розкрито механізми впливу на дитячий колектив (Г.В. Бучківська), вивчено поняття, мету і принципи самоосвітньої діяльності вчителя (С.М. Гергуль) [4] та погляди В.О. Сухомлинського на виховання дбайливого ставлення до природи (Г.І. Котлярчук) [7]. У матеріалах на основі науково-педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського досліджено питання гуманізації впливу дитячого колективу, самоосвітню діяльність педагога та педагогічні погляди В.О. Сухомлинського і А.С. Макаренка.

Опрацьовано також масив наукових публікацій у фаховому збірнику наукових праць «Педагогічна освіта: теорія і практика» (періодичність – двічі на рік), який засновано Інститутом педагогіки спільно з Кам'янець-Подільським національним університетом імені Івана Огієнка. За період 2010–2016 рр. у збірнику надруковано три статті з питань сухомлиністики, по одній публікації у 2011, 2012 та 2015 рр.

У статті С.М. Шевченко розглянуто спадщину В.О. Сухомлинського з питання здоров'я, фізичного виховання та здорового способу життєдіяльності дитини. Автор звертає увагу на зародження у творчості педагога колекційної педагогіки через відображення особливостей навчально-виховної роботи з дітьми, що мають вади розумового розвитку.

У публікації О.Є. Карпенко досліджено теоретичний доробок В.О. Сухомлинського в контексті проблеми дитинства, самоцінності дитини, врахування інтересів дитини як найвищої цінності людства [6].

Л.М. Заліток на основі праць вітчизняних педагогів, присвячених вивченню спадщини В.О. Сухомлинського, аналізує проблематику виховної ролі книжки. Дослідниця резюмує, що В.О. Сухомлинський покладав на книжку провідні функції в багатосторонньому розвитку дитячої особистості та збагаченні її духовного життя [5].

Висновки з проведеного дослідження. Зазначимо, що упродовж 2010–2016 рр. наукові публікації у фахових виданнях Інституту педагогіки НАПН України охопили значний спектр творчої діяльності В.О. Сухомлинського: питання реалізації індивідуального підходу, роль творчості українського педагога в дослідженні історії педагогічної теорії й освітньо-виховної практики для вдосконалення вчителя, підходи до категорії «толерантність», українсько-польські зв'язки в межах дослідження творчості В.О. Сухомлинського та застосування гуманістичної педагогіки українського вченого в Китаї, основні напрями дослідження в розробках радянських учених різних періодів, питання виховної ролі



книжки, досвід В.О. Сухомлинського в різних напрямках виховання дітей (екологічному, культури здоров'я, моральному та духовному розвитку школярів, естетичному, аксіологічному).

Звернення дослідників до творчих напрацювань В.О. Сухомлинського зумовлено нагальною потребою у формуванні конкурентоспроможної української системи освіти, вдосконаленні методологічного й дидактичного забезпечення її розвитку й функціонування. З огляду на проаналізований масив наукових статей вважаємо, що нині перспективною проблематикою для дослідників-сухомлинців є вивчення педагогічного доробку українського вченого з точки зору формування інноваційних підходів до змісту, якості та ефективності освіти, організації національного освітнього простору в кореляції з європейськими та світовими культурно-інформаційними процесами.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Березівська Л.Д. Принцип індивідуального підходу до учнів у творчій спадщині В.О. Сухомлинського і О.А. Захаренка / Л.Д. Березівська // Історико-педагогічний альманах : зб. наук. пр. / Ін-т педагогіки НАПН України, Уманський ДПУ ім. П. Тичини. – 2010. – Вип. 1. – С. 20–26.
2. Берека В.Є. Сутність управлінського процесу в педагогічній творчості В.О. Сухомлинського / В.Є. Берека // Педагогічний дискурс : зб. наук. пр. / Ін-т педагогіки НАПН України, Хмельницька гуманітарно-пед. акад. – 2012. – Вип. 11. – С. 24–26.
3. Букшина Т.Ф. Бібліометричний аналіз наукових публікацій з питань дошкільної освіти і виховання в загальнодержавній реферативній БД «Україніка наукова» (1998–2012 рр.) / Т.Ф. Букшина // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2014. – Т. 40. – № 2. – С. 135–150 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/967/755#.U99FiKpfdIU>.
4. Гергуль С. Організація та контроль самоосвітньої діяльності вчителя (на матеріалах педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського / С. Гергуль // Педагогічний дискурс : зб. наук. пр. / Ін-т педагогіки НАПН України, Хмельницька гуманітар.-пед. акад. – 2015. – Вип. 19. – С. 44–48.
5. Заліток Л.М. Бібліометричне дослідження матеріалів про В.О. Сухомлинського в загальнодержавній реферативній базі даних «Україніка наукова» / Л.М. Заліток // Наук. записки. Сер.: Пед. науки / Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. – Кіровоград, 2013. – Вип. 123. – Т. 1. – С. 160–164.
6. Карпенко О.Є. Ідея дитиноцентризму у спадщині Василя Сухомлинського / О.Є. Карпенко // Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. пр. / Ін-т педагогіки НАПН України, Кам'янець-Подільський нац. ун-т ім. І. Огієнка. – 2015. – № 18. – С. 41–46.
7. Котлярчук Г. Взаємодія з природою та виховання в учнів дбайливого ставлення до неї у творчій спадщині В. Сухомлинського / Г. Котлярчук // Педагогічний дискурс : зб. наук. пр. / Ін-т педагогіки НАПН України, Хмельницька гуманітар.-пед. акад. – 2016. – Вип. 20. – С. 88–91.
8. Кропачева Н.М. Відображення публікацій з питань загальної середньої / Н.М. Кропачева // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2014. – Т. 44. – № 2. – С. 157–170 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1144#.VZov0LWSnIU>.
9. Олійник В.В. Виховання підростаючого покоління на національних, гуманістичних, демократичних засадах у практиці авторських шкіл В.О. Сухомлинського і О.А. Захаренка (50–80-ті роки ХХ ст.) / В.В. Олійник // Педагогічний дискурс : зб. наук. пр. / Ін-т педагогіки НАПН України, Хмельницька гуманітар.-пед. акад. – 2012. – Вип. 13. – С. 257–261.
10. Сухомлинська О.В. Толерантність як підхід до розгляду ідей В.О. Сухомлинського про дитину / О.В. Сухомлинська // Історико-педагогічний альманах : зб. наук. пр. / Ін-т педагогіки НАПН України, Уманський ДПУ ім. П. Тичини. – 2015. – № 1. – С. 7–12.



УДК 37:355.233-057.87(477.86)«1920/1930»

THE AIR AND CHEMICAL DEFENSE OF SCHOOL STUDENTS ON THE TERRITORY OF STANISLAV VOIVODSHIP AS A PEDAGOGICAL ISSUE (1920-1930S)

Toporenko O.Yu., Postgraduate Student
at the Department of Pedagogy and Management Education
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

У статті порушено проблему організаційного становлення системи місцевої протиповітряної та протигазової (протихімічної) оборони Другої Речі Посполитої на території Станіславського воєводства в період з початку 20-х років і до початку Другої Світової війни. На основі різних джерел продемонстровано генезу та основні напрямки діяльності Ліги протиповітряної та протигазової оборони з підготовки учнівської молоді в закладах освіти, громадських організаціях та об'єднаннях населення Станіславського воєводства до протиповітряної і протихімічної оборони. Акцентовано увагу на ідеологічно-полонізаційній складовій діяльності цієї організації в регіоні.

Ключові слова: протиповітряна оборона, протигазова оборона, учнівська молодь, захист населення, повітряний напад, група самозахисту, індивідуальні засоби захисту.

В статье затронута проблема организационного становления системы местной противовоздушной и противогазовой (противохимической) обороны Второй Речи Посполитой на территории Станиславского воєводства в период с начала 20-х годов и до начала Второй Мировой войны. На основе различных источников продемонстрированы генезис и основные направления деятельности Лиги противовоздушной и противогазовой обороны по подготовке учащейся молодежи в учебных заведениях, общественных организациях и объединениях населения Станиславского воєводства к противовоздушной и противохимической обороне. Акцентируется внимание на идеологической и полонизационной составляющей деятельности этой организации в регионе.

Ключевые слова: противовоздушная оборона, противогазовая оборона, учащаяся молодежь, защита населения, воздушное нападение, группа самозащиты, индивидуальные средства защиты.

Toporenko O.Yu. THE AIR AND CHEMICAL DEFENSE OF SCHOOL STUDENTS ON THE TERRITORY OF STANISLAV VOIVODSHIP AS A PEDAGOGICAL ISSUE (1920-1930s)

The given article concerns the issue of the organizational establishment of the system of local air and chemical defence of Second Rzeczpospolita on the territory of Stanislav voivodship from the beginning of the 1920s to the beginning of World War II. The demonstration of the genesis and the main directions of the activity of the Air and Chemical Defence League relating to preparing the school students at educational establishments, public organizations and associations of Stanislav voivodship for air and chemical defence is based on various sources of information. The emphasis is put on ideological and polonizing principles of the activity of the organization in the region.

Key words: air defense, chemical defense, school students, defense of a population, air attack, self-defense group, individual means of defense.

Formulation of the problem. The appearance of military aviation capable of attacking the rear at a considerable distance from a front line as well as the first in war history use of chemical weapon by the German army in 1915 caused the danger of bombing and chemicals not only military forces but also to civilians living in front-line areas. That required the special means of air and chemical defence and taking measures to protect people in the zone of action of enemy aviation and special education regarding this issue.

That is why after the annexation of the West Ukrainian People's Republic by Poland in an interwar period many various public paramilitary organizations were founded on its territory, which was a potential arena of military action of European countries. This

was necessary for polonization and spreading Polish segment in the region as well as for military education, which was needed because of constant military threat from USSR. Moreover, the given organizations were in need of staff and a system of military education of population and preparation for air and chemical defense.

Formulation of targets of the article. Modern theoretical and methodological approaches to examining the educational and public activity of Second Rzeczpospolita are based on the tradition national Historiography. The problem of addressing issues related to the educational activity of polonizing organizations in the history of Pedagogics has a great empirical value since it provides theoretical basis of the research. The experi-



ence gained forms a reliable basis for further improvement of the methodology of civil defense with school students.

Analysis of the last investigations. It is obvious that the given issue has not been investigated in national Historiography and historical and pedagogical science and in scientific literature in general. But some aspects of the problem are analyzed in some Polish resources. For example, M. Marshalk in her dissertation mentioned the issue of the genesis of the Air and Chemical Defense League. Z. Kozak and V. Medretsky conducted research in aspects of the given issue. A considerable number of sources for research is kept in the Ivano-Frankivsk state archive. Hence, the target of the work is a generalising analysis of practical aspects of the work related to the organization of air and chemical defence of a school student and their specific features on the territory of Stanislav voivodship.

In order to achieve the target we must do the following tasks:

1. To characterize the genesis of appearing of the practice of work of air and chemical defense with school students on the territory of Stanislav voivodship in the period of Second Rzeczpospolita;

2. To describe the genesis of appearing of the practice of work of air and chemical defense with school students on the territory of Stanislav voivodship in the period of Second Rzeczpospolita;

3. To analyze the main features of the system of air and chemical defense of school students;

4. To substantiate the main factors of the process of Polonization of school students while teaching air and chemical defense.

The **object** of the research – the process of forming of measures of air and chemical protection of school students in Stanislav voivodship in a period of Second Rzeczpospolita.

The **subject** of investigation – pedagogical conditions of air and chemical defense of school students in Stanislav voivodship in a period of Second Rzeczpospolita.

Presentation of the main findings. The introduction of teaching material of air and chemical defense in schools was required in most cases by the experience from World War I when these types of weapon were used. On this account, the providing of the entire population with the necessary knowledge in the air and the chemical defense was a top priority. A lot of different public organizations and voluntary associations of citizens, who propagated air and chemical defense took part in a defensive activity. The elements of air and chemical defense were added to sub-

jects in educational establishments such as Physical culture, History, Physics.

The Air and Chemical Defense League did a lot of work regarding spreading the knowledge in air and chemical defense among Western Ukrainian population of different age groups.

The Air and Chemical Defense League is a paramilitary organization which emerged as the result of the merger the Air Defense League and the Chemical defense Association in 1928. The conception of Poland about the necessity of protection of the state and public safety in the given region near Soviet border indicated the emergence and distribution of the given organization on Western Ukrainian territories. Hitherto the League was educational organization and spread the knowledge in aviation, building the infrastructure, organization of pilot courses and meetings/competitions. Its membership was made up of people with a direct relation to aviation. That is why, according to Piotrowski, the members of that organization were reluctant to merge with the Association of Chemical Defense, closely connected with police, the fire service, and many other organizations, embedded in Polish state structures. As one of the elements of polonization, Polish authority had to found this organization because the same measures had been already taken in the Soviet Union, where the tendencies of correlation of chemical and air weapon occurred in 1927. Moreover, it was a measure demonstrating of moving away from the possibility of teaching the population how to use a chemical weapon, which had been prohibited by international law since 1925. Hence on May 28, 1927, the Air Defense League and since July 3 the Association of Chemical Defense held a meeting, where they decided to unite these organizations and then elected the representatives of Stanislav voivodship and agreed on the schedule of work of a new organization. Then, on February 10, 1928, the Air Defense League merged with the Association of Chemical Defense. They adopted a new name – Air and Chemical Defense League and elected a temporary management bureau. The ultimate fusion was in May the same year, and the regulations of the organization were adopted [3, sheet 43-44].

In the beginning of its functioning on Western Ukrainian territories, Air and Chemical Defense League encouraged Polish citizens to support that establishment which was necessary for the protection of the state [6, sheet 224], though, the main aim of this organization was to create a powerful national Polish aviation and chemical preparation [4, sheet 262].



In the letters to headmasters of secondary schools in Stanislaw voivodship, they argued that: «school students would like the idea of a strong aviation and air defense and when they liked it they would cherish and spread it, and thus they would become real members of the League [1, sheet 203]».

Furthermore, the Air and Chemical Defense was given great support from school administrations, which was legally adopted as the result of the circular of a school district in Lviv, approved on 13th April 1932 and published in the official magazine of the Curatorium №8 since August 25, 1932 «*Regulamin wewnętrzny i wytyczne do działalności Kył Szkolnych L.O.P.P.*». For that reason, the administration of the district of Stanislaw voivodship appealed to the voivode for the same activity and association of school groups of the Air and Chemical Defense League in Stanislaw voivodship with the aim of preparing the students for air and chemical defense. Because according to I. Chervinsky «the understanding of students from Stanislaw voivodship the idea of a strong aviation and well-organized air and chemical defence is a basis of welfare in time of peace and the guarantee of safety during the war» [2, p. 24].

Because of that, the day of air and the chemical defense was established in the voivodship.

The Air and Chemical Defense League started its work on the territory of Stanislaw oblast on January 20, 1934, when the authority of the povit in their letter to a school inspector asked to allocate assembly halls of secondary schools of Stanislaw city for conducting 6 lectures on February when students were on holidays. It was also suggested to use those rooms to provide information to adult civilians.

Every lecture lasted approximately for 1,5–2 hours and was usually given in the evening between 4 and 6 p. m., though in some cases these lessons were conducted immediately after classes. It is interesting that all the expenses, relating to lighting, heating and even nourishment, were covered by the povit committee of the Air and Chemical Defense League [1, sheet 14].

However, monthly reports, stumps and membership awards, which cost 10 groshes apiece, could be given by a school inspector as well as from the main administrator of school groups of the Air and Chemical Defense League at secondary schools.

It was decided to organize school groups of the Air and Chemical Defense League (Kył szkolnych (uczniowskich) L.O.P.P.) for better coordination and effectiveness of providing students with educational knowledge, though,

as it has been mentioned above, organizing of these school groups required a certain monthly fee (10 groshes per child), from which the poorest students were released. Unlike students, teachers had to pay 50 groshes monthly. When they were not the members of local groups of the Air and Chemical Defense League, they could belong to their school group of the Air and Chemical Defense League as real members [1, sheet 25].

Educators commenced intensive propagandist actions among children of their school groups immediately after students declared the given 10-groshes monthly pay (except for, as mentioned above, the poor). Moreover, «in order to improve the pedagogical process, the propaganda was also conducted among students' parents» [1, sheet 13].

On special occasions, students could pay 5 groshes on the basis of the resolution of the General Assembly of school groups (Ogólnego Zgromadzenia Koła), which was approved by the Section of the circles of school administrators in the district of the voivodship (Sekcję Opiekunów Kył Szkolnych przy Okręgu Wojewódzkim) [1, sheet 25].

By the way, it is worth mentioning that all the students had the membership cards and the badges of the Air and Chemical Defense League.

It is interesting that the surnames of children, who had not paid the entire 10-grosh fee, were written down by pencils. Those who have paid the whole sum had their surnames written in ink. The lists of students containing the graphs of a creed, membership tabs and grades they studied at were in two copies, one of which was owned by the administrator of a school group (usually a headmaster) and another was sent to the local committee of the Air and Chemical Defense League situated in Rohatyn.

All the teachers had to propagandize the school group of the Air and Chemical Defense League among students. However, A few local school groups, which acted in accordance with regulations, approved by the school administration, could form at schools. Those school groups had to consist of more than 10 members and functioned as a school self-government. Both students and pedagogical staff could be members of the given groups, though in some cases the group could consist of teachers and students.

In some cases, these organizations existed at multi-class schools «class sections», whose delegations were included to the Office of the School Board (Zarządu Koła Szkolnego), responsible for organizing the students at school and formed by authorities of the school group of the Air and Chemical De-



fense League. The Office of the School Board consisted of a president, a secretary, a treasurer (elected by the General Assembly of the Circle) and of delegations of class sections (if such existed), approved by the General Assembly of the Circle.

The authorities of a local school circle could manage all the circles at school, where an administrator was the most important person, who managed and coordinated the circles as well as having representative functions, delegated by the School Board. An administrator could make all the decisions of school circles invalid [1, sheet 13].

Furthermore, this person exercised control over the work of Circles, treasury, and cash transaction [1, sheet 25].

The main administrator of all school circles that were founded at general education schools (szkołach powszechnych) of the povit was a school inspector of the given povit. The administrator at a secondary school (szkoła średniej ogólnokształcącej), professional school (zawodowej), teacher seminary (seminarium nauczycielskim) was the headmaster of the given educational institution.

The Section of circles of school administrators (Sekcja Opiekunów Kół Szkolnych) was founded at the District Board of Directors (Zarządzie Obwodu Powiatowego) on the territories with more than 3 administrators.

The administrator (or the chairman of the section) was supposed to send to the Office of the School Board (Zarządu Koła Szkolnego), or to the local Air and Chemical Defense League and to the Curatorium of the school district the data for the last academic year every year until September 1. This data included including the number of school groups of the Air and Chemical Defense League, the number of students and contributions collected on the basis of materials given from school groups [1, sheet 25].

Polish authorities paid considerable attention to how ordinary teachers provided the students with knowledge in air and chemical defense while teaching their subjects. Since, as it was stated in the letter of the Air and Chemical Defense League to the school inspector of Stanislaw city on December 15 1934: «by doing this work the teacher will do an invaluable favor for the school students from villages, who prevailed in the given voivodship, for there is a lack of appropriate staff in the country» [1, apk. 19].

For that reason, a range of information courses in the sphere of aviation and the Air and Chemical Defense League was given to subject teachers during winter holidays. The whole program of the course encompassed approximately 12 theoretical classes and

8 practical seminars. These courses were held in Stanislaw, Halych, Lysets, Bohorodchany and other places [sheet 19].

It is necessary to emphasize a considerable increase in the number of members of the organization. For example, there were 1 418 512 members of the Air and Chemical Defense League on the entire territory of Poland in 1936 [2, sheet. 3], and there were 400 schools, built on the territory of Stanislaw voivodship in 1933 [1, sheet 21].

Conclusion. The air and Chemical Defense League was one of the biggest paramilitary polonizing organizations in the interwar period on the territory of Stanislaw voivodship. A very rapid development was caused by defense and education issues, required by a future potential war and a strong propaganda campaign in the given region. The population of the region understood the targets for strengthening Polish Aviation and providing the population with knowledge of the chemical defense. However, the Air and Chemical Defense League, like any other organization of the region, was the organization of polonizing character, encouraging the school youth to care about Poland. We have identified an important role of the organization in the development of important knowledge in defense and the practice of preparing the students in the region. Hence, **the perspective of further investigations in the given direction** lies in more detailed studying of the sense and content of the work of the organization and a positive use of historic and pedagogical experience for modern civil defense in Ukrainian secondary schools.

REFERENCES:

1. Державний архів Івано-Франківської області, м. Івано-Франківськ Ф. 447. Станіславський воєводський комітет Ліги протиповітряної і протихімічної оборони Польщі, м. Станіслав Станіславського повіту Станіславського воєводства (Wojewódzki Okrąg Ligi Obrony Powietrznej i Przeciwigazowej w Stanisławowie), Оп. 1 Спр.13; Переписка с повітовим староством і дирекціями шкіл Станіславського шкільного округу про організацію і роботу гуртків товариства протиповітряної оборони, 1920-1930-ті рр. – 200 с.
2. Archiwum Akt Nowych w Warszawie (AAN), Liga Obrony Powietrznej i Przeciwigazowej, sygn. 3. Sprawozdanie L.O.P.P. zarok 1936.
3. Kozak Z., Liga Obrony Powietrznej i Przeciwigazowej w Polsce w latach 1928-1939. – Szczecin, 2007. – S. 43–44.
4. Liga Obrony Powietrznej i Przeciwigazowej, „Żołnierz Polski” nr 13 z 25 marca 1928 r. – 262 s.
5. Mędrzecki W. Inteligencja polska na Wołyniu w okresie międzywojennym. – Warszawa : Neriton ; In-t Historii PAN, 2005. – 331 s.
6. Rocznik Towarzystwa Naukowego Płockiego. – 2015. – nr 7.



УДК 37.018.3. 47.7

ЗАКЛАДИ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ В СУЧАСНИХ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

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

Оптимізація діяльності інтернатних закладів освіти на сучасному етапі можлива на основі синтезу історичного досвіду з новими науковими дослідженнями і досягненнями педагогічної теорії та практики. Особливої актуальності у зв'язку з цим набувають сучасні наукові дослідження діяльності освітньо-виховних закладів цього типу в контексті: 1) висвітлення проблеми становлення та розвитку закладів інтернатного типу; 2) організація освітнього процесу в закладах інтернатного типу; 3) дослідження генези становлення закладів інтернатного типу в Закарпатті.

Ключові слова: інтернатні заклади, історико-педагогічне дослідження, система освіти, Закарпаття.

Оптимизация деятельности интернатных учреждений образования на современном этапе возможна на основе синтеза исторического опыта с новыми научными исследованиями и достижениями педагогической теории и практики. Особую актуальность в связи с этим приобретают современные научные исследования деятельности образовательных заведений этого типа в контексте: 1) освещение проблемы становления и развития учреждений интернатного типа; 2) организация образовательного процесса в учреждениях интернатного типа; 3) исследование генезиса становления учреждений интернатного типа в Закарпатье.

Ключевые слова: интернатные учреждения, историко-педагогическое исследование, система образования, Закарпатье.

Cherepania M.T. INSTITUTIONS OF RESIDENTIAL TYPE IN MODERN SCIENTIFIC RESEARCHES

At the present stage the residential type institutions' activity optimization is possible on the basis of historical experience and new scientific researches synthesis, pedagogical theory and practice achievements. Special topicalities in this regard are the modern scientific research activity of educational institutions of this type in the context: 1) the problem of the residential institutions formation and development coverage; 2) educational process organization in residential institutions; 3) the genesis of the residential institutions formation in Transcarpathia investigation.

Key words: boarding schools, historical and pedagogical research, education system, Transcarpathia.

Постановка проблеми. Відродження, розбудова й реформування національної системи освіти – найважливіша складова суспільного й економічного життя країни, необхідна умова її матеріального розвитку. Метою державної освітньої політики України є всебічний розвиток особистості, її талантів, розумових і фізичних здібностей, формування свідомої громадянської позиції, спрямованої на збереження та примноження цінностей національної культури й громадянського суспільства.

На тлі зростаючої кількості дітей, позбавлених повністю або частково батьківської підтримки, дітей, які придбали негативний соціальний досвід, які відрізняються ослабленням фізичного та психічного здоров'я і моральної стійкості, бездоглядних дітей, дітей з психофізичними вадами все більше усвідомлюється потреба суспільства в повноцінних результатах діяльності з боку системи освіти з ефективною підготовки дітей-сиріт та дітей з особливими потребами до самостійного життя і ефективною

трудової діяльності, до здійснення завдань у рамках освітніх установ [13].

На вимогу часу в нашій державі створено різні напрямки суспільного виховання дітей: дитячі притулки, дитячі будинки, загальноосвітні школи-інтернати, школи-інтернати з поглибленим вивченням окремих предметів, гімназії-інтернати, санаторні школи-інтернати, спеціальні школи-інтернати для дітей з вадами розвитку, школи соціальної реабілітації, навчально-реабілітаційні центри.

Інтернат, також інтернатний заклад – це заклад з цілодобовим перебуванням дітей, створений із метою їх проживання, розвитку, виховання, освіти, професійної орієнтації, підготовки до самостійного життя. Слово «інтернат» походить від лат. *internus* (всередині). Англійським аналогом цього терміну є «boarding school», хоча його тлумачення в західноєвропейських країнах є скоріше позитивними, ніж тлумачення, які виникають у людей пострадянського простору від сприйняття слова «інтернат».



У своїй діяльності інтернатні заклади керуються Конституцією України, Конвенцією ООН «Про права дитини», Законами України «Про освіту», «Про охорону дитинства», актами Президента України та Кабінету Міністрів України, іншими законодавчими актами в галузі освіти та охорони дитинства, актами Міністерства освіти і науки України, інших центральних органів виконавчої влади, рішеннями місцевих органів виконавчої влади й органів місцевого самоврядування, Положенням про дитячі будинки і загальноосвітні школи-інтернати для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування тощо [12].

Оптимізація діяльності інтернатних закладів освіти на сучасному етапі можлива тільки на основі ретельного вивчення історичного досвіду, його синтезу з новими науковими дослідженнями, досягненнями педагогічної теорії та практики. Цілком очевидно, що особливої актуальності у зв'язку з цим набувають сучасні наукові дослідження діяльності освітньо-виховних закладів цього типу в історико-педагогічному аспекті. Вивчення нормативно-правових документів у галузі освіти та узагальнення досвіду наукових досягнень з питань розвитку закладів інтернатного типу сприяє розумінню ролі шкіл-інтернатів у подальшому вдосконаленні системи суспільного виховання дітей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В історичному аспекті проблеми виникнення, становлення та розвитку інтернатних закладів висвітлювались у наукових дослідженнях А. Бондаря, Б. Кобзаря, А. Макаренка, В. Покася, В. Сороки-Росинського, А. Толкачової та ін. Розробці організаційно-педагогічних принципів діяльності окремих типів інтернатних установ присвятили свої праці Ю. Азаров, В. Галузинський, Я. Гнутель, Ю. Грицай, Л. Канішевська, І. Кравченко, Є. Пустовойтов, В. Слюсаренко та ін. Специфічні особливості змісту й організації позаурочної виховної діяльності в школах-інтернатах для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківської опіки, висвітлені в дослідженнях Б. Кобзаря, В. Слюсаренка, В. Яковенка, В. Семенюка та ін.

Процес теоретичного осмислення досвіду роботи шкіл-інтернатів в Україні розпочався вже в перші роки їхнього існування і, як результат, супроводжувався виданням цілого ряду фундаментальних праць, в яких розглядалися проблеми навчання, виховання, трудової підготовки, організації дозвілля та побуту дітей. Серед них дослідження таких учених: В. Вугрича, Ю. Кахіані, Б. Кобзаря, Б. Мельниченка, Є. Пустовойтова та ін.

Питання розвитку інтернатних закладів на Закарпатті в сучасних наукових працях висвітлюється А. Машкаринець-Бутко, В. Химинцем, П. Стрічком, Б. Качуром, М. Талапканичем. Також до вирішення проблем дітей-сиріт зверталися видатні педагоги минулого нашого краю, зокрема О. Духнович та А. Волошин.

Виконано ряд дисертаційних досліджень, присвячених окремим аспектам процесу вдосконалення навчання та виховання дітей у школах-інтернатах (А. Аблятипов, С. Болтівець, Л. Канішевська, В. Слюсаренко, В. Чугаєвський, Т. Шатохіна, В. Яковенко та ін.).

Постановка завдання. Мета статті – проаналізувати та узагальнити результати сучасних наукових досліджень з проблеми становлення, розвитку та організації діяльності закладів інтернатного типу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Існування значної кількості закладів інтернатного типу в сучасній Україні зумовлене чинниками економічного характеру (матеріальні труднощі сімей, поширення безробіття, послаблення функцій державних установ, покликаних займатися вихованням та навчанням дітей) і чинниками соціального характеру (послаблення моральної відповідальності батьків за виховання дітей, збільшення кількості кризових сімей тощо). На сьогоднішній день у нашій країні функціонують сотні загальноосвітніх шкіл-інтернатів, в яких виховуються тисячі дітей. Контингент інтернатних закладів становлять: діти-сироти; діти, відібрані у батьків за рішенням суду; діти, батьки яких позбавлені батьківських прав або засуджені, перебувають під арештом у період слідства, визнані недієздатними, перебувають на тривалому лікуванні, а також батьків, місце перебування яких невідоме, чи які з інших причин не беруть участі в утриманні та вихованні своїх дітей; підкинуті та безпритульні діти, що перебували в притулках для неповнолітніх, центрах соціально-психологічної реабілітації.

Вітчизняну педагогічну літературу розглянемо в контексті: 1) висвітлення проблеми становлення та розвитку закладів інтернатного типу; 2) організація освітнього процесу в закладах інтернатного типу; 3) дослідження генези становлення закладів інтернатного типу в Закарпатті.

Отже, щодо першого – історичного – аспекту, то вагомим, на нашу думку, є дослідження В. Покася «Становлення та розвиток інтернатних закладів освіти в Україні (1917-2000 рр.)» [10]. У науковій праці охарактеризовано роботу дитячих будинків упродовж 1917–2000 рр., зокрема, на кон-



кретному соціально-педагогічному матеріалі розкриваються історичні передумови становлення і діяльності шкіл-інтернатів України як якісно нових навчально-виховних закладів у системі освіти; характеризуються типи цих шкіл; аналізуються основні напрями їхньої навчально-виховної діяльності; розкривається їх значення для розвитку освіти та педагогічної науки; теоретично обґрунтовуються можливості творчого використання досвіду роботи цих закладів у сучасних соціально-економічних умовах.

Л. Гребінь у дисертаційному дослідженні «Організаційно-педагогічні засади діяльності дитячого будинку в системі освіти України (20-ті – середина 30-тих років ХХ століття)» (2014) розглядає особливості організації навчального процесу в дитячих будинках України в означені роки. З цією метою запропоновано основні етапи розвитку школи у дитячому будинку в досліджуваній період: перший етап (1920–1923) – діяльність «внутрішньої» школи в дитячому будинку (тобто школи, яка діяла в межах дитячого будинку); другий етап (1924–1928) – перехідний (від «внутрішньої» до «виносної» школи в дитячому будинку (виносна, або ж загальногромадська, яка функціонувала за межами дитячого будинку)); третій етап (1929–1936) – закріплення «виносної» школи в дитячому будинку [3]. Також у процесі дослідження Л. Гребінь було здійснено аналіз основних напрямів виховання в дитячому будинку як закладі соціального виховання (соціальне, суспільно-політичне, трудове, антирелігійне, фізичне, статеве) та особливості реалізації означених напрямів у дитячому будинку України у 20-х – на початку 30-х років ХХ ст.

Історія становлення та розвитку інтернатних закладів повоєнного періоду знайшла відображення і в публікаціях А. Толкачової [13]. Зокрема, у своїх розвідках вона розглядає історію становлення шкіл-інтернатів у Радянському Союзі. Автор вважає, що в Радянському Союзі найбільш масовою формою опіки над дітьми, які її потребували, були спочатку дитячі будинки, згодом – школи-інтернати. Доволі поширеними формами були патронат, опіка, всиновлення. Загальноосвітні школи-інтернати як навчально-виховні заклади нового типу були створені в Радянському Союзі за рішенням ХХ з'їзду КПРС у 1956 році. Започаткування цих шкіл як найбільш ефективної форми підготовки молодого покоління до активної участі в будівництві нового суспільства відкрило нову сторінку в історії розвитку народної освіти в системі суспільного виховання. Наступний етап – кінець 60-х – початок 70-х років – характеризуєть-

ся створенням потужної навчальної, матеріальної і кадрової бази для діяльності вищезазначених закладів. Наприкінці 60-х років на базі шкіл-інтернатів, що вже існували, стали створюватися спеціальні школи-інтернати для дітей, які потребують особливих умов виховання. Чимало таких закладів було реорганізовано в спеціальні школи для дітей із вадами фізичного й розумового розвитку. Водночас було започатковано створення санаторних шкіл-інтернатів. Упродовж наступного десятиліття, як зазначає А. Толкачова, а саме у 70-80-х роках склалася цілісна мережа лікувально-педагогічної, соціальної підтримки і відновлення здоров'я дітей із психосоматичними захворюваннями в санаторних загальноосвітніх школах-інтернатах [13].

Ю. Кахіані у своїх наукових розвідках досліджує історичні факти щодо виникнення закладів інтернатного типу в Україні від XVIII ст. до початку ХХІ ст. Зокрема, автором нижня межа дослідження датується XVIII ст., коли частина українських земель входила до складу Російської імперії і підпорядковувалася її законам. Отож, спеціальні державні установи для дітей-сиріт з'явилися ще у XVIII ст., подальший розвиток сирітські дитячі установи дістали за часів Петра I, який у 1715 р. видав Наказ «Про відкриття шпиталів для незаконнонароджених дітей». Ці шпитали існували за рахунок місцевих прибутків, а також пожертвувань приватних осіб і церкви [4]. Далі автором відстежується хронологія появи нормативних документів, які регламентували діяльність закладів інтернатного типу в різні історичні періоди.

Харук Т. у своїх наукових дослідженнях відстежує ретроспективу розвитку закладів інтернатного типу від часів Київської Русі до сьогодення. Громадське піклування про дітей-сиріт, зазначає дослідниця, виникло на ранніх етапах розвитку Київської держави [14]. Згодом установи для таких дітей набули поширення в інших країнах Європи, здебільшого у Франції. Перша спроба створити «сиротинці» – установи сиріт та незаконнонароджених – була зроблена новгородським митрополитом Іовом (1706 р.). Більш успішна робота в галузі піклування, виховання та навчання дітей провадилася в період царювання Катерини II. Але з другої половини XIX століття справа опіки поступово перейшла до компетенції держави. В Україні перший Кодекс законів про сім'ю, шлюб, опіку та акти громадянського стану прийнято в липні 1919 року. Впродовж 1920–1930 років український уряд та суспільство здійснювали численні заходи щодо боротьби з дитячою безпри-



тульністю. Відкривалися й поширювалися нові форми установ для безпритульних дітей та дітей-сиріт. У повоєнні роки разом із дітьми-сиротами, яких осиротила війна, з'являються і так звані соціальні сироти, тобто діти-сироти за наявності живих батьків. У 1956 році були відкриті школи-інтернати – навчально-виховні заклади нового типу. Їх контингент охоплював дітей-сиріт, дітей матерів-одиначок та інших соціально незахищених верств населення. Уряд СРСР поліпшував умови виховання та навчання дітей-сиріт, які залишилися без піклування батьків, шляхом передачі їх на виховання до сімей. Також у статті автор зазначає, що у зв'язку зі зростанням у країні кількості соціальних сиріт у 1988 році з'явилася нова форма влаштування цих дітей – дитячі будинки сімейного типу. Соціально-економічна криза 90-х років була причиною зростання кількості дітей – соціальних сиріт, а також появи великої кількості безпритульних дітей. Дослідниця зазначає, що «існуюча система державної опіки в Україні створювалася ще за часів існування Радянського Союзу. В її основу були покладені ідеї колективного виховання дітей. Україна успадкувала систему великих інтернатних закладів, де діти не повною мірою можуть реалізувати свій потенціал» [14]. З кінця ХХ ст. в Україні діє державна система утримання, виховання і навчання дітей-сиріт.

У регіональному аспекті цікавим є дослідження А. Аблятипова [1], у якому науковцем здійснено системний аналіз становлення та розвитку інтернатних закладів освіти в Криму впродовж 1920–2000 рр. Зокрема, він зазначає, що інтернатні заклади освіти Криму у своєму становленні й розвитку в досліджуваній період пройшли декілька етапів. На першому етапі (20–30-і роки ХХ ст.) в якості головного розглядалося завдання порятунку дитячого населення шляхом створення стійкої мережі дитячих закладів для безпритульних дітей, дітей-сиріт, а також для дефективних і хворих дітей. Другий етап розвитку інтернатних закладів Криму (40-і – середина 50-х рр. ХХ століття) пов'язаний із війною й післявоєнним відновленням системи навчання й виховання підростаючих поколінь. На третьому етапі (друга половина 50-х – 80-ті рр.) у діяльності інтернатних закладів Криму відбулися істотні зміни – у 1954 році Кримська область була передана до складу Української РСР. У республіці проводилася значна робота з розвитку нових форм суспільного виховання дітей. З набуттям Україною державної незалежності в 1991 році починається четвертий етап у розвитку інтернатних закладів освіти Криму. Криза,

що охопила всі сторони життя українського суспільства, з одного боку, різко загострила соціальні протиріччя й призвела до істотного збільшення соціально незахищеного дитячого населення. З іншого боку, кризові явища не могли не відбитися на матеріальних, лікувальних і педагогічних можливостях інтернатних закладів, що мають справу з дітьми, які потребують соціального захисту. Частина інтернатів була закрита, виникли гострі проблеми з їхнім фінансуванням, матеріальним забезпеченням, з'явилися сумніви щодо доцільності їхнього існування.

Інший напрям наукових досліджень – це організація освітнього процесу в закладах інтернатного типу, зокрема вивчення нових форм діяльності таких закладів. Тут, на нашу думку, цікавою є праця С. Гончаренко [2, с. 15–16], в якій автор розкриває перспективи розвитку дитячих будинків сімейного типу: «дитячий будинок сімейного типу має значні переваги, порівняно з будь-яким іншим державним інститутом. Основним показником ефективності існування такої форми опіки над дітьми-сиротами, як дитячі будинки сімейного типу, є те, що діти, позбавлені піклування власної родини, знаходять сімейний затишок, батьківську опіку, оточення братів та сестер, повертаються у природно необхідне для нормального розвитку особистості середовище – сім'ю».

Питання підготовки педагогічних працівників – вихователів і вчителів – до роботи в закладах інтернатного типу відображене в дослідженні Л. Куторжевської [5]. Автором здійснено ретроспективний аналіз проблеми виховання та розкрито значення ролі вихователя інтернату в навчально-виховному процесі, а також обґрунтовано основи професійної підготовки вихователя до педагогічної діяльності. Вихідна позиція даного дослідницького пошуку полягає в тому, що підготовка студентів – майбутніх педагогів – до виховної роботи в школі-інтернаті для дітей-сиріт розглядається як невід'ємна складова частина загальної підготовки випускників університету до професійно-педагогічної діяльності.

Проблемі організації та управління закладами інтернатного типу присвячена наукова розвідка В. Покася [9], в якій здійснено цілісне дослідження сучасних особливостей процесу управління загальноосвітніх шкіл інтернатного типу в аспекті дотримання та захисту прав людини. Науковець визначає основні блоки, які забезпечують оптимальне функціонування загальноосвітньої школи-інтернату, а саме: створення умов для діяльності школи-інтернату (матеріально-технічна база, добір і розміщення педа-



гогічних кадрів, розпорядок роботи закладу, комплектування його вихованцями та ін.); організація навчально-виховного процесу (організація навчально-пізнавальної діяльності вихованців, форми і методи позакласної і позашкільної виховної роботи, самопідготовка учнів, інші види діяльності); управління школою-інтернатом (розподіл обов'язків між директором і заступниками, планування роботи, організація життєдіяльності загальношкільного колективу, роль самоврядування вихованців та ін.); організація спільної виховної роботи школи-інтернату, сім'ї та громадськості тощо.

Щодо дослідження генези становлення закладів інтернатного типу Закарпаття, то їх вкрай недостатньо. Зокрема, проблеми діяльності закладів інтернатного типу в Закарпатті повоєнного періоду розкриті в публікаціях А. Машкаринець-Бутко [6]. Дослідницею розкрито історико-культурні передумови їх розвитку і становлення. Детально аналізується історія розвитку та функціонування окремих закладів інтернатного типу (Хустської школи-інтернату та Ужгородської спецшколи-інтернату для дітей з вадами слуху) [7].

У монографії «Освіта Закарпаття» [8] відомості щодо діяльності закладів інтернатного типу висвітлюються в контексті статистичних даних. Так, у науковому дослідженні зазначається, що в 1956 році в м. Хуст, а в 1957 році в м. Мукачеві були відкриті перші 2 школи-інтернати на 660 учнів [8, с. 171]. Згодом, у 1958 р. вже функціонують три спеціальні школи – Ужгородська школа-інтернат для глухонімих (73 учні), Мукачівська школа для сліпих (32 учні), Виноградівська школа для розумово відсталих дітей (120 учнів) [8, с. 161]. У 60–70-х рр. створювались умови для навчання дітей із різними фізичними та розумовими вадами, які не дозволяли їм навчатися у масових загальноосвітніх школах. У цей період було відкрито школи для глухонімих дітей у м. Хуст, для розумово відсталих – у селах Малому Березному, Вілоку, Імстичеві, Липовому, Часлівцях та в селищі Солотвино [8, с. 175]. Авторами монографії відзначаються позитивні зміни, які спостерігалися в розширенні мережі закладів інтернатного типу радянського періоду в Закарпатті: «дальшого розвитку набуває ріст спеціальних шкіл, шкіл-інтернатів, санаторних та інших закладів. Добрі умови для лікування, профілактичної роботи, навчання і виховання створюються у Великоберезнянській, Липчанській школах-інтернатах, Ужгородській, Хустській школах-інтернатах для глухих дітей, Мукачівській школі-інтернаті для сліпих дітей, допоміжних школах интерна-

тах – Берегівській, Малоберезнянській та Імстичівській. Ця освітянська система постійно удосконалюється та розвивається» [8, с. 181].

Висновки з проведеного дослідження. Узагальнення опублікованих педагогічних праць, інших літературних джерел та досліджень свідчить, що проблеми установ інтернатного типу доволі широко відображені в численних дослідженнях. Разом з тим на сьогодні в педагогічній науці недостатньо повно в історико-педагогічному аспекті розкрито генезу становлення та розвитку закладів інтернатного типу в Закарпатті першої половини ХХ століття, відсутнє системне історико-педагогічне дослідження організаційної структури, здобутків, проблем, специфіки і традицій діяльності закладів інтернатного типу різних історичних періодів у Закарпатті.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аблятипов А.С. Становлення і розвиток інтернатних закладів освіти в Криму (1920–2000 рр.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Айдер Серверович Аблятипов. – Луганськ, 2003 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://referatu.net.ua/referats/7569/148602>.
2. Гончаренко С. Дитячі будинки сімейного типу – нова форма подолання сирітства / С. Гончаренко // Рідна школа. – 2009. – № 1. – С. 12–16.
3. Гребінь Л.О. Організаційно-педагогічні засади діяльності дитячого будинку в системі освіти України (20-ті – середина 30-тих років ХХ століття): автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Лілія Олегівна Гребінь. – Умань, 2014 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://nauka.udpu.org.ua/wp-content/uploads/Novyuni/17.10.14/3.pdf>.
4. Кахіані Ю.В. Історичні факти виникнення закладів інтернатного типу в Україні / Ю.В. Кахіані // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2013. – № 11(2). – С. 13–18 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [file:///C:/Users/admin/Downloads/vlup_2013_11\(2\)_4.pdf](file:///C:/Users/admin/Downloads/vlup_2013_11(2)_4.pdf).
5. Куторжевська Л.І. Підготовка майбутнього вчителя до роботи вихователем у загальноосвітніх навчальних закладах для дітей-сиріт: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Л.І. Куторжевська // Інститут педагогіки АПН України. – К., 2004 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://revolution.allbest.ru/pedagogics/00302569_0.html.
6. Машкаринець-Бутко А.І. Теоретичні засади становлення та розвитку інтернатних закладів на Закарпатті у повоєнні роки / А.І. Машкаринець-Бутко // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: «Педагогіка». Соціальна робота. – 2012. – Вип. 24. – С. 98–101 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [file:///C:/Users/admin/Downloads/Nvuuped_2012_24_32%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/admin/Downloads/Nvuuped_2012_24_32%20(2).pdf).



7. Машкаринець-Бутко А. Розвиток системи інтернатних виховних закладів на Закарпатті після 1945 року / А. Машкаринець-Бутко // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : «Педагогіка». Соціальна робота. – Ужгород, 2011. – Вип. 20. – С. 82–84.

8. Химинець В.В. Освіта Закарпаття : [монографія] / [В.В. Химинець, П.П. Стрічик, Б.М. Качур, М.І. Талапканич]. – Ужгород : Карпати; Інформаційно-видавничий центр ЗІППО, 2009. – 464 с.

9. Покась В.П. Зміна філософської парадигми управління навчально-виховним процесом інтернатних закладів освіти України : автореф. дис. ... наук. ступеня докт. філософ. наук : спец. 09.00.10 «Філософія освіти» / Віталій Петрович Покась. – Київ, 2012 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/4779/1/Pokas.pdf>.

10. Покась В.П. Становлення та розвиток інтернатних закладів освіти в Україні (1917–2000 рр.) : [монографія] / В.П. Покась. – К. : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005. – 206 с.

11. Про затвердження Положення про дитячі будинки і загальноосвітні школи-інтернати для дітей-сиріт та [...] МОН молоді та спорту України, Мінсоцполітики України: Наказ, Положення від 10.09.2012 р. № 995/557 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1629-12>.

12. Момоток Т.П. Стан освіти в закладах інтернатного типу. Реалії та перспективи. / Т.П. Момоток, В.В. Широкова. – Черкаси: ЧОПОПП, 2012. – 38 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://library.ippro.com.ua/attachments/article/132/Стан%20освіти.pdf>.

13. Толкачова А.С. Становлення шкіл-інтернатів: історичний аспект / А.С. Толкачова // Наукові записки Бердянського державного університету. Сер.: «Педагогічні науки». – 2015. – Вип. 1. – С. 262–267 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : file:///C:/Users/admin/Downloads/nzbdpufn_2015_1_45.pdf.

14. Харук Т.Я. Становлення закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування на різних етапах розвитку суспільства в Україні / Т.Я. Харук // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – 2011. – № 3. – С. 189–192 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2011_3_41.

УДК 811.161.2 (07)

СТАНОВЛЕННЯ О.М. БІЛЯЄВА ЯК НАУКОВЦЯ-ЛІНГВОДИДАКТА

Шеремета Л.П., к. пед. н.,
старший викладач кафедри української мови

Тернопільський державний медичний університет імені І.Я. Горбачевського

Новіцька О.І., к. філол. н.,
доцент кафедри української мови

Тернопільський державний медичний університет імені І.Я. Горбачевського

У статті висвітлено передумови становлення О.М. Біляєва як науковця-лінгводидакта. Охарактеризовано зміст української лінгводидактики I-ої половини ХХ століття, її основні принципи. Визначено внесок лінгводидакта в теорію і практику навчання української мови в загальноосвітній школі. Окреслено лінгводидактичні ідеї методичного доробку вченого, їх освітньо-виховний потенціал. Обґрунтовано суть розробленої ним методичної системи навчання мови в школі; зроблено спробу збагатити педагогічну теорію науковими знаннями про мету, зміст освіти, методи, форми і засоби навчання української мови. Вказано на значення лінгводидактичної спадщини О.М. Біляєва для історії розвитку методики мови.

Ключові слова: лінгводидактика, теорія і практика навчання української мови, методична система, зміст освіти, методи і форми роботи.

В статье отражены предпосылки становления А.М. Беляева как ученого-лингводидакта. Охарактеризовано содержание украинской лингводидактики I-ой половины XX века, ее основные принципы. Определен вклад лингводидакта в теорию и практику обучения украинскому языку в общеобразовательной школе. Очерчены лингводидактические идеи методических разработок ученого, их образовательно-воспитательный потенциал. Обоснована суть разработанной им методической системы обучения языку в школе; сделана попытка обогатить педагогическую теорию научными знаниями о цели, содержании образования, методах, формах и средствах обучения украинскому языку. Указано на значение лингводидактического наследия А.М. Беляева для истории развития методики языка.

Ключевые слова: лингводидактика, теория и практика обучения украинскому языку, методическая система, содержание образования, методы и формы работы.



Sheremeta L.P., Novitska O.I. BECOMING OF O.M. BILIAIEV AS A SCHOLAR IN THE FIELD OF LINGUODIDACTICS

The article represents preconditions of formation of O.M. Bilyayev's linguodidactic views in relation to various aspects. The content of the Ukrainian linguodidactics of the first half of the twentieth century, its main principles were characterized. The linguodidactician's contribution to the theory and practice of the Ukrainian language teaching at school was determined. The linguodidactic ideas of the scientist's methodological work, their educational and pedagogic potential were outlined. The essence of his methodical system of language learning at school was substantiated; an attempt was made to enrich the pedagogical theory with the scientific knowledge about the purpose, content of education, methods, forms and means of the Ukrainian language teaching. It was indicated on the significance of Bilyayev's linguodidactic heritage for the history of the language methodology development.

Key words: *linguodidactics, theory and practice of the Ukrainian language teaching, methodological system, content of education, methods and forms of work.*

Постановка проблеми. Розвиток лінгводидактики на сучасному етапі характеризується пошуком нових і збагаченням наявних актуальних напрямів наукового дослідження. Нова освітня політика передбачає широке використання інноваційних технологій, напрямів і прогресивних підходів до навчання української мови в загальноосвітній школі, вимагає глибокого осмислення ролі наукової спадщини історичних осіб у формуванні педагогічних концепцій, застосуванні навчально-виховних методів у шкільній освіті. Детальне вивчення наукових поглядів цих постатей, глибоке осмислення історичних процесів, що позначилися на їхній науково-педагогічній діяльності, позитивно впливає на вдосконалення лінгводидактики як науки, на активне використання здобутих методичних надбань у практиці вивчення мови сучасної загальноосвітньої школи.

Упродовж останніх років все частіше в науці актуалізується увага на унікальній лінгводидактичній спадщині відомих учених, національно-виховній скарбниці передового досвіду минулого, що є невичерпним джерелом розвитку педагогічної думки, формування нових методичних поглядів, науково-теоретичних розробок і активно-функціональних систем. Дослідження творчості й поглядів О.М. Біляєва є важливим складником загального розвитку методичної думки.

О.М. Біляєв, ґрунтовно обізнаний з методичними поглядами українських та зарубіжних лінгводидактів, творчо використовував їх у своїй науковій діяльності, активно вносив власні ідеї та системно впроваджував у практику під час читання лекцій з методики викладання української мови у вищих навчальних закладах України. Дослідження творчої спадщини О.М. Біляєва як одного з визначних фундаторів вітчизняної методики мови сприяє глибокому осмисленню історії розвитку методичної думки в Україні, що стосується різних лінгводидактичних аспектів: типів

уроків з української мови, їхньої структури, методів і прийомів навчання мови, позакласної роботи тощо.

У творчому доробку О.М. Біляєва понад 200 наукових праць – монографій, підручників, посібників, статей, доповідей, що мають значну теоретичну і практичну цінність, викликають жвавий інтерес учителів-словесників, викладачів, студентів-філологів та наукових працівників до проблем методики викладання мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Характеристику наукового доробку вченого частково висвітлено в науково-методичних студіях З.П. Бакум, М.І. Пентиліук, Е.Я. Палихати, С.Т. Яворської, І.М. Хом'яка, Н.Б. Голуб, Л.П. Кожуховської, Л.І. Кучеренко, Л.І. Мамчур, Г.Т. Шелехової та інших, що стосуються лише окремих аспектів простудійованої ним проблематики, зокрема, питань сучасного уроку рідної мови, методів навчання, мовленнєвої культури вчителя-словесника, методики викладання української мови як науки тощо, проте передумови становлення О.М. Біляєва як науковця-лінгводидакта не були предметом окремих досліджень.

Постановка завдання. Мета дослідження полягає у визначенні передумов становлення О.М. Біляєва як науковця-лінгводидакта.

Реалізація поставленої мети передбачає дослідження передумов формування особистості й основних напрямів діяльності О.М. Біляєва.

Виклад основного матеріалу дослідження. Науково-педагогічну діяльність О.М. Біляєв розпочинає у вересні 1946 року, ставши студентом Херсонського державного педагогічного інституту імені Н.К. Крупської. Саме під час навчання в інституті виконує студентські наукові дослідження з літератури, яка в той час цікавила його значно більше, ніж мова. Оскільки перший крок у наукову діяльність було зроблено в бік літератури, то в результаті виходить друком стаття «Ідейно-політичне



виховання на уроках літератури» (1952 р.) в журналі «Література в школі». Умови роботи у відділі методики викладання української мови, тогочасні потреби формування мовнокомпетентних наукових кадрів впливають на визначення теми дослідження аспіранта, але вже з методики викладання української мови. У полі зору молодого науковця знаходяться актуальні питання орфографії, зокрема робота над орфографічними помилками, які допускають учні середньої школи. Так, у 1953 році з'являється його перша лінгводидактична наукова праця «Робота над помилками як засіб підвищення орфографічної грамотності учнів». О.М. Біляєв наголошує на вимозі загальношкільного орфографічного режиму (тут маємо на увазі, що всі вчителі, незалежно від спеціальності, постійно повинні піклуватися про правильне засвоєння учнями в усній мові та на письмі всієї різноманітності термінології вивчаємих у школі предметів, у всякій письмовій роботі слід підкреслювати та виправляти помилки, сповіщаючи про них учителя-мовника, тримати в ідеальній грамотності все написане і друкване слово в школі) та ретельної перевірки учнівських зошитів.

Із листопада 1954 року О.М. Біляєв працює старшим викладачем кафедри української мови Сталінградського педінституту, а наступного року (1955 р.) захищає кандидатську дисертацію на тему «Робота над орфографічними помилками учнів» і здобуває учений ступінь кандидата педагогічних наук із теорії та методики навчання української мови. Огляд методичних посібників того часу доводить, що відбувається послаблення уваги до орфографії; недостатньо схарактеризовано принципи, методи викладання орфографії, сфери їх доцільного застосування. Названі чинники негативно позначаються на практичній роботі школи, й тому науковець багато та плідно працює над удосконаленням методики шкільного навчання орфографії, основну увагу при цьому приділяє питанню попередження роботи над орфографічними помилками. Так, молодий учений стає дописувачем журналу «Українська мова в школі», в якому публікує свої праці, бере участь в конференціях, де виступає з науковими доповідями. У 1956 році з'являються статті «Причини орфографічних помилок і заходи до попередження неуспільності учнів у письмі», «Робота над виправленням орфографічних помилок у 5 класі», у 1957 році – «Вивчення орфографії «важких» слів у 5–7 класах».

Усі помилки, які допускають учні, учений радить ділити на такі групи: а) помилки, зумовлені незнанням правила, орієнтован-

ням на вимову слова; б) помилки, причиною яких є невміння застосовувати правила (наприклад, ненаголошені е, и кореня); в) помилки за аналогією (зіставлення різнотипних за орфографічною природою написань; окрему підгрупу становлять помилки, зроблені під впливом російської вимови й орфографії); г) помилки, зумовлені нерозумінням слова і його значення [2, с. 58-84].

У статті «Вивчення орфографії «важких» слів у 5–7 класах» (1957 р.) О.М. Біляєв висвітлює питання роботи вчителя над словами, що не контролюються правилами взагалі в той чи інший період навчання. Це дослідження зумовлено недостатнім вивченням описаної проблеми. Науковець одним із перших складає список «важких» слів для 5-го, 6-го і 7-го класів, тобто слів, правопис яких важко запам'ятовувати учням. Для створення цього списку О.М. Біляєв проводив спостереження над мовою учнів у містах Київ і Сталіно (сьогодні – Донецьк), аналізував підручники з української мови, письмові учнівські роботи.

Усі публікації, присвячені висвітленню орфографічної проблеми, відзначаються багатим статистичним матеріалом, досконалістю і ґрунтовністю. Але відзначимо, що наукові інтереси О.М. Біляєва не обмежувалися лише потребами вивчення орфографії в загальноосвітній школі. Його цікавили інші актуальні методичні питання, тісно пов'язані з вимогами розвитку суспільства, реформуванням освіти, вдосконаленням навчального процесу. Сьогодні дієвість методики О.М. Біляєва зумовлена різноманітністю запропонованих ним положень і принципів, що визначають вихідні позиції шкільного вивчення мови.

У період реорганізації школи (1958–1960 рр.) Олександр Михайлович Біляєв продовжує свою наукову діяльність. У цей час постали нові вимоги до проведення занять із мови в школі. Характерним для цього періоду є послідовне здійснення пізнавального і виховного навчання – поєднання різних видів роботи з граматики, правопису, лексики, практичної стилістики, визначення шляхів підвищення ефективності уроку мови.

Одним з основних критеріїв висвітлення цих питань є звернення до особливостей розвитку методичної думки, що зумовлювалися відповідними історичними умовами, а отже, й окреслили розвиток наукових методичних поглядів О.М. Біляєва. Закон про зміцнення зв'язку школи з життям (1959 р.) відкрив новий етап у розвитку освіти. З 1959-1960 навчального року школи України було переведено з семирічного на обов'язкове восьмирічне навчання.



У 1959 році О.М. Біляєв стає старшим науковим співробітником відділу методики мови Науково-дослідного інституту педагогіки (НДІП) України. Він публікує багато науково-методичних праць, в яких висвітлюються актуальні проблеми шкільного вивчення мови, а також методики викладання мови як науки. У 1961 році в журналі «Українська мова в школі» виходить у світ стаття вченого «Переломний етап у викладанні мови в школі», присвячена питанню вивчення рідної (української) мови. У ній здійснено підсумки досягнень методики мови, вказано слабкі та сильні сторони у процесі навчання мови в середній школі. Тогочасні умови перебудови школи стали переломним етапом у викладанні цього предмета. Учителям і науковцям довелося шукати більш ефективні форми і методи навчання та виховання учнів, що, у свою чергу, призвело до потреби створення нових програм, а відповідно, й підручників.

Значним внеском у теорію і практику навчання мови був підручник «Методика викладання української мови в школі» за редакцією С.Х. Чавдарова і В.І. Масальського, призначений для студентів вищих педагогічних навчальних закладів України. До його створення долучився також і О.М. Біляєв. У ньому колектив учених в основному завершує науково обґрунтовану та педагогічно виправдану систему навчання мови у школі. В результаті чітко визначилися завдання мовної освіти учнів. Підручник написаний на основі теоретичного осмислення кращих тогочасних методичних надбань, а також власного досвіду роботи в середній школі. Авторам вдалося визначити суть методики як науки, виділити принципи, зміст, методи та прийоми забезпечення учнів системою знань, умінь і навичок із питань навчання граматики, орфографії, пунктуації та стилістики. О.М. Біляєв став автором декількох розділів «Методики викладання української мови в школі» (1962 р.) за редакцією С.Х. Чавдарова і В.І. Масальського, а саме: а) методика уроку з української мови; б) повторення граматичного матеріалу; в) вивчення фонетики в 5 класі; г) паралельне викладання граматики братніх української і російської мов; г) матеріали до педагогічної практики студентів. Написання цих розділів підручника свідчить про широке коло зацікавлень науковця. Уже на початку 60-х років у діяльності вченого окреслюються основні аспекти його методичної системи, що їх упродовж багатьох наступних років буде переглянуто, глибоко осмислено та подано в новому висвітленні.

У цей період лінгводидакт також досліджує проблему взаємозв'язку в навчанні

українській та російській мовам. Як наслідок, виходять друком його наукові розвідки «Взаимосвязь в преподавании родного и русского языков» (1961 р.), «Преподавание русского языка в школах Украины» (1962 р.), «Питання виняткової ваги (Про викладання російської мови в національних школах)» (1962 р.), основною проблемою яких було врахування рідномовного матеріалу як фундаментального у процесі засвоєння спорідненої (російської) мови.

Незабаром (1962 р.) виходить праця вченого «Про досвід раціональної організації уроку в школах Липецької області», опублікована в журналі «Українська мова і література в школі». У ній О.М. Біляєв як досвідчений методист аналізує систему роботи на уроках рідної мови і наголошує на основних аспектах, які слід використовувати у практиці школи. Головне – це «боротьба з шаблоном у побудові і проведенні уроку, ефективне використання навчального часу на уроці, більш раціональна організація занять, удосконалення методів і прийомів навчання» [2, с. 83].

За рік у цьому ж таки журналі, що на той час був основним фаховим виданням країни, публікується стаття О.М. Біляєва та І.І. Ярмака «За творче використання липецького досвіду [учителів]» (1963 р.), що є продовженням згаданої вище праці. Увага тут акцентована на використанні досвіду вчителів шкіл Липецької області, проте чільне місце відводиться творчому застосуванню: «Не можна користуватися липецьким досвідом сліпо, без ризику втратити все, зібране іншими, потрібно збагачувати його творчими знахідками, своєю видумкою, ініціативою. Без цього не може бути руху вперед, нові методи і прийоми перероджуються в сухі схеми, шаблон. Слід пам'ятати, що головне в липецькому досвіді – творчість, а творчість повинна безупинно розвиватися, вдосконалюватись» [3, с. 6].

О.М. Біляєв не міг залишатися осторонь тогочасних актуальних проблем вивчення мови. Про це свідчить хоча б його участь у дискусії, яка розгорнулася в 1963 році в журналі «Українська мова і література в школі». Наслідком її стала поява статті «Впевненіше йти вперед шляхом перебудови викладання мови», в якій молодий науковець обґрунтовує свою думку щодо процесу навчання, аналізує умови, в яких розвивається школа, і наголошує на основних положеннях, які сприятимуть досягненню значних успіхів у навчанні мови школярів, що визначається соціальними запитамі суспільства. Для цього, за словами лінгводидакта, «потрібно глибоко вивчати свій предмет – мову, цікавитися новинами



методичної літератури, невпинно підносити педагогічну майстерність і, головне, любити свою професію, дітей, віддавати їм увесь вогонь свого серця. Учитель, який хоче бути справжнім наставником і вихователем молоді, повинен сам усе життя вчитися» [4, с. 70]. Ці ж ідеї розвинуто у статті «Потреби школи і завдання методики мови», яка вийшла у світ в 1964 році в журналі «Українська мова та література в школі». Вказуючи на зміни, що відбулися в системі народної освіти (насамперед, у змісті й характері занять із мови), Олександр Михайлович радить «розробити науково обґрунтовані рекомендації щодо методики проведення різного типу творчих вправ, дати вчителю матеріал для занять, показати систему роботи з граматики, правопису й розвитку мови як єдиний процес» [5, с. 3]. Ця праця засвідчує сформованість поглядів молодого науковця в галузі методики мови як науки: учений не тільки вказує на особливості процесу навчання, але й стоїть біля витоків їхніх теоретичних положень (визначення змісту навчання, створення нових підручників з української мови та методики), вносить свої ідеї та рекомендації.

Починаючи з середини 60-х років, О.М. Біляєв працює над питанням уроку мови, яке було в центрі уваги вченого протягом усього періоду його наукових пошуків. Однією з перших методичних розвідок стала праця «Учити виховуючи» (1964 р.), в якій лінгводидакт висуває положення про єдність навчання і виховання, застосування оригінальних методичних прийомів організації уроку, що у процесі розвитку його наукових інтересів будуть по-новому переглядатися, переосмислюватися і вдосконалюватися, проте збережуть свої вихідні формулювання.

Наступним елементом цієї тематичної групи (йдеться про низку статей, у яких висвітлено питання уроку мови) була праця «Типи і структура уроків», яка побачила світ у 1965 році. В історії методичної думки відомі різні класифікації, а відповідно й типи уроків, які залежать від того, що покладено в основу цієї характеристики – питома вага певного матеріалу уроку, навчальна мета, основні стадії процесу навчання, спосіб проведення занять тощо. Враховуючи практичний досвід школи, вчителів-філологів, автор подає класифікацію уроків, орієнтовану на структуру кожного типу. У праці «Типи і структура уроків» Олександр Михайлович, ураховуючи здобутки дидактики, передовий педагогічний досвід, визначає поняття «структура уроку», компонентами якого є: «його склад (з яких частин складається), послідовність (порядок розташування цих

частин), зв'язок (як вони між собою пов'язані)» [6, с. 6]. Структура уроку – це чіткий план, заздалегідь продуманий учителем; вона, з одного боку, – вважає учений, – не повинна бути одноманітною і стандартною, а з другого – аморфною, безликою і випадковою. Оскільки класифікація уроків була проблемою актуальною, то вона вимагала подальшого розвитку. Хоча ці основні засади уроку мови, зокрема його типів і структури, уже утвердилися в тогочасній науці й широко застосовувалися багатьма науковцями (М.С. Поздняковим, С.Х. Чавдаровим, О.А. Петровською, О.В. Текучовим), але саме О.М. Біляєв заклав основи сучасного розуміння уроку вивчення мови.

Значний внесок в українську педагогіку лінгводидакт зробив у процесі опису проблеми методики викладання фонетики, лексики, словотвору, граматики та стилістики, розвитку усного і писемного мовлення. Як наслідок, у 1966 році вийшов друком посібник «Уроки української мови у восьмирічній школі», співавтором (розділи: «Фонетика», «Вигук», «Частка») і редактором якого був О.М. Біляєв. Особливістю цього видання є те, що в ньому подається не тільки теоретичний матеріал для засвоєння учнями, але й рекомендації щодо методики проведення уроків із перелічених тем. Наприклад, розділ «Фонетика» розпочинається вступними зауваженнями, де обґрунтовано значення фонетики у шкільному курсі мови. Далі подано загальні відомості про звуки і букви, склад, наголос, питання орфографії (зокрема, вживання великої літери, м'якого знака, апострофа), і все це підтверджено прикладами, окреслено технологію проведення уроків певного типу.

У наукових дослідженнях О.М. Біляєва неодноразово йшлося про розвиток усного та писемного мовлення учнів загальноосвітньої школи, його актуальність, методику проведення уроків написання переказів, формування усного мовлення. Учений перш за все вважає за потрібне визначити лінгвістичні основи розвитку усної мови, а тоді торкатися власне методичних проблем. Це і пояснює вихід у 1967 році праці «Лінгвістичні основи розвитку усної мови учнів».

У центрі лінгводидактичних пошуків ученого в цей період була проблема методів навчання мови, свідченням чого є поява нових наукових розвідок із вказаного питання. Це, зокрема, стаття «Удосконалення методів навчання української мови» (1967 р.) в журналі «Українська мова і література в школі», тези Ювілейної наукової сесії «Удосконалення методів навчання української мови в процесі розвитку радянської школи» (1967 р.), виступи на щорічних



серпневих та січневих конференціях учителів. Із назв публікацій випливає, що метою дослідження було простежити шляхи удосконалення методів викладання мови. Водночас учений аналізує їх, вказує на позитивні й негативні аспекти застосування. Тут не знаходимо ні визначення методів навчання, ні їх класифікацій, лише вказується на необхідності подальшого студіювання проблеми вдосконалення методів навчання мови.

Знаменним для методиста був 1967 рік, тому що вийшла у світ його монографія «Шляхи підвищення ефективності уроку української мови в 5-8 класах», серед яких визначено творчий підхід до проведення занять, раціональне використання навчального часу на уроці, забезпечення єдності процесу навчання і виховання; у посібнику окреслено поняття «ефективність». На основі вивчення передового досвіду вчителів-словесників та педагогічного експерименту визначаються основні типи уроків із мови (їх класифіковано за дидактичною метою, проте не виділено окремо уроків розвитку зв'язного мовлення), їх побудова, можливі структурні варіанти; вимоги до уроку, його місце в системі навчання на різних етапах розвитку школи. Подано опис методики проведення уроків, на яких вивчається новий матеріал, закріплюються знання і формуються навички, перевіряється й обліковується якість засвоєння знань і вмінь учнів, здійснюється аналіз контрольних робіт. Заслугують на увагу питання про місце граматики в системі навчання мови, співвідношення теорії та практики, шкільної та наукової граматики.

Значне місце відведено ролі творчих робіт в інтелектуальному розвитку учнів і підвищенню їх грамотності. Згідно з позицією автора, основою перебудови навчання, засобом піднесення активності учнів є творчий підхід до структури уроку, його вдосконалення, вмиле поєднання теорії і практики.

У 1970 році Міністерство освіти УРСР висунуло завдання вдосконалювати всю систему освіти, у новому п'ятиріччі забезпечити повний перехід до загальної середньої освіти молоді, вжити заходів щодо дальшого зміцнення матеріальної бази загальноосвітньої школи, покращити якість навчання школярів, активніше і цілеспрямованіше готувати їх до суспільно корисної праці. У цьому ж (1970) році з'являються відповідні до вимог часу статті, що допомагають у розв'язанні поставлених перед наукою завдань. До них належать праці, в яких йдеться про принцип нерозривного зв'язку викладання мови з життям: «Зв'язок навчання і виховання на уроках мови» (респуб-

ліканський науково-методичний збірник «Методика викладання української мови»), «Зв'язок навчання мови з життям» (журнал «Українська мова і література в школі»).

О.М. Біляєв розглядає проблеми зв'язку навчання мови з життям у вузькому й широкому аспектах. Звужене розуміння цього принципу, на думку вченого, «зводиться до опори на знання учнями теорії предмета, яка є основою вироблення вмінь і навичок» [7, с. 64]. Коли йдеться про зв'язок теорії з практикою в широкому аспекті, лінгводидакт наголошує на безпосередньому зв'язку навчання з життям, виробленні умінь і навичок використовувати у практичній роботі здобуті знання (мається на увазі вміння й навички мовленнєвої діяльності, навички швидкого і свідомого читання, вміння виступати з доповіддю, брати участь у дебатах, вести ділове спілкування). Перед учителем поставлено завдання переконати учнів у необхідності засвоєння виучуваного програмового матеріалу, вказати на його зв'язок із життям, пов'язувати з життєвим досвідом дітей, проводити мотивацію навчання, вчити бачити близьку і далеку перспективу.

Враховуючи те, що з 1970-1971 навчального року школи перейшли на нові навчальні плани, систематичне вивчення основ наук з української мови починається з 4 класу. Як наслідок, у 1970 році в журналі «Українська мова і література в школі» надруковано статтю «Курс української мови в 4 класі», де О.М. Біляєв подає методичні рекомендації навчання рідної мови за новими програмами, наголошує на ефективних методах навчання (розповіді учителя, бесіди, спостереженні за мовою, роботі з підручником, вправах).

З 1970 року виходять друком методичні посібники, співавтором яких є О.М. Біляєв: «Вивчення української мови в 4 класі шкіл з російською мовою навчання» (1970 р.), «Вивчення української мови в 5 класі шкіл з російською мовою навчання» (1974 р.), «Вивчення української мови в 6 класі шкіл з російською мовою навчання» (1978 р) та ін. Їхня мета – допомогти вчителям розібратися у структурі нової програми з української мови для шкіл з російською мовою навчання, у змісті й принципах побудови нового підручника, в його теоретичному і практичному матеріалі, оволодіти методикою роботи з цими допоміжними засобами. У них визначено місце кожного розділу в курсі української мови певного класу, розглянуто труднощі, з якими зіткнуться учні під час вивчення тієї чи іншої теми, проаналізовано систему вправ і подано методичні вказівки для їх виконання. Посібни-



ки містять короткі описи уроків різних типів, а також окремі додаткові вправи. У зв'язку із внесенням до програми таких нових теоретичних питань, які досі не вивчалися в школі, у посібниках подано лінгвістичні довідки для вчителя, в яких висвітлено те, що найбільше потрібно знати вчителю, щоб правильно зрозуміти суть питання, характер запропонованих вправ і завдань.

О.М. Біляєв був піонером у галузі актуальних методичних досліджень. Жодні педагогічні запити не залишаються поза увагою вченого. Він продовжує працювати над питанням сучасного уроку мови, уточненням його змісту і структури, а особливо – над уроками розвитку зв'язного мовлення. Все це знаходить своє відображення у публікаціях методиста. Як наслідок, у 1974–1975 роках виходить друком серія статей «Уроки розвитку навичок зв'язної мови», де О.М. Біляєв пропонує систему уроків цього типу, подає методичні рекомендації щодо їх проведення. Основна мета цих публікацій – «піднести розвиток мови учнів на рівень логічно стрункої, зв'язної, багатой на словник і фразеологію та синтаксичні конструкції, унормованої, чіткої і виразної мови» [8, с. 53]. Він радить розташовувати уроки у такій послідовності: 1) навчальний; 2) контрольний; 3) урок аналізу (це стосується уроків, пов'язаних із проведенням переказів і творів). При цьому береться до уваги вид роботи (переказ передую твору), джерело матеріалу, а також уміння і навички, якими повинні оволодіти учні на уроці: усвідомлення теми та основної думки тексту переказу (твору), вміння підпорядковувати основній думці усне і письмове висловлювання, складання плану (спочатку простого) переказу (твору) тощо.

Проте й надалі перед школою залишалася низка важливих проблем. У директивах щодо підвищення якості шкільної освіти зазначалося, що в сучасних умовах важливо прищеплювати учням вміння самостійно поповнювати свої знання, орієнтуватися у стрімкому потоці наукової та політичної інформації. Навчити учнів учитися, виробити ще в школі стійкий інтерес до знань і прагнення до самостійного збагачення ними – це ключові проблеми тогочасної педагогіки та школи.

У другій половині 70-х років ХХ століття в основному завершився перехід до загальної середньої освіти. У зв'язку з цим перед школою постали нові, більш відповідальні завдання. У 1976 році було визначено основні напрями роботи середньої школи, серед яких – підвищення виховної функції, подальше удосконалення навчальної роботи; дотримання принципу єдності вихован-

ня й навчання; надання великого значення предметам гуманітарного циклу; піднесення мовної культури учнів. Основною формою навчання в школі був і залишається урок, методика проведення якого має урізноманітнюватися у зв'язку з новим змістом освіти й широким застосуванням технічних засобів навчання. Підвищення ефективності навчально-виховного процесу вимагає від учителів використання найбільш раціональних методів і прийомів, комплексного їх застосування, творчого впровадження елементів проблемного навчання. Характерною рисою діяльності О.М. Біляєва цього періоду (II половина 70-х рр.) є зацікавлення уроком мови, що відображено у публікаціях вченого. Так, у 1978 році виходить його стаття «Наукові основи змісту уроку мови в загальноосвітній школі», у 1979 – «Наукова організація праці на уроках мови», і, як наслідок – у 1981 році була опублікована його монографія «Сучасний урок української мови». У ній висвітлено проблеми, традиційно цікаві та важливі для методистів, учителів-філологів, студентів філологічних факультетів вищих педагогічних навчальних закладів. Обґрунтування змісту уроків мови, їхня виховна спрямованість, типологія та структура кожного типу уроку, методи навчання, особливості методики уроків розвитку зв'язного мовлення, урок у школі з російською мовою навчання – такий обсяг висвітленого матеріалу в праці. І теоретичний, і практичний аспекти змісту уроків учений розв'язує відповідно до вимог науки, завдань і потреб школи, спираючись на дослідження психологів, педагогів, узагальнюючи спостереження вчителів-практиків.

О.М. Біляєв зазначав, що в українській лінгводидактиці неналежно висвітлювалася проблема методів і прийомів на уроках в умовах спорідненої і неспорідненої двомовності. Не розглядалися і питання змісту уроку, більше уваги приділяли його типології, структурі, методиці проведення. На думку методиста, зміст уроку охоплює навчальний матеріал, уміння й навички, що формуються в процесі навчання, методи, прийоми і засоби навчання тощо. Одне з найскладніших питань методики мови, що потребує нагального наукового розв'язання, – це визначення шляхів раціонального поєднання на уроці роботи над засвоєнням теоретичних відомостей з граматики, орфографії, пунктуації з розвитком усного та писемного мовлення. За автором, урок має акумулювати в собі значний заряд поінформованості у правильному співвідношенні теорії та практики, що допоможе учневі виконати конкретну практичну роботу,



кінцевою метою якої має бути розвиток усного та писемного мовлення. Неузгоджена варіативність, що панувала у типології уроків, часто ігнорувала специфіку предмета, нерідко загальнодидактичні класифікації необґрунтовано переносилися на специфічні предмети. Усе це заважало практичній роботі вчителя.

Правильний вибір навчального матеріалу, вправ і завдань до них, дотримання дидактичних принципів у навчанні, логічних і системних зв'язків між темами та розділами курсу мови – ось що забезпечить, на думку автора, його оптимальний зміст. Учений ґрунтовно аналізує різні підходи до розв'язання питання типології уроків, їх класифікації, розроблені С.Х. Чавдаровим (виходячи з основної мети уроку), Є.М. Дмитровським (відповідно до завдань уроку), М.С. Поздняковим (з урахуванням стадій (ступенів) засвоєння учнями мовного матеріалу) та іншими методистами.

Типологія уроків української мови, запропонована О.М. Біляєвим у монографії «Сучасний урок української мови», витримала випробування часом; практично виправдана і розроблена методистом класифікація уроків розвитку зв'язного мовлення, в основу якої покладено вид творчої роботи і мета її проведення. Чіткого планування, зазначає автор, потребує структура уроку, яка не допускає одноманітності, випадковості чи стандартності, – тобто вона не може бути чимось сталим, незмінним. Кожному типу уроку відповідає своя структура, зумовлена рівнем фахової та методичної підготовки вчителя, його творчою майстерністю.

Інше важливе питання, на якому зосереджує свою увагу лінгводидакт у 70-х роках, це – методи і засоби навчання мови в школі. Найефективнішими методами він вважає розповідь (пояснення), бесіду, спостереження учнів над мовою, роботу з підручником, вправи. Запропонована О.М. Біляєвим класифікація методів навчання за способом взаємодії на уроці вчителя й учнів не втратила своєї актуальності, хоча вчений вважає за потрібне не обмежуватися лише одним підходом, оскільки методи можна класифікувати і за джерелами знань, і за характером пізнавальної діяльності учнів, і за дидактичною метою. Кожен із названих критеріїв систематизації відіграв свою роль у розвитку теорії та практики методів навчання, до того ж поєднання різних класифікацій сприяє удосконаленню змісту й системи методів навчання. Цінними для вчителя були та залишаються поради Олександра Михайловича щодо організації пізнавальної діяльності учнів у процесі ви-

користання певного методу, набуття знань, формування вмінь і навичок на основі активної розумової діяльності. Важливого значення методист надає проблемному навчанню, використанню технічних засобів на уроці. Проблемне навчання, на думку О.М. Біляєва, «передбачає використання проблемних завдань і запитань, спрямованих на розвиток пізнавальної активності учнів» [9, с. 73] і в його основі є суперечності між тим, що учні повинні знати, і тим, що вони знають.

Серед основних засобів навчання науковець виділяє: 1) дидактичний матеріал (спеціальні картки з різними завданнями і вправами); 2) наочність (таблиці (традиційні й динамічні (найбільш відомими є таблиці з рухомими (вставними) смужками, динамічні таблиці, таблиці з аплікаціями, із загнутими частинами), схеми, малюнки); 3) технічні засоби навчання: кіно- і діафільми, грамофонні та магнітофонні записи, радіо- і телепередачі (основна мета їх застосування – збагатити учнів новими знаннями, активізувати їхню увагу та пізнавальну діяльність, виховувати спостережливість, розвивати мислення); використання кодоскопа, графопроектора [9, с. 86–90].

Посібник «Сучасний урок української мови» – це творчий внесок ученого в становлення і розвиток методики навчання мови як науки. Саме в ньому О.М. Біляєв наводить ті основи уроку рідної мови, що в процесі його методичної діяльності будуть детальніше вивчатися, узагальнюватися, систематизуватися, і в результаті визначать його лінгводидактичну систему. Він викладає основні поняття цієї системи, а саме:

- 1) зміст уроку;
- 2) зовнішня і внутрішня організація уроку мови;
- 3) структура уроків рідної мови;
- 4) типи уроків: а) вивчення нового матеріалу, б) закріплення вивченого, в) перевірки й обліку набутих знань, умінь і навичок; г) узагальнення і систематизації вивченого, г) аналізу контрольних робіт, д) повторення окремої теми, розділу;

5) класифікації уроків розвитку зв'язного мовлення: а) уроки, присвячені виконанню учнями «малих жанрів» творчих робіт (усний переказ, складання автобіографії, розгорнутого протоколу, написання нарису, вільного чи творчого диктанту), б) уроки проведення великих за обсягом письмових переказів і творів (навчальних і контрольних). Окремо виділено урок підготовки до контрольного твору.

У червні 1983 року окреслюються нові напрямки розвитку середньої загально-



освітньої школи. Першорядним державним завданням є неухильне та послідовне здійснення заходів, спрямованих на підвищення якості освіти та виховання, кардинальне поліпшення трудового навчання і професійної орієнтації учнів, вироблення у молоді високих моральних якостей, любові до Батьківщини та готовності до її захисту. Досягненню цих завдань повинно служити вдосконалення всіх форм і методів навчального процесу, громадського і сімейного виховання дітей та підлітків, більш ранні залучення їх до знань і прищеплення навичок для участі у суспільно корисній праці, а також покращення управління народною освітою, зміцнення навчально-матеріальної бази загальної та професійної школи. Реформа загальноосвітньої і професійної школи акцентувала увагу на потребі подальшого піднесення ефективності уроку, вдосконалення його змістового наповнення і структурних похідних як складової частини навчально-виховного процесу. Вона торкнулася безпосередньо й уроку мови. У навчальному плані середньої школи збільшилася його питома вага: уроки української мови вводилися і в старших класах. У статті «Реформа школи і урок» (1986 р.), якою редакція часопису «Українська мова і література в школі» започаткувала дискусію про урок, О.М. Біляєв зазначав, що в українській лінгводидактиці належно не висвітлювалася проблема методів і прийомів на уроках в умовах двомовності. Не розглядалося і питання змісту уроку, хоча достатньо уваги приділялося типології, структурі, методиці його проведення. На думку вченого, зміст уроку охоплює навчальний матеріал, уміння й навички, що формуються у процесі навчання, методи, прийоми та засоби навчання тощо.

Значною заслугою в історії методичної науки є створення колективом авторів (О.М. Біляєв, В.Я. Мельничайко, М.І. Пентилюк, Г.Р. Передрій, Л.П. Рожило) у 1986 році підручника «Методика вивчення української мови в школі», що містить теоретичні положення та методичні рекомендації, які слід творчо використовувати, створюючи принципово новий курс методики рідної (української) мови з урахуванням новітніх досягнень мовознавства, психології, лінгводидактики та шкільної практики. О.М. Біляєв є автором таких розділів: «Сучасний урок мови», «Наукова організація праці на уроках мови», «Проблемність у навчанні мови», «Елементи програмового навчання мови». На відміну від інших праць, у «Методиці вивчення української мови в середній школі» простежуємо узагальнення лінгводидактичних поглядів ученого. Всі

уроки в 5–9 класах О.М. Біляєв поділяє на дві групи. Першу групу складають так звані аспектні уроки, пов'язані з вивченням окремих розділів мови (фонетики, лексики, словотвору, граматики та правопису). Серед відомих типів уроків виділено урок формування умінь і навичок. Друга група – уроки розвитку зв'язного мовлення, що вводяться з метою формування та розвитку в учнів комунікативних умінь і навичок. В основу запропонованої класифікації покладено вид творчої роботи та мету її проведення. Цікавим і фактично новим є підрозділ про наукову організацію праці вчителя, оскільки на такому рівні ця проблема раніше в посібниках не розглядалася. Усі розділи підручника «Методика вивчення української мови в середній школі» мають єдине спрямування. Кожна проблема навчання української мови розглядається через призму загальноосвітніх, виховних і практичних завдань, одночасно враховуються досягнення педагогічної психології у формуванні в учнів понять, умінь і навичок. На відміну від посібників (наприклад, «Вивчення української мови в 5 класі шкіл з російською мовою навчання» (1970 р.), «Вивчення української мови в 6 класі шкіл з російською мовою навчання» (1974 р.), підручник «Методика вивчення української мови в середній школі» (1986 р.) розрахований на кваліфікованого вчителя, тому в ньому відсутні методичні розробки уроків, а наведені списки літератури мають на меті забезпечити поглиблене самостійне вивчення теорії методики.

Велике значення в історії української держави відіграв «Закон про мови в Українській РСР» (1989 р.), відповідно до якого державну мову – українську – стали вивчати в усіх школах. Це визначило мету, зміст і методику проведення занять з учнями.

Аналізуючи лінгводидактичну спадщину О.М. Біляєва, розуміємо, що вчений цікавиться також і уроком російської мови. Тут важливо уточнити, що це питання займає чільне місце в його педагогічній спадщині: науковець опрацював широке коло питань, присвячених уроку російської мови, що було зумовлено особливостями тогочасної мовної політики в Україні. Звідси й впливає єдність поглядів лінгводидакта на урок вивчення як української, так і російської мов, технологію його проведення. Методист лише наголошує на тих особливостях, які характерні для тієї чи іншої мови. Починаючи ще з 1976 року, виходять друком публікації з цього питання. Ось, наприклад: «Проблеми методики преподавания русского языка в школе» (1976 р.), «Урок русского языка в современной школе»



(1978 р.), «Развитие русской речи учащихся-венгров в школах УССР» (1983 р.), «Білінгвізм і питання інтерференції в мовленні учнів» (1984 р.), «Урок языка в свете современных требований» (1985 р.), «Совершенство содержания и структуры школьного курса русского языка» (1987 р.). У цих працях висвітлюються актуальні питання з методики вивчення мови, а саме: поняття типів і змісту уроків, оптимальні структурні варіанти уроку, ефективні методи й засоби навчання, розвиток мови.

Проблему двомовності також порушує О.М. Біляєв у статті «Урок української мови в школі з російською мовою навчання» (1990 р.), з'ясовує особливості вивчення української мови як другої. Автор рекомендує структурувати навчальний матеріал з урахуванням його змісту, використовуючи узагальнювальні таблиці та схеми. Специфічні мовні явища, винятки з правил мають, вважає методист, засвоюватися на окремо відведеному уроці. Такий матеріал учений радить опрацьовувати неспішно, охоплювати один-два параграфи за урок. Особливого підходу потребують протилежні явища, їх треба засвоювати окремо, у зіставленні з рідною мовою учнів. Подібний за змістом в обох мовах матеріал доцільно структурувати великими, логічно завершеними частинами з виділенням найістотнішого, головного.

Проголошення незалежності України (1991 р.) спрямувало весь освітній процес на вирішення нових завдань, пов'язаних із наданням українській мові статусу державної. Згідно з «Концепцією навчання державної мови в школах України» (1996 р.) (О.М. Біляєв, Л.В. Скуратівський, Л.М. Симоненкова, Г.Т. Шехелова) мета навчання української мови в закладах має бути спрямована на формування комунікативної компетенції, яка сприятиме органічному входженню особистості в українське суспільство. Провідні положення концепції відображено в розроблених базових курсах української мови, що було покладено в основу подальшого вдосконалення чинних програм і підручників з української мови.

Зазначимо, що у сфері шкільної філологічної освіти позитивним зрушенням можна назвати проект «Державний стандарт загальної середньої освіти. Українська мова» (1997 р.) (співавтором якого був О.М. Біляєв), відповідно до якого головна мета навчання української мови в середніх навчальних закладах України полягає у формуванні особистості, що володіє вмінням вільно, комунікативно виправдано користуватися мовними засобами, тобто

забезпечувати належну мовленнєву компетенцію учнів. Зазначена мета складається з таких трьох різновидів: 1) навчальна мета, яка полягає у формуванні вмінь і навичок спілкування, вільне висловлення думок у різних сферах суспільного життя; засвоєння основних норм української літературної мови, збагачення її виражальними засобами, оволодіння культурою мовлення; формування базового лінгвістичного кругозору учнів; цілісного, відкритого, оптимістичного, гуманістичного світогляду; 2) виховна мета, що містить у собі трансформацію засвоєних національних і загальнолюдських етичних норм в особистісні моральні переконання; виховання здатності бачити прекрасне в різноманітних його проявах, одержувати від цього естетичну насолоду, узгоджувати свої помисли і дії з законами краси; формування об'єктивного оцінювання ставлення до себе; переконання в необхідності різнобічного вдосконалення й розвитку; 3) розвивальна мета, яка передбачає: формувати вміння логічно мислити; сприяти самопізнанню і саморозвитку; використовувати оптимальні методи, прийоми, способи навчання; удосконалювати творчі та особистісні емотивні якості й вміння. На основі цього проекту унормовано зміст нової мовної освіти учнів, створено різноманітні навчальні програми і підручники. У 1999 році прийнято Закон України «Про розвиток і застосування мов в Україні», який, відповідно до Конституції, встановлює загальні принципи мовної політики, засади розвитку й застосування державної мови та мов національних меншин.

Починаючи з 2000 року, спостерігається зацікавлення О.М. Біляєва проблемою удосконалення й конкретизації змісту методів навчання. Як наслідок, з'являються друком такі статті: «Доказова розповідь та евристична бесіда у навчанні мови» (2003 р.), «Вправи в навчанні мови» (2004 р.), «Робота з підручником» (2004 р.), «Спостереження над мовою як метод навчання» (2004 р.). У них методист викладає своє розуміння означених проблем із погляду сьогодення, підкріплює теоретичні положення практичним матеріалом.

У 2003 році була опублікована наукова розвідка «Інтегровані уроки рідної мови». Зважаючи на те, що типи уроків загалом достатньо висвітлено в українській лінгводидактиці, методист вважає «за доцільне спеціально апробувати порівняно новий тип уроку – так званий інтегрований урок» [10, с. 36]. При цьому планується з'ясувати правильність визначення його навчальної мети, наскільки органічно поєднані складо-



ві частини (мова, література, образотворче мистецтво; література, історія та ін.), чи є цілісною структура уроку і, нарешті, яка його ефективність.

Останньою працею Олександра Михайловича є навчально-методичний посібник «Лінгводидактика рідної мови», зданий до друку в 2005 році, проте опублікований уже після смерті методиста, у 2006 році. У посібнику висвітлено ефективну методику навчання рідної мови в основній школі; враховано передовий педагогічний досвід та результати експериментальної перевірки ефективності застосування пропонованих принципів, форм і методів навчання.

Висновки з проведеного дослідження. За період науково-методичної діяльності О.М. Біляєва здійснено значний крок у розвитку методики навчання мови в школі. Було багато позитивного у сфері навчання мови в загальноосвітніх закладах: створювалися і видавалися програми, наукові праці, посібники й підручники, але українська мова повновартісно не функціонувала. Історичні умови розвитку країни вимагали змін і в шкільному процесі навчання мови: в тогочасних наукових працях учених-лінгводидактів було недостатньо науково-методичних надбань, які мали б змогу задовольнити окреслені потреби, а відповідно й запити вчителів. Тому О.М. Біляєв активно працював у сфері лінгводидактики, розвиваючи її теорію і поповнюючи практичний доробок.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Беляєв О.М. Робота над виправленням орфографічних помилок у 5 класі / О.М. Беляєв // Наукові записки (Сталінградський педагогічний університет). – 1956. – Вип. 4. – С. 58–84.
2. Беляєв О.М. Про досвід раціональної організації уроку в школах Липецької області / О.М. Беляєв // Українська мова і література в школі. – 1962. – № 3. – С. 83–86.
3. Беляєв О.М. За творче використання липецького досвіду учителів / О.М. Беляєв, І.І. Ярмач // Українська мова і література в школі. – 1963. – № 5. – С. 3–10.
4. Беляєв О.М. Упевненіше йти вперед шляхом перебудови викладання мови (До обговорення статті Г.І. Купрієнка «Що робити далі» в журналі Українська мова і література в школі. – 1962. – № 2.) / О.М. Беляєв // Українська мова і література в школі. – 1963. – № 1. – С. 64–70.
5. Беляєв О.М. Потреби школи і завдання методики мови / О.М. Беляєв // Українська мова і література в школі. – 1964. – № 11. – С. 3–7.
6. Беляєв О.М. Типи і структура уроків / О.М. Беляєв // Українська мова і література в школі. – 1965. – № 3. – С. 3–10.
7. Беляєв О.М. Зв'язок навчання мови з життям / О.М. Беляєв // Українська мова і література в школі. – 1970. – № 1. – С. 63–68.
8. Беляєв О.М. Уроки розвитку навичок зв'язної мови / О.М. Беляєв // Українська мова і література в школі. – 1974. – № 7. – С. 53–64.
9. Беляєв О.М. Сучасний урок української мови / О.М. Беляєв – К. : Радянська школа, 1981. – 176 с.
10. Біляєв О.М. Інтегровані уроки рідної мови / О.М. Біляєв // Дивослово. – 2003. – № 5. – С. 36–40.



СЕКЦІЯ 2 ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

УДК 378.147– 051:373.3

ГЕНЕЗА ТА ЗМІСТОВА ХАРАКТЕРИСТИКА ІНТЕГРОВАНОЇ СИСТЕМИ ФУНКЦІОНУВАННЯ ПОЛІДИСЦИПЛІНАРНОЇ КАФЕДРИ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Бірюк Л.Я., д. пед. н.,
завідувач кафедри педагогіки і психології початкової освіти
*Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка*

Пішун С.Г., к. пед. н.,
доцент кафедри педагогіки і психології початкової освіти
*Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка*

У статті проаналізована інтегрована система навчання в умовах реалізації діяльності полідисциплінарної кафедри початкової освіти. З позицій системного підходу до дисциплін психолого-педагогічного циклу визначаються рівні, основні принципи й способи побудови інтегрованих систем.

Ключові слова: діяльність, інтеграція, майбутні вчителі, професійна компетентність, психолого-педагогічна підготовка, система.

В статье проанализирована интегрированная система обучения в условиях реализации деятельности полидисциплинарной кафедры начального образования. С позиций системного подхода к дисциплинам психолого-педагогического цикла определяются уровни, основные принципы и способы построения интегрированных систем.

Ключевые слова: деятельность, интеграция, будущие учителя, профессиональная компетентность, психолого-педагогическая подготовка, система.

Biryuk L.Ya., Pishun S.H. GENESIS AND SUBSTANTIAL CHARACTERISTICS OF INTEGRATED SYSTEM OF FUNCTIONING OF MULTIDISCIPLINE PRIMARY EDUCATION DEPARTMENT

The integrated system of teaching within the framework of activity realization of multidiscipline primary education department is analyzed in the article. Levels, main principles and ways of integrated systems formation are determined from the perspective of systemic approach to disciplines of psychological-pedagogical course.

Key words: activity, integration, teacher-to-be, professional competency, psychological- pedagogical training, system.

Постановка проблеми. Система освіти у світі в останні роки зазнає значних змін, обумовлених темпами, що постійно прискорюють науково-технічний, технологічний прогрес, безперервно збільшують обсяг доступної сучасній людині інформації: тенденціями до інтеграції всієї світової спільноти; зростанням потреб організації суспільства сталого розвитку. Сьогодні всіма визнається той факт, що система освіти втратила свою монополію на поширення найбільш прогресивних і повних наукових знань. Як ніколи раніше ускладнюється універсальне освітнє завдання – формування у свідомості сучасного школяра, студента цілісної картини світу, системного, цілісного світогляду, системи знань, яка ще К.

Ушинським була визначена як неодмінна умова розумового розвитку людини. Незважаючи на зусилля, докладені до впровадження інтегративного підходу в шкільну й вищу освіту, інтегровані курси, програми, предмети, як і раніше, є, здебільшого, винятком, ніж правилом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Власне інтегративний підхід у педагогіці не є новим. Так, ще у 20-ті рр. минулого століття радикальна реформа освіти в Союзі Радянських Соціалістичних Республік (далі – СРСР) задекларувала перехід до так званої комплексної системи навчання (далі – КСН). Сутність системи полягала в організації процесу навчання на основі єдиного сполучного стрижня (наприклад, галу-



зі дитячих інтересів і схильностей, знайомства з визначеним колом життєвих явищ, вивчення рідного краю, виконання практичних завдань тощо – Л. Б.; С. П.). Однак, у 30-ті рр. ХХ ст. система стала піддаватися критиці, було виявлено розбіжність її дидактичних можливостей із завданнями систематичної освіти. Як результат – реформою 1931–1936 рр. її було скасовано.

У 1950-ті рр. у СРСР міжпредметні зв'язки розглядалися з погляду політехнічного навчання, а також у зв'язку із життям і, особливо, із трудовою діяльністю. Нова хвиля зацікавленості проблемами міжпредметної інтеграції піднімається в 1960-ті рр. У цей період в Академії педагогічних наук СРСР створюється лабораторія міжпредметних зв'язків під керівництвом професора В. Федорової. Пізніше питання інтеграції досліджують такі вчені: І. Алексашина, В. Безрукова, М. Берулава, Ю. Богінська, М. Вашуленко, О. Глузман, С. Гончаренко, І. Зверев, Д. Кірюшкін, В. Максимова, Ю. Тюнников, Г. Федорець та ін. Базою встановлення міжпредметних зв'язків стають такі традиційні інтегровані шкільні курси: «Природознавство» (фізика + хімія + біологія + математика), «Суспільствознавство» (історія + економіка), і менш традиційні курси, що пов'язують літературу й історію, літературу й іноземну мову, українську мову й інші шкільні предмети, малювання, математику, мистецтво.

В останні роки досить активно розробляється інтегративний підхід у професійній школі (В. Беспалько, В. Загв'язинський, Л. Ітельсон, І. Козловська, В. Краєвський, І. Лернер, О. Леонтьєв, М. Вайнтрауб, М. Махмутов, А. Усова, Л. Фридман) [1]. Проблеми інтеграції навчання та її методологічним засадам присвячені дисертаційні дослідження С. Бурмилової, О. Галицьких, О. Яворука, розробляються питання вертикальної інтеграції в освіті за напрямом «школа – вищий навчальний заклад».

Постановка завдання. Охарактеризувати наявні тенденції реалізації інтегрованої системи в умовах функціонування полідисциплінарної кафедри.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сьогодні поняття «інтегроване навчання» вживається як загальний термін для «визначення структур, стратегій і діяльності, спрямованих на поєднання вищої та середньої школи, загальних і профільних предметів, академічних дисциплін і практичного досвіду» [9, с. 7]. Інтегроване навчання в організаційному аспекті передбачає пошук таких дисциплін, змістовий компонент яких сприяв би спряму-

ванню мислення вчителів в удосконаленні професійної діяльності. Згідно із тлумаченням О. Любарської, «інтеграція – це процес створення нерозривно пов'язаного, єдиного, цілісного, що веде до появи якісно нової, інтегративної властивості, яка не зводиться до суми властивостей об'єднаних елементів. Така властивість забезпечує вищу ефективність функціонування всієї цілісності» [5]. Це, насамперед, предмети психолого-педагогічного циклу, оскільки їхній інструментарій дозволяє вчителю керувати процесом розвитку навчання й виховання дітей. Сукупність таких дисциплін є підґрунтям побудови інтегрованої системи навчання й підготовки майбутніх учителів до фахової діяльності. Стрижнем професійної підготовки, що спиратиметься на концепцію інтегрованого навчання, стануть предметні й виховні методики, які реалізуватимуться не ізольовано, а в комплексі з дисциплінами психолого-педагогічного циклу. Відомо, що методологічна парадигма визначається як вихідна концептуальна схема, орієнтовна модель постановки проблем і їх вирішення, методів дослідження, які панують протягом деякого історичного періоду в науковому співтоваристві.

Їх поєднання в інтегровані системи має об'єктивне підґрунтя. Так, вікова й педагогічна психологія, дидактика, методика викладання дисциплін, є віддзеркаленням процесів інтеграції, що безпосередньо відбуваються в згаданих науках. Це, передусім, спільність об'єкта наук (процес навчання), термінологічного, категоріального (понятійного) апарату, а також методів дослідження. У молодих учителів щодо навчальної діяльності може бути досить високий рівень методичної підготовки, але бракуватиме психологічних знань. Саме для того, щоб методична підготовка була тісно пов'язана із психолого-педагогічною і потрібна інтеграція відповідних навчальних дисциплін. Завдяки цьому методика викладання предмета не сприймається студентами як сукупність завершених рецептів і рекомендацій, оскільки їхній зміст буде постійно збагачуватися відповідно до психолого-педагогічної теорії. Зробивши теоретичний аналіз праць із питань інтегрованого навчання, українська дослідниця Л. Рапацька виокремлює такі його ознаки: «міждисциплінарність, узагальненість, системність, загальнонауковість» [7].

Процес інтеграції, який охоплює створення інтегрованої системи, базисом якої можуть бути професійно значущі предмети, відбувається в декілька етапів. Кожен етап продукує окремий вид інтеграції. Відмінність визначається ступенем зближення



предметів у самій інтегрованій системі. Тому види інтеграції можна розглядати як її рівні.

З позицій підходу до дисциплін психолого-педагогічного циклу можна виділити подані нижче інтегровані рівні:

1. *Координаційний*. Може мати прояв в узгодженості навчальних програм у споріднених дисциплінах (педагогічна психологія, вікова психологія, дидактика) відносно категоріального апарату, термінології, у трактуванні загальних понять, часу, що відводиться для вивчення тощо. Як результат – цей етап сприятиме усуненню повторення змісту, забезпечуватиме наступність, послідовність у формуванні понять, що є загальними для психолого-педагогічних дисциплін.

2. *Міждисциплінарних зв'язків* – використання частин змісту однієї дисципліни під час вивчення іншої, реалізація єдиного підходу до формування знань, умінь і навиків у процесі навчання різних предметів (операційно-діяльнісний складник). Можуть проявлятися у використанні знань з одного предмета (наприклад, психології) як опорних компонентів під час вивчення іншого, у транспонуванні знань однієї предметної галузі в іншу, у впровадженні загальних методів і форм навчання в різних дисциплінах. Реалізація цього етапу сприятиме формуванню в майбутнього фахівця узагальнених знань і умінь, в основі яких – міжпредметний характер. «Інтеграція методів педагогіки і кібернетики, зокрема, методичних основ дидактики й методів теорії передачі даних та інформатики привела до практичних результатів створення системи дистанційної освіти» [6].

3. *Синтезу* – сумарності компонентів змісту певних предметів, метою яких є система узагальнень (акцентування уваги на сепаратних темах усередині дисципліни) або у створенні курсів, що об'єднують знання з родинних наук. Як результат – корекція навчального плану або заміна декількох навчальних предметів одним.

4. *Інтегрований*. Може виражатися в процесі створення спеціальних сукупних курсів, суть яких полягає не в простій сумарності змісту дисциплін, а у взаємній раціоналізації частин різних навчальних предметів. У результаті інтеграції (у вузькому значенні) можуть виникнути зміни в структурі деяких споріднених дисциплін і включення в навчальний процес інтегрованих курсів, або видозміна наявного раніше самостійного курсу. Б. Ананьєв вважає, що інтеграція дозволяє вивести такі нові знання теоретичного й прикладного характеру, отримання яких засобами одного предмета неможливе.

Взаємовідносини між дисциплінами в цій системі будуються відповідно до різних видів інтеграції. Так, вікова й педагогічна психологія мають зв'язки з дидактикою як з боку координації, так і міждисциплінарних зв'язків. Характерним для цих наук є використання багатьох спільних понять, проте вони досить часто не узгоджені між собою щодо використання термінології. Наприклад, поняття «навичка» й «уміння» по-різному трактують у психології і дидактиці. Важливо виробити загальну дефініцію понять, що сприятиме цілісному їх розумінню та сприйняттю.

Система будівництва інтегрованих курсів може визначатися поступовим переходом до більш високого рівня інтеграції, або ж навпаки – бути більш обмеженим процесом. У такому разі етап синтезу може бути відсутнім, тобто за будь-якої умови, незалежно від рівня зв'язку, система має слугувати єдиній меті та спиратися на загальну ідею методологічного рівня.

Для створення інтегрованої системи підготовки вчителів початкової школи у фаховій діяльності необхідно визначити основні принципи і способи її побудови. Зазвичай, базисом таких систем є дві дисципліни, які мають професійну значущість: педагогіка – психологія (вікова); дидактика – методика. Засобом взаємодії дисциплін у таких інтегрованих системах є міжпредметні зв'язки, визначені характером змісту. Для цього необхідний структурно-логічний аналіз. Фундаментом внутрішнього аналізу є певна навчальна тема або розділ, в яких виокремлюються головні ідеї та положення, що є «ключем» змісту, які дозволяють об'єднати навколо себе навчальний матеріал. Головна роль у проведенні інтегрованого заняття може належати викладачеві дисципліни, у межах якої відбувається інтеграція знань і вмінь. Проте керівництво викладачем вивчення провідної дисципліни повинно здійснюватися на демократичних засадах. Інший варіант інтегрованого заняття визначається «відносним рівнем розподілу навчального матеріалу, який повинен вивчатися на занятті» [4, с. 226].

Зовнішній аналіз відбувається з метою виявлення «опорних» міжпредметних знань, необхідних для всебічного розкриття навчальної теми. Найчастіше такий зовнішній аналіз призводить до того, що кожна навчальна тема дисципліни, обрана як база для внутрішнього аналізу, з'являється з однією або декількома темами іншої дисципліни. У результаті виявляються всі можливі міжпредметні зв'язки дисциплін, що входять в інтегровану систему.



Незважаючи на важливість інтегрованих систем, створених на основі такого підходу, у фаховій підготовці майбутніх учителів-початківців, формуванні їхньої професійної компетентності, необхідно зазначити, що використання таких систем на практиці пов'язане з низкою труднощів. Головна проблема – недостатність навчального часу, до того ж такі системи не зовсім економічні. Тому в практичному упровадженні, зазвичай, замість процесу інтеграції змісту дисциплін психолого-педагогічного циклу спостерігається лише координація термінологічного апарату.

На наш погляд, можливий інший підхід до створення інтегрованої системи, що враховує різну роль навчальних тем у структурі тієї чи іншої дисципліни. Він повинен базуватися на особливій процедурі структурування, що спирається на принцип генералізації навчального матеріалу. Цей принцип передбачає проникнення в сутність навчальної дисципліни з метою виділення головного й підпорядкованість усього змісту курсу цьому головному. Структурно-логічний аналіз кожної навчальної теми в такому разі замінюється загальним структуруванням усього курсу. Зазвичай, структурування розуміють як процес організації та впорядкування окремих знань, за допомогою яких базові елементи змісту навчального

матеріалу вибудовуються відповідно до певних зв'язків і відносин.

Під час виділення одиниць змісту предметів психолого-педагогічного циклу треба враховувати не тільки об'єктивну значущість аналізованого матеріалу, а і його професійну значущість. Окрім того, під час побудови інтегрованого навчального матеріалу в процесі фахової підготовки вчителів початкової школи, особливо тих, де ступінь інтеграції є високим, пріоритетним може бути роль психологічного знання. Наприклад, інтегровані курси «Психологія навчання молодших школярів математики» або «Психологія навчання молодших школярів української мови» (рис. 1).

I етап – створення й апробація структурованих монодисциплін психолого-педагогічного блока. Головна мета цього періоду роботи полягає у створенні таких умов навчання, за яких у майбутніх учителів, крім оволодіння знаннями, усвідомлення нової інформації, поступово, на змістовій основі відбувається розвиток особливої професійно-педагогічної мотивації (педагогічної спрямованості особистості). Ключовим елементом системи монодисциплін психолого-педагогічного блока є курс «Вступ у педагогіку». Зазначений навчальний курс структурується з урахуванням тієї ролі, яка відведена йому в системі підготовки вчите-

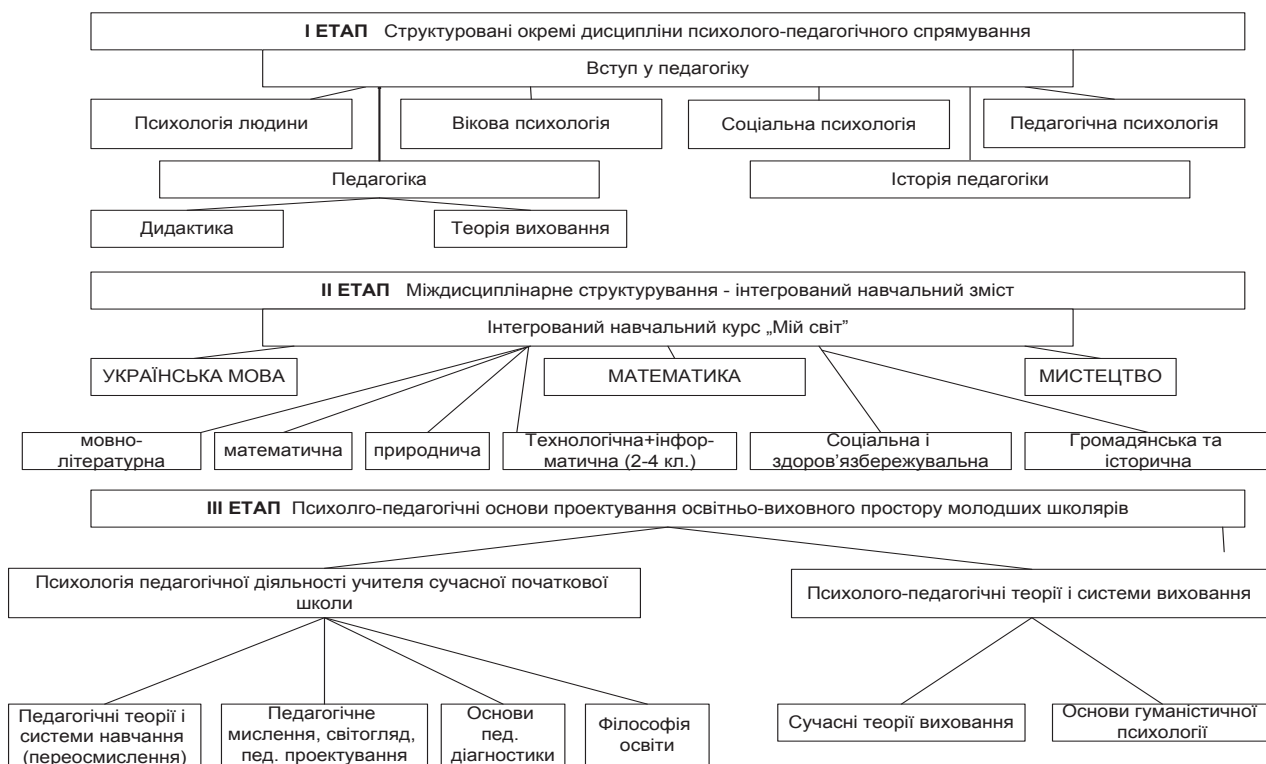


Рис. 1. Орієнтовна змістова модель основних етапів розвитку інтегрованої системи полідисциплінарної кафедри



лів. Тому основний його зміст стосується, передусім, унікальних особливостей діяльності в умовах сучасного соціуму педагога взагалі і педагога початкової школи зокрема. Студенти знайомляться із системою основних професійних дій, що становлять основу високого рівня їхньої педагогічної компетентності, а також з основними принципами розташування навчального матеріалу за роками навчання. На інформативній основі (загальне ознайомлення) майбутні вчителі початкової школи знайомляться з особливою роллю інтегрованого навчального змісту в процесі їхнього професійного розвитку.

II етап. Для створення інтегрованої системи загальне структурування кожної з дисциплін, що входять до неї, доповнюється процедурою міждисциплінарного структурування. Воно повинно підпорядковуватися ключовій меті, яка пов'язує зміст усіх дисциплін, що входять до інтегрованої системи. Крім того, необхідно визначити не тільки сукупність предметів для здійснення міждисциплінарного структурування, а і їхню роль у загальній системі, їхню ієрархію.

Під час зазначеного важливо взяти до уваги:

а) теоретичну й практичну спрямованість кожної дисципліни;

б) співвідношення між дисциплінами, зокрема й «загальне – часткове»;

в) інтегровану ємність змісту кожної з дисциплін.

III етап. У процесі роботи над курсом «Основи проектування педагогічного простору для молодших школярів» студенти беруть участь у ситуації побудови сучасного гуманістичного освітнього середовища для маленьких дітей – педагогічного простору. Матеріал для цього містить як уже вивчені студентами психолого-педагогічні, філософські, предметні знання, так і нові. Принципово важливим є те, що таке поєднання відбувається в студентів на тлі абсолютно нової мотивації – спрямованості педагогічної діяльності на вирішення проблем дитячого розвитку в навчально-виховному процесі.

За принципом узагальнення процес структурування буде пов'язаний із виділенням інваріанта системи, тобто таких структурних одиниць змісту, завдяки яким узгоджуються будь-які часткові моменти. Отже, структурування на основі принципу генералізації призводить до систематизації та узагальнення змісту курсу дисципліни шляхом виділення одиниць змісту, що відображають провідні ідеї всього курсу, а не тільки окремих навчальних тем.

Можливість досягнення максимально високого рівня розвитку професійної компетентності в студентів забезпечується системним розташуванням навчального змісту, що дозволяє на початку мотиваційно підготувати майбутнього вчителя до освоєння інтегрованих курсів і завдань, а потім, поступово ускладнюючи глибину інтегрованого змісту, створити умови для розвитку в майбутнього вчителя певної позиції (методології), що забезпечує фахівцеві системне «бачення» педагогічного процесу.

Висновки із проведеного дослідження. Узагальнюючи вищезазначене, ми дійшли таких висновків. У сучасних навчальних посібниках із педагогіки і психології немає вичерпного трактування професійної готовності до реалізації процесів інтеграції. «Недостатньо розробленими залишаються теоретичний і методичний аспекти даної проблеми. Не накопичений необхідний емпіричний матеріал, який розкриває і характеризує показники процесу розвитку професійної готовності студентів – майбутніх учителів до реалізації інтеграційних процесів на різних етапах їх вузівської підготовки» [8, с. 4].

Етап психолого-педагогічної підготовки до фахової діяльності у виші, набуття професійної компетентності є найважливішим у загальній системі функціонування професійної діяльності, специфіка якої визначається виникненням у майбутніх учителів-початківців особливої професійної структури, що охоплює особистісні (мотиваційні – спрямованість «на дитину») і діяльнісні (система навчально-професійних дій) компоненти.

Інтегрована система полідисциплінарної кафедри може продуктивно розвивати професійні компетенції майбутнього вчителя початкової школи. Пріоритетною умовою розвитку зазначених компетенцій у майбутніх учителів є психолого-педагогічна підготовка, що досягається в умовах кафедри засобами здійснення інтегрованих психолого-педагогічних і методичних зв'язків.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вайнтрауб М. Інтегроване розвивальне навчання у професійній школі : [монографія] / М. Вайнтрауб. – К. : Т. Ключко, 2009. – 179 с.
2. Выготский Л. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте / Л. Выготский // Педагогическая психология. – М., 1991. – 525 с.
3. Деменева Н. Формирование педагогического мышления у студентов путем активизации обучения на интегративной основе (на материале подготовки учителей начальной школы) : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика; история педагогики



и образования» / Н. Деменева. – Нижний Новгород, 1993. – 250 с.

4. Лапшина І. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до проведення інтегрованих уроків гуманітарного циклу / І. Лапшина, Н. Лазаренко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми. – Київ ; Вінниця, 2002. – С. 226–232.

5. Любарська О. Інтеграційні процеси в освіті / О. Любарська [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/zbirniku/13/5.pdf>

6. Метешкин К. Кибернетическая педагогика: теоретические основы управления образованием на базе интегрированного интеллекта : [монография] / К. Метешкин. – Международный Славянский университет. – Х., 2004. – 400 с.

7. Теоретико-методологічні засади інтеграції змісту гуманітарної освіти у вищих навчальних закладах негуманітарного профілю : [монографія] / Г. Онкович, М. Бойченко, Н. Дем'яненко, З. Донець, В. Карачун, В. Кобченко, П. Куляс, Г. Лесик, О. Олексюк та ін. ; за заг. ред. Г. Онкович. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 336 с.

8. Шпилева С. Формирование готовности студентов к реализации интегрированного обучения в начальной школе дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика; история педагогики и образования» / С. Шпилева. – Калининград, 1990. – 208 с.

9. Rhodes T. Assessing Outcomes and Improving Achievement : Tips and Tools for Using Rubrics / T. Rhodes. – Washington, DC : Association of American Colleges and Universities, 2010. – 51 p.

УДК 316.46:37.014

ЛІДЕРСТВО В ЗАГАЛЬНІЙ СЕРЕДНІЙ ОСВІТІ: АКТУАЛЬНІСТЬ, СУТНІСТЬ, СКЛАДНИКИ

Гондюл І.Л., аспірант

*Інститут вищої освіти Національної академії педагогічних наук України
директор*

Середня загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів № 158 м. Києва

Стаття присвячена проблемі впровадження засад теорії та практики лідерства в управлінні закладом середньої освіти. Здійснено аналіз сучасних концепцій лідерства і визначено можливість їх використання в освітній практиці. Запропоновано розглядати партисипативний підхід як найбільш відповідний цілям і завданням функціонування школи. З огляду на те, що лідерство є результатом співробітництва, взаємодії багатьох осіб, здійснено спробу визначити основні складові частини моделі лідерства, що є своєрідним керівництвом для директорів шкіл, які хочуть впроваджувати лідерство в управлінні закладом середньої освіти.

Ключові слова: лідерство в освіті, партисипативне лідерство, співучасть, освітній лідер, лідерський потенціал, навчання і розвиток.

Статья посвящена проблеме внедрения принципов теории и практики лидерства в управление общеобразовательным учреждением. Осуществлен анализ современных концепций лидерства и определена возможность их использования в образовательной практике. Предложено рассматривать партисипативный подход как наиболее соответствующий целям и задачам функционирования школы. Учитывая то, что лидерство является результатом сотрудничества, взаимодействия многих лиц, предпринята попытка определить основные составляющие модели лидерства, что является своеобразным руководством для директоров школ, которые хотят внедрить лидерство в управление общеобразовательным учреждением.

Ключевые слова: лидерство в образовании, партисипативное лидерство, соучастие, образовательный лидер, лидерский потенциал, обучение и развитие.

Hondiul I.L. LEADERSHIP IN COMPREHENSIVE EDUCATION: ACTUALITY, ESSENCE, COMPONENTS

The article deals with problems of implementing the theory and practice of leadership in school management. Modern concepts of leadership were analyzed and the possibility of their usage in educational practice was determined. Participatory approach was proposed to be considered as being the most appropriate one to the goals and objectives of school functioning. Considering that leadership the result of cooperation and interaction of many people, the trial to determine the major components of educational leadership model is implemented. They are peculiar guide for head teachers who aspire to implement leadership in management of an institution.

Key words: leadership in education, participatory concept, participation, educational leader, leadership potential, training and development.



Постановка проблеми. В Україні традиційно вважається, що якість освіти залежить, передусім, від роботи вчителів, їхньої професійної підготовки та компетентності. Звідси – значні вимоги до результатів роботи представників цієї сфери. Насправді, освітній процес є набагато складнішим процесом, ніж викладацька діяльність вчителів. Одним із ключових елементів, вирішальним для отримання високих результатів в освіті, є спосіб управління школою як соціальною інституцією, а це значною мірою залежить від осіб, які нею керують, розуміння ними своїх завдань і можливих способів їх реалізації, повноважень і відповідальності.

Директори шкіл у сучасних умовах – це особи, які теоретично мають значну формальну владу, виконують функції керівників, але практично є контролерами вчителів і організаторами процесу матеріального забезпечення, вдосконалення шкільної інфраструктури, відповідальні за безпеку організації. Насправді, у більшості сучасних директорів немає досвіду для започаткування або ведення процесу змін. Мало хто рефлексує щодо ролі директора школи, забезпечення належного викладання й освітнього процесу, створення спільноти педагогів і учнів, стимулювання навчання впродовж життя (професійний розвиток вчителів), адже задача сучасної школи – навчати як вчитися.

Отже, управління закладом середньої освіти є тією сферою, в якій необхідні принципи зміни, і принциповим напрямом таких змін може стати використання нового підходу до управління – теорії та практики лідерства. Саме потенціал лідерства може забезпечити реформування і розвиток окремих шкіл і загалом усієї освітньої системи. В усіх суспільних інститутах керівник-лідер незамінний для забезпечення нормального функціонування як усієї системи, так і окремої організації.

Вітчизняній школі необхідне сучасне управління, що ґрунтується на співпраці та постійному зв'язку з людьми, ефективно використовує всю різноманітність взаємовідносин і цінностей, притаманних кожній організації. Для цього необхідне виконання різних функцій, що стимулюють організаційні ініціативи, моделюють стосунки між людьми, надихають кожного на дії. Ці функції розглядаються як лідерські.

Важливість лідерства для розвитку школи безперечна, але сприйняття сутності лідерства кризь призму особистісних рис, що характеризують лідерів, помилкове. Все це корелюється з Концепцією Нової української школи [6] та новим Законом України «Про освіту» [4]. Дотепер теоретичні

та практичні вимоги до директорів шкіл зосереджені в основному на особистості керівника – його здібностях і обов'язках, і не враховують роль спільноти, яку він очолює. Функція ж лідера виконується в групі; без групи ця функція не існує. Лідерство буде найбільш ефективним там, де вітається співучасть (партиципація), делегування, довіра до інших осіб і демократичний підхід. Саме вони мають стати безумовними елементами моделі управління закладом середньої освіти на основі парадигми лідерства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останнє десятиліття дослідники і практики наголошують на необхідності імплементації парадигми лідерства в управлінні освітою. Лідерство в освіті визначається як сучасний підхід для підвищення ефективності функціонування шкіл. На думку С. Калашнікової, прихід до закладів освіти керівників-лідерів стане поштовхом до змін організаційного рівня, «реформатування» освітніх інституцій, а саме: дасть змогу запустити в організаціях механізми саморозвитку; сприятиме формуванню позитивної творчої атмосфери; запровадженню інновацій; змінить сам стиль взаємодії та спілкування [5, с. 207].

Відповідно до теорії «героїчного лідерства», лідерами вважаються особи, які на власний розсуд вирішують вигляд організації і ведуть свій колектив до успіху (Б. Гейтс); або особи, які йдуть попереду, вказуючи іншим напрям (П. Друкер). Інколи лідерство трактується як поведінка, інколи як певна властивість індивідуальності, комплекс ознак, які сприяють тому, що деякі особистості, більш діяльні, ніж інші, досягають певних цілей (М. Кетс де Врис). Підхід, сконцентрований на ознаках індивідуальності, спрямований на виокремлення тих індивідуальних рис, які дозволять визначити майбутнього лідера і вказати напрям дій. Насправді, важко однозначно визначити, які риси є гарантією лідера.

На противагу лідерству, орієнтованому на особистість, існує група теорій лідерства з акцентом на діяльність і групи. Зокрема, В. Бенніс вважає, що лідерство – це вміння перетворювати бачення на дійсність [8, с. 29]. Часто лідерство визначається як процес впливу на інших (Дж. Максвел, Е. Шейн, Б. Сімонтон) [7, с. 63] з метою спільного досягнення узгоджених цілей організації (Дж. Альстон, П. Нортхаус) [7, с. 63]. Лідерство розуміється як специфічний груповий процес, що відбувається через взаємодію між людьми (І. Вешлер, Р. Болден) [7, с. 63]. Нам імпонує визначення Х. Оуена, В. Ходжсона і Н. Газзарда,



які вважають, що лідерство ґрунтується на вивільненні як власного потенціалу, так і потенціалу оточуючих для досягнення високих цілей і нових можливостей [7, с. 63].

Дж. МакБет визначає лідерство в освіті як окрему форму освітньої практики, що ангажує відкритий діалог, концентрує на навчанні, створює умови, що сприяють навчанню; лідерство дозволяє однаково розподіляти владу і відповідальність [14, с. 43]. У такому баченні процесу навчання ніщо не обмежує лідерства чи в контексті цілої організації, чи однієї з її груп, таке бачення розкриває значні можливості лідерства в сучасній освіті.

Здійснений огляд наукових публікацій підтверджує актуальність дослідження проблеми упровадження парадигми лідерства в управлінні освітою.

Постановка завдання. Як бачимо, у науковій літературі можна знайти різні тлумачення і підходи до лідерства, адже багато авторів намагається віднайти найбільш відповідне означення його специфіки. Наразі немає однозначного трактування поняття «лідерство в закладі середньої освіти». За визначенням, поданим в «Енциклопедії освіти», лідер в освіті – це «особа чи інституція, яка здійснює діяльність у сфері освіти, спрямовану на її розвиток, а досягнення і результати цієї діяльності є дороговказом для інших» [3, с. 454]. У цьому визначенні акцентується увага на бажаних досягненнях і результатах і не вказується, яким чином вони здобуваються.

У статті ми ставили собі за мету сформулювати власне визначення поняття «освітнє лідерство», визначити найбільш перспективний підхід до управління школою і виділити складники моделі управління закладом середньої освіти на основі парадигми лідерства.

Виклад основного матеріалу дослідження. Наразі наявні підходи до лідерства охоплюють класичну (теорії «визначних особистостей», «лідерських рис», поведінкова, ситуативна), трансакційну, трансформаційну, розподілену, партисипаційну концепції тощо. Різноманітність концепцій свідчить про зміни в розумінні лідерства, що виникли історично. Водночас різні види лідерства практикуються в сучасних організаціях.

Розглянемо основні положення різних концепцій лідерства і визначимо можливості їх використання в закладі середньої освіти в сучасних умовах.

Класичний підхід до розуміння лідерства (classical leadership) опирається на два ключові елементи: харизматичну особистість, що домінує над всіма навколо,

і її формальну владу разом із пов'язаним із нею апаратом, способами підтримувати покору і впливати на підлеглих. Класичний лідер насаджує своє бачення та свою особистість, пригнічує індивідуальність і домінує над своїми підлеглими, унеможливаючи повною мірою автономний розвиток, що є суто індивідуальним для кожного окремого суб'єкта.

Класична концепція лідерства, так само як і наступна, трансакційна, здаються непридатними для школи, в якій головною метою постає індивідуальний розвиток як центральна мета освітньої організації.

Концепція трансакційного лідерства (transactional leadership) з другої половини ХХ ст. домінує в багатьох сучасних організаціях. Як і раніше, тут існує формалізація і централізація влади, лідер – головний відповідальний за рішення, що приймаються, незважаючи на те, що він вислуховує погляди інших сторін. Оскільки лідер і його послідовники перебувають на різних рівнях організаційної ієрархії, то перший, завдяки своєму вищому статусу, має право вимагати виконання, звідси – і його право винагороджувати старанних працівників і карати недбалих. Міжособистісні стосунки тут ґрунтуються на обміні, але не на спільному взаємному розвитку. Недоліком такого підходу до лідерства є те, що він не враховує індивідуальність (автономність) особистості, а це не сприятиме її розвитку.

Трансформаційне лідерство (transformational leadership) ще називають візіональним (visionary leadership). Творчі рішення, що приймаються трансформаційними лідерами, мають на меті включення всіх членів групи і врахування їхніх зауважень. Приводом залучення співробітників стає харизматична особистість лідера, його творче та креативне бачення. Незважаючи на відсутність формалізації, влада, як і раніше, залишається в центрі, лідер визначає напрям дій і контролює колектив. Хоча і в інший спосіб він, однак, насаджує свій погляд і позбавляє підлеглих шансу на автономний розвиток. Напрямок розвитку організації задається відповідно до бачення (візії) лідера, і може бути несумісним із потребами індивідуального розвитку. Тому такий підхід не відповідає потребам освітніх організацій, які індивідуальний розвиток людини мають ставити в центр своєї системи цінностей.

Концепція дистрибутивного лідерства (distributed leadership) пов'язана з необхідністю делегування повноважень, що за своєю природою є дією центрально керуваною. Рішення, принаймні на початку цього процесу, приймає лідер, розділяючи владу в організації на власних умовах.



Ця концепція, крім того, що передбачає широке залучення співробітників до управління організацією, висуває ідею, що будь-яка організація здатна стати ефективною за умов компетентності не тільки керівника, але й співробітників, ідентифікації кожного співробітника зі спільною метою організації, докладання колективних зусиль, не нав'язливої координації виконуваних робіт [13, с. 90]. Головним недоліком тут теж є ігнорування потреб особистісного розвитку, що в контексті освітньої організації є неприпустимим.

Ще один підхід до розуміння лідерства – партисипативний (*participative leadership*), ще можна назвати мережевим, органічним, залучувальним. У цій концепції акцент перекладається з одного лідера на кількох, або навіть групу, в якій може бути один або кілька лідерів. Члени команди, природно, стають лідерами у сферах, якими займаються. Важливими є взаємодії між членами організації. Кожен член організації частково відповідальний за рішення, що приймаються, і має на це реальний вплив. Одна з важливих умов досягнення цілей організації – відчуття себе кожним її членом частиною цілого, а також можливість індивідуального розвитку, яку дає спільна робота. Управління ґрунтується на взаємній повазі та довірі, лідер створює простір для розвитку всіх членів організації. Суттєвою є тут цілковита децентралізація влади і відхід від формальної влади. Лідером може бути кожен, залежно від потреби і конкретної ситуації, в якій опинилася організація. Лідерство – вже не тільки здатність впливати на людей, а здатність впливати на людей через вивільнення їхньої сили і потенціалу (залучення), а також сприяння розвитку [1].

Незважаючи на різноманітність концепцій, можна виділити ключові компоненти феномена лідерства: це завжди динамічний процес, що існує в контексті групи, пов'язаний із впливом одних осіб на інших, і стосується реалізації цілей [15, с. 3]. Нові концепції (розподіленого лідерства (*shared leadership*), обслуговуючого (*servant leadership*), «контактного» (*contacted leadership*), «звільняючого» (*liberating leadership*) – інші теоретичні конструкти, ґрунтовані на акцентуванні (домінуванні) певної характеристики у взаємостосунках у групі.

На нашу думку, найбільш перспективною концепцією управління в закладі середньої освіти є партисипативне лідерство. Партисипативне лідерство є результатом органічного розвитку всього колективу організації, вдосконалення її організаційних ресурсів. Це відбувається, звичайно, під керівництвом особи, лідера, який, однак, не нав'я-

зує свій шлях команді, а вмiло підтримує індивідуальний розвиток людей у команді й організації загалом, а також спирається на розвиток інших членів колективу для свого власного розвитку на основі взаємності.

В основі партисипативного лідерства лежить ідея командної роботи, співучасті підлеглих в ухваленні управлінських рішень, особистісної мотивації до співучасті. Своїм власним прикладом, сенситивним ставленням до думок співробітників, забезпеченням умов для вільного вираження зауважень і пропозицій лідер сприяє згуртованості членів організації, включенню в усі процеси, усвідомленню ними спільності цілей і кумуляції їхніх сил і здібностей, вивільненню лідерського потенціалу кожного співробітника закладу освіти.

Для лідерства в закладі середньої освіти розвиток є центральною цінністю. Вхідження в глибокі міжособистісні стосунки, що вимагають інтенсивного, багаторівневого міжособистісного спілкування, є надзвичайно важливим у процесі особистісного розвитку. А орієнтація на процеси навчання має вирішальне значення як для розвитку особистості, так і для розвитку організації загалом.

Таке розуміння лідерства ідеально вписується в контекст організації сфери освіти. На нашу думку, лідерство в закладі середньої освіти – це створення умов для досягнення інституційних цілей шляхом залучення в процес усіх його співробітників.

Лідерство в закладі середньої освіти не може спиратися на наявні схеми поведінки, знання, вміння і компетенції, що характерні для традиційних (орієнтованих на жорсткі адміністративні вертикалі) освітніх інституцій. Лідерство в закладі середньої освіти передбачає колективну дію, взаємодію, індивідуальний розвиток, навчання і зміни, отже, вимагає створення розвивального середовища.

Лідерство не є ознакою окремої особи чи навіть групи, воно є організаційною ознакою – результатом співробітництва, взаємодії багатьох осіб. Цінність лідерства в закладі середньої освіти – це широка партиципація співробітників у процес створення бачення майбутнього закладу, а також прийняття рішень і впровадження їх в життя, водночас взявши відповідальність за результати.

Потенціал лідерства в закладі середньої освіти пов'язаний не з харизмою, авторитетом чи баченням окремої особи, а із здатністю залучення до співпраці (співучасті) членів педагогічного колективу в процес діяльності; у результаті зростає потенціал самого лідерства як такого. Лідер



у сфері освіти з метою отримання бажаних результатів стимулює потенціал інших членів команди так, щоб кожен міг внести свою частку в процес виконання завдань. Виконання завдань зумовлюється прийнятою в освіті системою цінностей. Завдяки лідерству в закладі середньої освіти виявляється потенціал усіх педагогів – справжні лідери повинні спільно з командою створювати середовище, що дозволить усім навчатися і вирішувати проблеми. Парадигма лідерства в закладі середньої освіти створює нове завдання для осіб, наділених обов'язками керівника, – директорів шкіл. Вони повинні формувати лідерство як організаційну якість – здатність до ефективної діяльності завдяки залученню всіх працівників у процес управління.

У наш час неправильно є позиція, коли формальний лідер бере на себе всю відповідальність за якість роботи організації чи кінцевий результат. Однією з умов розвитку лідерства в закладі середньої освіти є надання особам, які не обіймають управлінської посади, повноважень і відповідальності за реалізацію певних завдань. Виконання функції освітнього лідера означає необхідність вироблення високого рівня самосвідомості та відчуття власної значущості, але водночас залишення простору співробітникам, педагогам як для роботи, так і для успішного розвитку.

Лідерство в закладі середньої освіти – це процес, схожий на саме навчання,

оскільки пов'язаний із розвитком здібностей до виконання завдань якнайкраще, й одночасно з відчуттям сенситивності (чутливості), поваги до інших та задоволення гідності. К. Бланшарт, описуючи концепцію настановлення інших до повноцінної професійної діяльності (управління), вказує на те, що сучасні лідери мусять започаткувати процес співробітництва таким чином, щоб дати можливість проявитися в усіх працівників прихованим здібностям до управління, що безперечно виникають у них разом із набутими знаннями, досвідом, мотивацією, а також спрямовувати їхні сили на отримання значних результатів [1].

Директор-лідер ділиться своєю владою і заохочує до якнайкращої взаємодії, допомагаючи іншим повірити в себе, побачити і використати власний потенціал. Він повинен також запевняти співробітників у слушності обраних ними шляхів роботи, правильності прийнятих рішень, сприяти подоланню невпевненості, що часто виникає з отриманням самостійності.

Ефективна модель функціонування закладу середньої освіти на основі парадигми партисипативного лідерства створюється на основі суспільної угоди між керівником – директором школи і педагогами-фахівцями. Така модель повинна забезпечити організації не просто існування, а виконання нею її специфічних завдань. У закладі, де культивується лідерство, зменшується вплив на її членів, на їхню діяльність че-



Рис. 1. Основні складники моделі освітнього лідерства

Розроблення автора



рез винагороди і покарання, і збільшується – завдяки спільно виробленому відчуттю сенсу роботи і внутрішній потребі реалізації сформульованої спільно мети. Ресурсом досягнення успіху тут є не індивідуальні дії, а соціальна взаємодія.

Навчання – культурний і емоційний процес, а також це – управління людьми, які є учасниками цього процесу. Лідерство в закладі середньої освіти – це вплив на інших завдяки глибокому, особистісному контакту. Лідерство в школі – це вмiле використання своїх здібностей із метою виконання завдань якнайкраще, водночас із відчуттям співучасті, сенситивності, поваги до інших і задоволення всіх учасників.

Вищезазначене дозволяє нам виокремити складники лідерства в закладі середньої освіти (рис. 1).

Розкриємо зміст кожного компонента.

1. Концентрація на процесі навчання і розвитку. У закладі середньої освіти з високим потенціалом лідерства мета діяльності ясна й акцентована. У кожному аспекті діяльності школи видно, що пріоритетом є навчання, зокрема й професійний розвиток педагогів.

2. Рефлексія, адекватність контексту. Рефлексія над умовами функціонування, потребами спільноти, суспільними трендами, філософією і підходами до процесу навчання, що супроводжується адекватними діями (адекватність контексту). У школі з високим потенціалом лідерства на перше місце висуваються переконавання в сенситивності дій, бажання пошуку нових рішень, толерантність до можливих помилок, що можуть виникнути внаслідок нових підходів.

3. Партиципація (співучасть) і діалог. Постійна підтримка і залучення до співучасті всіх працівників закладу середньої освіти в процесі співробітництва та діалогу (партисипація), завдяки чому визначаються напрями діяльності. У школі з високим потенціалом лідерства виявляються таланти працівників, бажання кожного члена взяти відповідальність за дії та результати, заважається готовність до участі у всіх подіях, пов'язаних із діяльністю школи.

4. Зосередження на інституційних цінностях. Виконання завдань опосередковане прийнятою системою спільних цінностей. Цінності за вмiлого підходу до ситуації можуть диференціюватися, але в кінцевому підсумку вони ведуть організацію до розвитку. Діяльність у групі вимагає скерування педагогів і школи на реалізацію бачення майбутнього (візію) і тривалий успіх, досягнення довгострокових цілей, пов'язаних зі спільнотою й оточенням. Лідерство в закладі середньої освіти передбачає оптимальне

використання можливостей організованої діяльності співробітників, направленої на створення публічних цінностей і на реалізацію публічної справи.

5. Пріоритет служіння людям і школі. Здатність до діяльності на благо людям і школі (служіння). У школі з високим потенціалом лідерства панує атмосфера довіри і підтримки, а видимим пріоритетом є бажання надання активної допомоги в розв'язуванні проблем. Службова ієрархія розмита, повага і престиж здобуваються в стосунках з іншими членами організації, а не завдяки посаді.

6. Повага до автономності та різноманітності, навіть тоді, коли, на перший погляд, спостерігаються суттєві розбіжності з визначеним напрямом діяльності (автономність і різноманітність). У школі з високим лідерським потенціалом вітається використання ресурсів усіх її членів, які б вони не були відмінні та різноманітні, незважаючи на те, що, на перший погляд, вони наче створюють додаткові труднощі. Загалом, різноманітні перспективи і, насамперед, цінності розглядаються як переваги, а не перепони, і за вмiлого підходу до диференціювання сприятимуть розвитку організації. Процес створення досконалої освітньої організації і водночас розвиток потенціалу лідерства потребує різноспрямованих (різноманітних) дій.

Шість названих складників є своєрідним керівництвом для директорів шкіл, які хочуть впроваджувати лідерство в освіту.

Висновки із проведеного дослідження. З наведеного вище можна зробити такі висновки.

Лідерство в закладі середньої освіти передбачає здатність будувати співпрацюючу і обізнану команду, орієнтовану на цілі, що були генеровані всередині неї. Це довготривалий процес, що спрямований на досягнення головних цілей – навчання і розвитку. Звідси, цілковите підпорядкування будь-яких дій пріоритету, що можна назвати створенням умов для індивідуального й організаційного навчання.

Діяльність школи проектується таким чином, щоб спершу реалізовувати потреби учнів у сфері навчання. Водночас не можна уявити навчання без включеності всіх учасників у процес. Завдяки лідерству в закладі середньої освіти формується спільнота осіб, які навчають і навчаються через залучення знань, емоцій, попереднього досвіду, відгуку на умови і дії інших осіб, з одночасним зверненням до тих цінностей, що акцептуються через дану спільноту. Таке становище цілком узгоджується з парадигмою лідерства.



Лідер у закладі середньої освіти – особа, яка має силу переконання і талант виявляти потенціал інших. Такий лідер здатний сформулювати відповідне завдання перед собою, суспільством і школою через самопізнання і рефлексію, а також усвідомлення ролі, що необхідна для забезпечення процесу навчання в школі. Такий лідер запрошує до процесу лідерства всіх співробітників, створюючи культуру відповідальності й управління, сконцентрованого на трансформації, а не на відтворенні дійсності чи тому, що має виконувати обов'язки відповідно до посадової інструкції.

Лідери в закладі середньої освіти повинні перепрограмуватися зі звички брати на себе відповідальність «за все», на те, щоб взяти відповідальність за найкращі умови для розвитку і співробітництва, з тим, щоб побудувати організаційний клімат, який вивільнить дрімаючі в працівниках знання, досвід і мотивацію. Лідер у закладі середньої освіти ділиться своєю владою, а будучи водночас мотивуючою особою, заохочує до використання потенціалу кожного педагога з метою найкращої взаємодії.

Перспективи подальших розвідок стосуються проблеми отримання і вдосконалення необхідних компетенцій відповідно до потреб лідерства, зокрема, у сфері керування власним розвитком, організації процесу навчання, також пов'язаних із розвитком персоналу закладу середньої освіти, розумінням навколишнього середовища і реагуванням на його виклики.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бланшар К. Лідерство: к вершинам успеха / К. Бланшар [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.library.fa.ru/files/Blanshar.pdf>.
2. Довгополова Г. Культура педагогічного лідерства як умова ефективності школи / Г. Довгополова //

Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2015. – Вип. 45(98). – С. 322–326.

3. Енциклопедія освіти / АПН України ; гол. ред. В. Кремень. – К. : Юрінком-Інтер, 2008. – 1040 с.

4. Про освіту : Закон України : чинне законодавство станом на 28 вересня 2017 р. : Оф. текст. – К. : А.В. Паливода, 2017. – 128 с.

5. Калашнікова С. Освітня парадигма професіоналізації управління на засадах лідерства : [монографія] / С. Калашнікова. – К. : Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2010. – 380 с.

6. Концепція «Нова українська школа» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepczyia.pdf/>. – 40 с.

7. Оуэн Х. Призвание – лидер : полное руководство по эффективному лидерству / Х. Оуэн, В. Ходжсон, Н. Газзард. – Днепропетровск : Баланс Бизнес Букс, 2005. – 384 с.

8. Bennis W. Managing the dream : Leadership in the 21st century / W. Bennis // Journal of Organizational Change Management. – 1989. – Т. 2. – Р. 29.

9. Earl L. Learning for a change: school improvement as capacity building / L. Earl, L. Lee // Improving schools – 2000. – Vol. 3. – № 1 – Р. 30–38.

10. Fullan M. What's Worth Fighting for in the Principalship? / M. Fullan. – New York : Teachers College Press. – 2008. – 80 p.

11. Hargreaves A. Professional Capital : Transforming Teaching in Every School / A. Hargreaves, M. Fullan. – New York : Teachers College Press. – 2012. – 220 p.

12. Lambert L. Leadership capacity for lasting school improvement / L. Lambert. – Alexandria, VA, USA : Association for Supervision and Curriculum Development, 2003. – 192 p.

13. Lynch M. A Guideto Effective School Leadership Theories / M. Lynch. – NY : Routledge, 2012. – 232 p.

14. MacBeath J., Dempster N. Connecting Leadership and Learning. Principles for Practice / J. MacBeath, N. Dempster. – London ; New York : Routledge, 2009. – Р. 43.

15. Northouse P. Leadership : Theory and practice / P. Northouse // SAGE Publications, Thous and Oaks. – London ; New Delhi, 2007. – Р. 3.



УДК 37:001.12/.18

ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Исмаилханова Асмет Идрис кызы, доктор философии по педагогике,
старший преподаватель кафедры общей педагогики

Азербайджанский государственный педагогический университет

В статье излагаются основные проблемы управления образовательным процессом, практические принципы коллегиальных органов школ, механизм правильного оценивания труда, а также демократические основы внутришкольного управления.

Ключевые слова: *внутришкольное управление, демократизация, коллегиальность, стратегия, коммерция, общечеловеческие ценности.*

У статті викладаються основні проблеми управління освітнім процесом, практичні принципи колегіальних органів шкіл, механізм правильного оцінювання праці, а також демократичні засади внутрішкільного управління.

Ключові слова: *внутрішкільне управління, демократизація, колегіальність, стратегія, комерція, загальнолюдські цінності.*

Ismailkhanova Asmet İdris. THE MAIN PROBLEMS OF EDUCATIONAL MANAGEMENT PROCESS AT SECONDARY SCHOOLS

The article describes the basic problems of educational management process, the working principles of collegial bodies at schools, proper mechanisms for evaluation of activities, as well as the democratic foundations of intraschool management process.

Key words: *intraschool management, democratization, collegiality, strategy, commerce, human values.*

Постановка проблемы. В области управления образованием, особенно в преддверии интеграции в мировую систему образования, появилось много проблем, которые хотя и трудны, но должны быстро найти свое решение. Многие из этих проблем скопились со времени традиционного подхода к образованию, а остальные появились в связи с реформами в образовании, с требованиями программы перестройки образования в Республике.

Постановка задания. Цель статьи – изложить основные проблемы управления образовательным процессом, практические принципы коллегиальных органов школ, механизм правильного оценивания труда, а также демократические основы внутришкольного управления.

Изложение основного материала исследования. Одной из этих проблем является вопрос демократического управления образованием. Годы забытая демократия сейчас широко распространяется, и по этой причине демократическое управление стало жизненной необходимостью. Отметим, что корни серьезных недостатков кадров, управляющих нашим обществом, начинаются со школы. Так, в годы обучения, в период подготовки к будущей жизни, учащиеся не воспитывались в духе демократии, в школах не было для этого условий.

Нынешнее состояние образования создает препятствия для формирования пра-

вильного мировоззрения личности будущих граждан общества и представителей всех специальностей. Застывшие структуры и формы образования, реальная жизнь, а также полученные дипломы и аттестаты, их качество образовали противостояние с настоящим уровнем необходимых знаний.

Не были определены границы ответственности по результатам педагогической работы родителей, а также учеников, преподавателей, управленческих органов. Не был создан механизм правильной оценки труда.

В системе образования Республики не были учтены национальные особенности на достаточном уровне, научно-педагогическая стратегия этой работы не была проработана на нужном уровне.

Было отдано предпочтение административно-управленческому методу в области организации и управления образованием; меры, направленные на демократизацию школьной жизни, носили поверхностный характер.

Принимая все вышесказанное во внимание, критично оценивая историческое прошлое, изучив методы управления образовательных систем развитых стран, можем констатировать, что необходимо приложить усилия для установления более полезных структур в сфере управления обновлением образовательной системы в Республике.



Структура управления системой образования в Азербайджане должна основываться на мировых ценностях и национальных ценностях, а также на моральных устоях, созданных тюркским миром и исламской нормой поведения.

Для внедрения новшеств в управление образованием нужно искать пути, чтобы эти новшества вводились в разных направлениях и не было тотального однообразия.

Нужно принять к сведению объективные условия, использовать разные варианты управления образованием. Одна группа управленческого персонала образовательного учреждения не может перестать работать как раньше, так как для этого нет условий. По этой причине они предпочитают работать в прежнем стиле и не могут найти в себе смелость изменить старую систему и искать нововведения. Другая группа руководителей хочет сменить стиль работы в образовательных учреждениях, старается воплотить в жизнь свои идеи в сфере управления.

В ходе проведения собеседований, принимая во внимание предложения, можно сказать, что в сфере управления образованием появились интересные мысли и размышления.

Часть руководителей предлагают уничтожить весь тоталитарный режим в этой сфере, сломать цепочку управления системы советских школ и тем самым полностью отказаться от целенаправленного управления. Они предпочитают полную независимость в управлении.

Вторая часть предпочитает заменить обычное управление социально-государственным управлением. Даже в некоторых случаях предлагается управление образованием социальным способом с помощью клубов. Эта часть руководителей предпочитает организацию работы школьного совета, старается обосновать необходимость предоставления больших полномочий школьному совету.

Третья группа утверждает, что управление зависит от содержания образования. Сначала надо обновить содержание образования, а затем подумать о его управлении. Те, кто так считают, в первую очередь отдают предпочтение обновлению образовательной программы, планов и учебников. На их взгляд, важно отражать в предметах национальные и региональные особенности.

Представители четвертой группы акцентируют внимание на том, что руководителем школы должен быть избран человек с демократическим образом мышления. Если директор школы имеет демократический образ мышления, если большая

часть управления передается школьникам и управленческим органам учреждения, то педагогический коллектив может только давать советы. В подобном случае директору и педагогическому коллективу остается больше возможностей для повышения качества преподавания.

Если рассматривать все предложения по отдельности, то каждое из них имеет свои преимущества. Многие зависят от того, насколько творчески они будут использоваться.

Смена типа образовательного учреждения занимает одну из основных позиций в демократическом управлении. До сих пор средние общеобразовательные школы работали с однотипными образовательными планами и программами и почти одинаковыми учебниками. В бывшем СССР во всех школах была введена единая образовательная система.

В нашей Республике, получившей независимость, появились широкие возможности для смены типа школы. В общеобразовательных учреждениях создана специализация классов по специальностям, созданы школы, работающие с углубленными программами по предметам, лицеи, гимназии, авторские школы, объединения (детсад – школа, школа – вуз) и т. д.

Какой должна быть демократическая система управления в образовательных учреждениях? По нашему мнению, трудно прописать рецепт для демократической системы управления. Но опыт показывает, что нужно отдавать предпочтение системе руководитель – педагогический коллектив, руководитель – школьники, руководитель – соцорганизации.

В образовательных учреждениях нужно развить экономическую и финансовую независимость. Необходимо подготовить учителей, учеников и родителей к новой управленческой системе с психологической и практической точек зрения, к проведению выборов руководителя образовательного учреждения в условиях гласности, а также внедрить демократическое управление в вопросах воплощения в жизнь принятых решений в коллегиальной форме.

Оптимизация демократической управленческой деятельности является основным средством. Считаем целесообразным взять за основу нижеприведенный оптимальный вариант: разъяснение критериев образования, принятие во внимание конкретных условия, выбор оптимального варианта, имеющего несколько возможностей (многовариантность). При этом нужно определить цель, условия и механизм выбора.



При управлении несколько функций предоставляется школьникам, учителям и организациям. В центре внимания управленческой деятельности оказывается научная организация труда. При возможности выбора между избранием органа управления и назначением органа управления предпочтение отдается избранию. При демократическом управлении деятельность совета образовательного учреждения составляет основу работы. В образовательном совете создаются разные комиссии: по установлению внутришкольных правил, по изучению интересов учащихся, по изучению социального мнения, по работе с кадрами и по укреплению материальной базы.

Эти комиссии по отдельности ведут работу по конкретным областям.

Первые шаги демократизации образовательных учреждений – это работа, проводимая с педагогическим коллективом, оценка их труда и повышение их репутации.

Необходимо принимать во внимание особенности всех учителей из всех групп, проводить подготовительную работу для определения категорий педагогического коллектива, избегать формальности при организации и проведении аттестаций, предпринимать целенаправленные меры для воплощения этих работ.

Решение проблемы демократизации управления школой требует постройки на демократической основе внутришкольного управления.

С точки зрения новых идей и требований, возникших в последнее время, работу воспитания и подготовку школьников в общеобразовательных школах следует построить на демократических основах, что является безотлагательной необходимостью. Демократия требует решительно ликвидировать все, что замедляет социальный прогресс, а именно застойность в управлении школами.

Демократизацию внутришкольного управления, прежде всего, нужно понимать как процесс развития настоящих демократических отношений между руководителями школ, преподавателями – воспитателями, учениками и родителями. Это – краткосрочная цель.

Долгосрочная цель демократизации – организация оптимального педагогического процесса, позволяющего получить максимальные результаты в области образования, воспитания и развития учащихся в конкретных условиях.

При демократическом управлении дискуссионным является также вопрос единства организации и коллегиальности.

К коллегиальному управлению относятся школьные конференции, школьный союз, педагогический союз, общественные организации учителей, молодежные организации, методобъединения и т. д. Кроме того, к этому уровню можно добавить также представителей родительского комитета и общественности.

Органы общественного самоуправления вносят выгодные предложения относительно деятельности школ в области воспитания, научных исследований, методической работы, финансово-хозяйственной работы, коммерции, подбора кадров и тем самым участвуют в управлении.

Школьный комитет строит свою работу согласно положениям о школьном совете. В школьном совете создаются рабочие группы из руководящего состава и постоянно действующих комиссий.

Раз в год проводится собрание совета, раз в месяц – руководящего состава. Согласно плану комиссий, раз в месяц проводится комиссия.

Педагогический совет создается в школе с целью развить школу, воспитательскую работу и усовершенствовать ее, в том числе повысить профессионализм и творческие наклонности учителей, воспитателей. Этот совет действует в соответствии с правилами и положениями, утвержденными Министерством образования Азербайджанской Республики.

Для воплощения в жизнь принципа коллегиальности в школе большую роль играет деятельность педагогического совета. Повышение воспитательской работы, применение на своем опыте достижений педагогической науки и передового педагогического опыта, обсуждение рабочих планов в школах, заслушивание сведений и отчетов педагогов – все эти и подобные вопросы решаются и обсуждаются педагогическим советом.

Педагогический совет школы охватывает всю рабочую область, связанную с деятельностью учащихся и педагогов и органов самоуправления. По мере необходимости для решения ряда глобальных проблем поднимается на обсуждение вопрос перед школьным советом. Коллегиальное управление является самым выгодным подходом, обеспечивает новое качество образования, помогает демократическому управлению.

«Организаторство в управлении, принцип согласованности, коллегиальности, единство и противоборство противоположностей» – на этих принципах основывается управление. Без коллегиального управления, без предварительного опроса



общественного мнения, без подготовки решений по управлению и участия заинтересованных сторон в процессе принятия этих решений, а также без личной ответственности руководителя для процесса работы не может идти речь о демократии.

Если идет речь о повторном построении управленческих обязанностей, то демократизация выражается в том, чтобы не создавать ненужных ограничений при внедрении в жизнь этих обязанностей учениками, преподавателями, родителями.

Одна из особенностей современной социально-образовательной ситуации – это то, что возрастает независимость образовательных учреждений. Социальная роль школ возрастает, что требует, с одной стороны, обеспечения требований населения к образовательным учреждениям, с другой стороны – обеспечения глубокого изучения внутренних возможностей образовательного учреждения и влияния этих возможностей на эффективность процесса образования. Направленность на внешнюю среду требует изучения интересов таких традиционных субъектов образования, как школьники, учителя и родители.

Выводы из проведенного исследования. Цели и обязанности, стоящие перед школьным коллективом, средства для воплощения их в жизнь должны отражаться в более точной и последовательной концепции. Ее подготовка – это согласованная и отрегулированная программа деятельности, обеспечивающая развитие, совершенствование членов коллектива в соответствии с требованиями времени, воплощение в жизнь основной стратегической цели школы.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш.А. Амонашвили. – Минск, 1990. – 252 с.
2. Краевский В.В. Общие основы педагогики / В.В. Краевский. – М., 2003
3. Мехрабов А.О. Современные проблемы образования Азербайджана / А.О. Мехрабов. – Баку, 2007. – 89 с.
4. Мехрабов А.О. Модели развития управления и преподавания образования в общеобразовательных школах / А.О. Мехрабов, А.Н. Алиев // Школа Азербайджана. – 2003. – № 1(593). – С. 11–23.

УДК 371.32.91(07)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТВОРЕННЯ КРАЄЗНАВЧИХ ЗАВДАНЬ ІЗ ФІЗИЧНОЇ ГЕОГРАФІЇ УКРАЇНИ

Побидайло Н.Г., к. пед. н.,
науковий співробітник відділу навчання географії та економіки
Інститут педагогіки
Національної академії педагогічних наук України

У статті досліджується психолого-педагогічні особливості створення краєзнавчих завдань із фізичної географії України, можливості використання інтеративних технологій під час їх розроблення. В роботі використані такі методи дослідження: пошуковий по наявній методичній та науковій літературі із аналізом знайденого матеріалу, з'ясування причинно-наслідкових зв'язків, систематизація, абстрагування та конкретизація, аналіз документації та результатів діяльності дослідників із проблеми проведеного дослідження. Проведене дослідження підтвердило важливість врахування психолого-педагогічних особливостей під час створення краєзнавчих завдань та дало змогу окреслити перспективні напрями майбутніх досліджень.

Ключові слова: урок, краєзнавство, фізична географія, ІКТ, учні.

В статье исследуются психолого-педагогические особенности создания краеведческих заданий по физической географии Украины, возможности использования интеративных технологий при их разработке. В работе использованы следующие методы исследования: поисковый по имеющейся методической и научной литературе с анализом найденного материала, выяснение причинно-следственных связей, систематизация, абстрагирование и конкретизация, анализ документации и результатов деятельности исследователей по проблеме проведенного исследования. Проведенное исследование подтвердило важность учета психолого-педагогических особенностей при создании краеведческих заданий и позволило определить перспективные направления будущих исследований.

Ключевые слова: урок, краеведение, физическая география, ИКТ, ученики.



Pobydailo N.H. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF CREATION OF LOCAL GEOGRAPHY TASK PHYSICAL GEOGRAPHY OF UKRAINE

The article deals with the psychological and pedagogical features of the creation of local geography studies problems in physical geography of Ukraine, the possibilities of using integrated technologies in their development. The research methods used in the work are the following: search using available methodical and scientific literature with the analysis of the material found, clarification of causal relationships, systematization, abstraction and concretization, analysis of documentation and results of the researchers' work on the problem of the research. The conducted research confirmed the importance of incorporating psychological and pedagogical peculiarities in the creation of local lore tasks and made it possible to determine the perspective directions of future research.

Key words: *lesson, local geography, physical geography, Information and communication technologies, students.*

Постановка проблеми. Згідно зі стратегією модернізації вітчизняної освіти, центральним завданням є формування культурної, діяльнісної та компетентної особистості, яка володіє сучасними технологіями. Важливим вектором розвитку освіти стає не тільки передача необхідного запасу знань від учителя до учня, а включення учнів у діяльність, спрямовану на самостійний пошук необхідної інформації, її переробку і використання в навчальних і життєвих ситуаціях.

Ускладнення навчальної програми вимагає від учителів розроблення краєзнавчих завдань відповідно до можливостей учнів та сучасних освітніх інструментів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні основи та історичні етапи розвитку географічного краєзнавства знайшли відображення в дослідженнях О.С. Баркова, М.М. Баранського, А.В. Даринського, І.П. Іванова, Ф.Н. Милькова, М.А. Никоновій, Ю.Г. Саушкіна, А.З. Сафіулліна, К.Ф. Строева. Виявлено, що їх реалізація у вивченні географічного краєзнавства базується на використанні сучасних технологій і геоінформаційних систем, що знайшло відображення в роботах вчених: А.М. Берлянта, М.Б. Букати, Ю.К. Королева, О.В. Кошкарева, І.К. Лур'є, А.С. Самардак, В.С. Тикунова, М.М. Філатова, В.В. Щербакова.

Освітній аспект географічного краєзнавства представлений у дослідженнях І.І. Барінова, С.В. Васильєва, В.П. Голова, М.М. Демидова, Г.С. Камерилова, І.С. Матрусова, В.В. Ніколіна, в яких зазначається, що під час вивчення фізичної географії легше забезпечити вплив на всі сфери свідомості особистості, оскільки об'єкти вивчення перебувають у безпосередній близькості і є особистісно значущими для учнів.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання, яке полягає у дослідженні психолого-педагогічних особливостей створення краєзнавчих завдань із фізичної географії України.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вчені зауважують, що на сучасному етапі впровадження інформаційно-комунікативних технологій в освітній процес важливо забезпечити поєднання змісту освіти, його трансляції в особистісно-орієнтоване з різними етапами й інструментарієм інформаційно-комунікативних технологій. Етапи використання ІКТ у контексті послідовної зміни адаптивної, продуктивної і творчої інформаційно-комунікативної діяльності (І.В. Роберт).

У разі застосування ІКТ важливим є здійснення інтерактивної взаємодії, що передбачає процес передачі-прийому, збору, оброблення, продукування, архівування та трансляції інформації між суб'єктами освітнього простору (учитель, учень і засіб навчання), який функціонує на базі засобів ІКТ. Це положення враховувалося під час розроблення практикумів, в яких виділяються технології, співвіднесені з класифікацією ІКТ по області методичного призначення [3].

Аналіз стану проблеми у теорії географічної освіти показав, що застосування ІКТ під час вивчення географічного краєзнавства орієнтоване на реалізацію ідей інформатизації, інформаційного, культурологічного, особистісно-діяльнісного, компетентнісного, краєзнавчого і країнознавчого підходів.

Зроблено висновок про важливість методичної цінності використання ІКТ у географічну освіту з точки зору його модернізації.

Аналіз концепцій географічної освіти, освітнього стандарту основи для загальної освіти з географії підтверджують актуальність і затребуваність розроблення проблеми використання ІКТ у шкільному географічному краєзнавстві.

Важливу роль інформаційно-комунікативні технології набувають у шкільному географічному краєзнавстві (А.В. Зулхарнаєва, Д.В. Новенко, М.М. Петрова, В.Б. Пятунін, В.Д. Сухоруков, В.С. Тикунов, О.В. Смирнова, Н.В. Правікова). У дослідженнях підкреслюється, що використан-



ня ІКТ у географічній освіті забезпечує не тільки наочність у наданні інформації, але є потужним інструментом для пошуку, побудови, аналізу і передачі інформації про географічні об'єкти і процеси у контексті краєознавчого підходу.

Використання ІКТ у географічній освіті представлено в методичних дослідженнях із точки зору освітнього ресурсу становлення географічної культури, ІКТ-компетентності (Н. Винокурова, М.М. Демидова, А.В. Зулхарнаева, О.В. Смирнова). У низці досліджень за методикою навчання географії підкреслюється, що під час структурування змісту важливо враховувати масштабність простору (глобальний, регіональний, локальний) і необхідність впливу на всі сфери свідомості особистості [1].

Впровадження краєзнавчого матеріалу в географічну суть повною мірою забезпечує рішення цієї задачі засобами ІКТ.

У шкільному географічному краєзнавстві реалізація інформаційного, культурологічного, особистісно-діяльнісного, компетентнісного, краєзнавчого підходу забезпечується за допомогою таких дидактичних принципів:

- принцип інтерактивної взаємодії в інформаційно-комунікативному середовищі передбачає спілкування, комунікацію, діалог (між учнем і вчителем, між учнем і системою, між двома або кількома учнями) з метою формування інформаційно-комунікативної географічної компетентності;

- демонстраційно-наочний принцип відображає створення цілісної системи комп'ютерної візуалізації досліджуваного матеріалу за допомогою використання різноманітних комп'ютерних програм;

- принцип індивідуалізації та соціалізації пов'язаний з урахуванням відмінностей учнів і їх здібностей до навчання, цей принцип реалізується через систему практикумів, комунікативних, проектно-творчих краєзнавчих завдань;

- принцип оптимізації змісту і складу інформаційно-методичного забезпечення навчального процесу передбачає поєднання географічного змісту з етапами і формами використання інформаційно-комунікативних технологій;

- принцип самостійності визначає послідовне включення учнів в інформаційно-комунікативну діяльність і передбачає розвиток самостійної активності учнів під час виконання практичних робіт, інформаційно-адаптаційних, інструментально-операційних і практико-користувальницьких краєзнавчих завдань;

- принцип практичної спрямованості забезпечує зв'язок навчання з практикою

за допомогою сукупності практикумів, які в умовах інформатизації освіти стають необхідними і в навчальній діяльності.

Другий рівень методичної системи представлений єдністю цільового, змістовного, процесуального, організаційно-технологічного і результативно-оцінного компонентів [4].

Цільовий компонент представлений трикомпонентною метою, яка виражена в формуванні географічної культури особистості. Мета-засіб визначається через плановані результати засвоєння наукового змісту. Мета-суб'єкт спрямована на формування інформаційно-комунікативної географічної компетентності.

Організація краєзнавчої діяльності як засобу виховання визначається її методологічними засадами, найважливішими з яких є положення матеріалістичних теорій про соціальне середовище – визначальний фактор у розвитку особистості, про роль у розвитку найважливіших людських потреб.

Організація і розвиток краєзнавчої діяльності учнів будуються на психолого-педагогічних принципах, які служать керівництвом під час визначення змісту, організації, методів навчання і виховання і відображають, з одного боку, спільні цілі і завдання, що стоять перед суспільством, з іншого боку, загальні закономірності процесу навчання і виховання.

Рівнева диференціація спирається на новий підхід, нове розуміння індивідуалізації навчання, що полягає у плануванні рівня обов'язкових результатів навчання і на цій основі – вищих рівнів оволодіння навчальним матеріалом. Ці рівні мають бути добре відомими і зрозумілими учням.

Враховуючи свої здібності, нахили, інтереси та потреби, учень має право і можливість обрати об'єм та глибину засвоєння навчального матеріалу, оптимізувати своє навантаження. За цих умов навчання для кожного учня стає посилюючим, умотивованим і цілеспрямованим. У цьому суть концепції рівневої диференціації та її перевага над традиційним розумінням індивідуалізації навчання, її прийняття призводить до поступової перебудови всієї методичної системи навчання цього предмета (методична система навчання включає мету, зміст, методи та засоби навчання даного предмета). Системоутворюючим фактором тут виступає мета навчання: вона визначає зміст, а зміст, у свою чергу, – методи та засоби навчання.

Особливостями методики викладання географії при рівневій диференціації є: блочне подання географічного матеріалу; робота в малих групах, де відбувається



засвоєння на кількох рівнях; наявність навчально-методичного комплексу: банк завдань обов'язкового рівня, система спеціальних дидактичних матеріалів, виділення обов'язкового матеріалу в підручниках, завдань неминучого рівня в збірниках.

Необхідні умови організації диференційованого навчального процесу:

- у вимогах до підготовки учнів із географії виділяється базовий рівень, що задає обов'язкові результати навчання, які визначаються з кожної теми географічного курсу;

- виділений рівень має бути реально досягнутим, посильним для учнів;

- із самого початку вивчення теми учням необхідно донести вимоги до обов'язкової підготовки, якої вони мають досягнути в результаті навчання, сформульованих у вигляді конкретних учбових завдань;

- навчальний процес зорієнтований так, щоб всі учні змогли досягнути обов'язкових результатів навчання з кожної теми;

- рівень, до якого доводиться викладання, має перевищувати рівень обов'язкових вимог до засвоєння матеріалу необхідного і для досягнення обов'язкової підготовки, і для забезпечення потреб учнів, що мають здібності та цікавляться географією;

- навчально-виховний процес будується на основі поваги до учня як особистості; за ним визначаються не тільки обов'язки (зокрема засвоєння матеріалу на обов'язковому рівні), але і права; найважливішим із них є право вибору – отримати відповідно до своїх здібностей підвищену підготовку з предмету чи обмежитись обов'язковим рівнем його засвоєння; зокрема в системі контролю необхідно дотримуватись цих умов (висвітлення вимог до обов'язкової підготовки, їх посиленість та відкритість для учнів, можливість підвищеної підготовки і тощо). Важливою функцією контролю стає не тільки фіксація рівня навченості, але й стимулювання досягнення цієї підготовки, яку учні здатні отримати під час вивчення географії.

Мета рівневої диференціації полягає в забезпеченні досягнення всіма учнями базового рівня підготовки, який є державним стандартом освіти і одночасно сприяє створенню умов для розвитку учнів, які проявляють інтерес і здібності до географії. Відповідно до цього і контроль повинен мати структуру, тобто передбачати перевірку досягнення рівня обов'язкової підготовки і перевірку на підвищеному рівні.

Приділяється особлива увага глибокому розумінню матеріалу, який вивчається на уроках. Так, особлива роль належить роботі з основними географічними термінами і поняттями, що є їх змістовними значен-

нями і визначають розуміння навчального матеріалу. Актуальність і необхідність проведення такої роботи на уроках зумовлена існуванням того факту, що учні не можуть відтворювати основні поняття теми, роз'яснювати, що вони означають, і не завжди розуміють зміст матеріалу, що вивчається.

За умови правильно організації навчально-виховного процесу контроль сприяє розвитку пам'яті, мислення та мови учнів, систематизує їхні знання, своєчасно викриває прорахунки навчального процесу та служить їх запобіганню. Добре організований контроль знань учнів сприяє демократизації навчального процесу, його інтенсифікації та диференціації навчання. Він допомагає вчителю отримати об'єктивну інформацію (зворотний зв'язок) про хід навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Одним із більш перспективних напрямів досягнення навчальної мети є інтеграція картографічних знань і компетенцій у курсі фізичної географії України. Удосконалення методики навчання географії немислимо без відповідного картографічного забезпечення. Сучасний урок географії не можна уявити без карти. Географічна карта має високу дидактичну ефективність, сприяючи вивченню основного текстового матеріалу, вона є навчальним посібником, який неможливо замінити. Методика засвоєння картографічного матеріалу має спиратися на джерела фізико-географічних знань, до яких належать карти, підручники, довідкова та додаткова література, статистичні матеріали, спостереження, краєзнавчі дослідження, навчальне унаочнення тощо.

Карта не тільки інертно фіксує географічні процеси, явища і об'єкти, вона ініціативно стимулює динаміку географічних та краєзнавчих досліджень. Картографічний супровід географічного опису набагато посилює його цінність. Ураховуючи значення карти для шкільної географії, відокремлюється мета шкільної картографії: формування в учнів знань про карту як джерело знань; вміння користуватися нею з метою одержання географічної інформації, необхідної для здобуття і поглиблення географічних знань; сприяння розумовому розвитку учнів, а саме: просторового уявлення і логічного мислення. Важливе місце в роботі з картою посідає картографічний метод.

За його допомогою вчитель створює картографічний образ території. Один з елементів цього методу – уміння читати карту. Під умінням читати карту розуміється уміння давати характеристику території і окремих географічних об'єктів на основі карт. Навчання читати карту варто здійснювати у дві стадії: учень привчається опи-



сувати об'єкти і території на засадах поєднання умовних позначок і написів; учень привчається ґрунтовно опановувати карту і розглядає взаємини і відношення, знаходячи схожі атрибути, котрі на карті безпосередньо не вказані, а втім, пов'язані з ознаками, що збережені на ній.

Деякі вчителі вимагають від учнів запам'ятовування великої кількості географічних найменувань, у результаті чого учень показує на карті географічний об'єкт, але пояснити причини й наслідки не може, себто знання географічної номенклатури і вміння безпомилково їх відтворити ще не є показником знання карти. Бажано, щоб у разі демонстрування учні ще аналізували причини утворення чи появу того чи іншого географічного об'єкта або явища.

Висновки з проведеного дослідження. Важливим підходом у формуванні картографічної культури є здобування картографічних знань за допомогою такого прийому, як порівняння. Під час вивчення фізичної географії України радимо давати учням виконати завдання за картами атласу: порівняйте географічне положення наприклад України і Білорусі. Порівняйте за кліматичними картами кліматичні умови двох природних країн тощо. Таке поєднання прийомів порівняння, самостійної роботи на основі методу бесіди спричинює

хвальні наслідки в здобутті географічних знань. Пошук нових комбінованих методів вивчення фізичної географії краєзнавчого спрямування.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бадьин М. Методика изучения географического краеведения в элективном курсе средствами информационно-коммуникативных технологий: теория и методика / М. Бадьин // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 5.
2. Жук Ю. Возможности новой технологии (психолого-педагогичні проблеми використання засобів нових інформаційних технологій у навчальному процесі) / Ю. Жук // Освіта. – 2013. – 23–30 липня. – С. 2.
3. Корсак К., Савицька Т. Педагогичні інновації досягнення екології та інших природничих наук / К. Корсак, Т. Савицька // Директор школи. – 2012. – № 35. – С. 10.
4. Красовицький М., Белкіна О. Сучасні уроки (інноваційні технології: тренінги, інтерактивні форми навчання, критичне мислення) / М. Красовицький, О. Белкіна // Завуч. – 2012. – № 35. – С. 6.
5. Овчаренко Л. Систематизація педагогічних інновацій / Л. Овчаренко // Рідна школа. – 2012. – № 11. – С. 46.
6. Прохорчик А. Организация внешкольной работы по географии / А. Прохорчик. – Минск, 2010. – 80 с.
7. Сиротин В. Самостоятельные и практические работы по географии (6–10 кл.): Пособие для учителя / В. Сиротин. – М.: Просвещение, 2011. – 128 с.



УДК 374.7

ОБОСНОВАНИЕ СИНЕРГЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ПРОЦЕССУ ОБУЧЕНИЯ

Тагиев Ромик Адиль оглу, докторант
кафедры методики преподавания физики

Азербайджанский государственный педагогический университет

При анализе процессов, происходящих в нашем современном образовании, стало известно, что методология процесса обучения полностью построена на синергетической парадигме. Синергетическая методология процесса обучения была изучена с точки зрения открытой, самоорганизованной, нелинейной и неуравновешенной системы. В настоящее время в Азербайджанской Республике проводятся некоторые работы по созданию структуры и содержания интегративных курсов и определению соответствующих им методов обучения, технологий и средств.

Ключевые слова: образование как система, система образования как синергетический процесс, синергетические идеи в педагогике, образование в Азербайджане.

Під час аналізу процесів, що відбуваються в нашій сучасній освіті, стало відомо, що методологія процесу навчання повністю побудована на синергетичній парадигмі. Синергетична методологія процесу навчання була вивчена з точки зору відкритої, самоорганізованої, нелінійної та неврівноваженої системи. У теперішній час в Азербайджанській Республіці проводяться деякі роботи зі створення структури та змісту інтеграційних курсів і визначення відповідних їм методів навчання, технологій і засобів.

Ключові слова: освіта як система, система освіти як синергетичний процес, синергетичні ідеї в педагогіці, освіта в Азербайджані.

Tagiev Romik Adil oglu. JUSTIFICATION OF THE SYNERGETIC APPROACH TO THE TRAINING PROCESS

Analyzing processes taking part in our modern education, it was discovered that the methodology of education process is fully based on synergetic methodology. Synergetic methodology of education process was studied from the point of view of open, self-organized, non-linear and unbalanced system. Currently in Azerbaijan Republic some work is being done to create structures and maintenance of integrative courses and determining of appropriate to them methods of education, technologies and ways.

Key words: education as a system, education system as synergetic process, synergetic ideas in pedagogy, education in Azerbaijan.

Постановка вопроса. Вопросы системного подхода в изучении социальных процессов, в том числе образования, давно являются актуальными для исследования. Ведь сама система образования, которая обеспечивает активную социализацию личности и преемственность в развитии поколений, представляет собой гибкую, открытую систему, которая активно приспособляется к общественным условиям. Именно поэтому использование идеи синергизма в изучении и прогнозировании процессов обучения и воспитания со стороны ученых из разных стран уже стало давать свои результаты. Вместе с тем, конечного результата системного представления, более того, концептуального подхода в применении идей синергизма в совершенствовании образовательного процесса, все еще нет.

Многие исследователи постсоветского пространства рассматривали «педагогическую синергетику», как необходимую актуальную проблему времени. Однако конструктивной исследовательской работы по

конкретному применению синергетических методов в практической педагогике можно сказать, что нет. В данной статье в обзорном порядке рассмотрим совокупность некоторых представлений об указанной проблеме и сделаем на этой основе обобщения.

Анализ последних исследований и публикаций. Есть разные мнения о способах применения синергетического подхода в обучении молодого поколения. Так, А.Ф. Аббасов считает, что синергетический подход в процессе обучения основывается на нетрадиционной методологии: «возникает задача приведения к общему знаменателю» знаний, собранных различными науками об одном и том же объекте и реализации обмена на основе этих знаний. Именно отсюда и появляется необходимость обеспечения межнаучной систематизации и синергизма, что, в общем, и связано с проблемой научного единства. При использовании этих доказательств выясняется, что новая нетрадиционная методология будет плодотворной и эвристической



только в том случае, если будет строиться на основе проблемы научного единства [1, с. 28].

Т.Б. Аллахярова видит синергетический подход в обучении в интегративном соединении точных наук с гуманитарными науками: «<...> Прежде всего, необходимо обеспечить преподавание разных наук в синтезе, преподнесение их методов анализа в интегративном виде, в качестве основного средства восприятия современного мира образования. Нужно учитывать принцип обмена веществ, энергии и информации, присущий всем открытым системам. Остался позади период преподавания разных истин: «истины» в точных науках и «истины» в гуманитарных науках» [2].

М.И. Мургузов в своей работе указывает на то, что синергетика образовательной системы является «дорогой, ведущей мировую образовательную систему к единству: <...> в нашем государстве началось и успешно продолжается развитие образовательной системы интегративного характера, опирающейся на принцип непрерывного развития мира. Для этого азербайджанская молодежь должна быть еще более образованной, решительной и инновационной. Все наше общество должно активно участвовать в этой работе. Вселенная сама по себе – самый лучший интегративный объект. Мы должны использовать ее законы развития для построения нового образования» [8, с. 25]. Невозможно не согласиться с этим подходом.

Ф.М. Курбанов замечает, что для применения синергетического подхода в процессе обучения нужны необходимые условия: «<...> для того, чтобы общество смогло воспринять и развить такого рода идеи, оно должно пройти определенные этапы усовершенствования. Нужны системные работы для применения синергетики в образовании, а для обеспечения этого необходимо уделить важное место данной проблеме в образовательной и научной политике, так как синергетический подход, прежде всего, формирует глобальное мышление, а также способность к широкому и комплексному подходу. С помощью синергетического подхода предоставляется возможность полностью увидеть общий фон, систему [5]. Одним из путей синергетического подхода в образовательном процессе философ считает включение в программы обучения тем, связанных конкретно с синергетикой [9].

Как верно считает В.Г. Виненко, время использования синергетических идей в педагогической практике давно наступило: «<...> механизм бифуркационного разви-

тия, состоящий из самостоятельного процесса, чередований хаоса и упорядоченности, является универсальным принципом формирования мира. Этот принцип, как произвольная система, характерен и для практической педагогики [4].

А.Д. Суханов, выдвигая идею «синергетики для обучения», называет синергетику «новой научной картиной мира» и «универсальным языком». Он уверен, что синергетика будет играть роль «моста» между естественными и гуманитарными науками [18].

Ряд исследователей, таких как С.П. Курдюмов, Е.Н. Князева, В.М. Курейчик, В.И. Писаренко, также верят в необходимость использования синергетических идей для самоорганизации творческого мышления учеников, считая, что синергетика процесса образования состоит из системы обучения, а также из системы самообучения учеников [10; 11; 12].

Т.С. Назарова и В.С. Шаповаленко, выступая против прямого внедрения синергетических идей в практическую педагогику, указывают, что: «<...> цель синергетического подхода в процессе обучения – это не механическое выражение педагогического наследия, а глубокое прививание того, что оно является творческим синергетическим процессом» [13].

Где и как это возможно? Нет никаких предложений и исследований по решению данной проблемы.

В.А. Игнатова видит проблему синергетического подхода к обучению в составлении школьных учебников с новым, единым содержанием. По ее мнению, новые учебники должны полностью основываться на внутринаучной интеграции, то есть материал для проведения уроков в основном должен отбираться по принципу единства, системности и самоорганизации [7, с. 13]. Но эта идея все еще остается идеей.

В.И. Писаренко, опираясь на идеи известных русских философов относительно синергетического подхода в процессе обучения и выдавая их хронологию, указывает на актуальность этой проблемы для современной педагогики [15].

Однако нет ни конкретных примеров по воплощению их в жизнь, ни проведенных исследований.

Постановка задачи. Поэтому задачей статьи является изучение синергетической методологии процесса обучения с точки зрения открытой, самоорганизованной, нелинейной и неуравновешенной системы.

Изложение основного материала исследования. И.С. Якиманская в своих исследованиях дает обоснование синерге-



тики образования. По её мнению, процесс обучения-познания должен состоять из взаимного сотрудничества учителя и ученика. Согласно таким условиям, цель преподавателя состоит в том, чтобы не менять сознание ученика на основе заранее составленного плана, а уметь понимать внутренний мир ученика и учитывать его личные качества [21]. Мы частично согласны с таким подходом исследователя к проблеме.

Вместе с тем, мы считаем, что в разработках И.С. Якиманской и других русских ученых-педагогов, таких, как А.В. Усова [20], Н.М. Таланчук [19], И.А. Стеклова [17], Л.И. Новикова [14], Т.С. Назарова [13] существует один общий характерный недостаток.

Так, они представили процесс образования в формате «ученик-учитель-ученик». Хотя как в процессе обучения, так и в процессе воспитания родители имеют те же права и играют такую же роль, что и другие прямые участники. Мы думаем, что синергетический подход к процессу обучения должен пониматься в формате «ученик-учитель-родитель-ученик».

Согласно точке зрения В.М. Розина, процесс обучения считается сложной системой, составляющей сложный социальный «организм».

Основная функция образовательного процесса состоит из сбора опыта, исходящего из культуры, и создания необходимых условий для его целенаправленного изменения. Образование, будучи сложной социальной структурой, должно иметь способность все время приспосабливаться к быстрым и непрерывным изменениям социальной сферы [16]. Однако обучение ввиду своего «сильного» консервативного характера с большим трудом приспосабливается ко всем изменениям.

В Азербайджанской Республике, согласно нашему мнению, система образования препятствует произвольному развитию и новациям, защищая свою консервативность и закрытую системность. Таким образом, выпускники школ часто оказываются не готовы ко встрече с реальной жизнью, с окружающим миром, являющимся динамической открытой системой.

К сожалению, некоторые исследователи стараются обосновывать «научным языком» вред синергетического подхода в процессе обучения. Как считает В.И. Жилин, внедрение синергетического подхода в образование может дать эффективный результат только в обучении физике и математике, так как синергетические термины являются языком этих наук.

Согласно нашему мнению, такие термины, как «вероятное мышление», «статистическое мышление», «линейное мышление», «нелинейное мышление», «мышление, основанное на сложных системах», используемые физиками и математиками, являются жаргонными выражениями. Они используются специалистами между собой и являются краткими формами терминов: «мышление о вероятности», «мышление о линейных явлениях», «мышление о нелинейных явлениях», «мышление о статистических явлениях». Использование их в областях вне физики и математики нецелесообразно [6, с. 187. перевод Р.А. Тагиева]. Подытоживая сказанное, В.И. Жилин приходит к верному выводу, что реальность из методологии физических законов нельзя применять вслепую для всей образовательной системы.

В.Г. Буданов предлагает применение синергетики в процессе обучения в трёх направлениях:

1) Синергетика для обучения (synergetics for). Для этого он считает целесообразным преподавание курса интегративной синергетики накануне завершения процесса обучения в средних и высших учебных заведениях;

2) Синергетика в обучении (synergetics in) – учитывается включение в содержание каждого предмета учебных материалов, отражающих синергетические принципы;

3) Синергетика обучения (synergetics of) – учитывает собственную синергетику процесса обучения, формирование личности и знаний [7]. Конечно, подход полностью верный, идея В.Г. Буданова в итоге нашла отражение в серьёзных исследовательских работах в практической педагогике, в том числе в области обучения физике в общеобразовательных школах (к сожалению, не в Азербайджане).

Выводы из проведенного исследования. Таким образом, ссылаясь на исследовательские работы о необходимости синергетического подхода в педагогическом процессе ряда исследователей, а также на конкретную методическую работу, проводимую в Азербайджанской Республике, мы пришли к выводу о том, что понимать современную суть и роль обучения в открытом, сложном, нелинейно-системном информационном обществе в высшей степени актуально.

В Азербайджанской Республике, вступившей в этап ускоренного развития, актуальность проблемы синергетического подхода к обучению подтверждается рядом факторов:

1) Переход к открытой системе всех сфер социальной жизни в нашей стране –



демократизация, полная адаптация к новым социально-экономическим условиям внутренней и внешней политики;

2) Отказ от закрытой административной идеологии во всей образовательной системе (органах управления, на всех этапах процесса обучения);

3) Адаптация структуры и содержания педагогической деятельности мировой образовательной системы, применение интерактивных методов в процессе обучения;

4) Учет в образовательной системе национальных духовно-культурных ценностей;

5) Подход народа, государства к образованию, как к самому важному стратегическому ресурсу;

6) Обоснование возможности образовательного процесса к синергетической методологии.

Исходя из вышесказанного, считаем необходимым дальнейшее рассмотрение в рамках системного подхода совершенствования образовательной системы страны. Для этого необходимо объединение усилий учителей-практиков и ученых-исследователей в целях совершенствования как образовательной политики в целом, так и конкретных методов обучения и воспитания молодого поколения. Особенно важна интеграция всех научных направлений, в том числе гуманитарных и естественных, поскольку мир един, и единым должен быть подход в его освоении.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Аббасов А.Ф. Философия, наука, реальность: в направлении к постнеоклассической эпистемологии современная философия и Азербайджан: история, теория, образование / А.Ф. Аббасов // АМЕА, Философия, Социология и Институт Права. – Баку, 2010. – С. 25–36.
2. Аллахярова Т.Б. Значение и роль нечёткой логической теории Лютви Заде в гуманизации науки и образования и в создании синергетической модели образования / Т.Б. Аллахярова // Социальные знания. – 2005. – № 5. – С. 37–40.
3. Буданов В.Г. Эпоха бифуркации и синергетика в образовании / В.Г. Буданов // Московский синергетический форум. – М., 1996 – С. 43.
4. Виненко В.Г. Синергетика в школе / В.Г. Виненко // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 55–60.
5. Гапонцев В.Л. Применение идеологии синергетики к формированию содержания непрерывного естественнонаучного образования / В.Л. Гапонцев,

М.Г. Гапонцева, В.А. Федоров // Образование и наука. Изв. УрО РАО. – 2004. – № 6 – С. 30–35.

6. Жилин В.И. О «нелинейном мышлении» в педагогике / В.И. Жилин // Высшее образование в России. – 2010. – № 6. – С. 85–87.

7. Игнатова В.А. Педагогические аспекты синергетики / В.А. Игнатова // Педагогика. – 2001. – № 8. – С. 26–31.

8. Игнатова В.А. Синергетика как метод познания природы и общества / В.А. Игнатова // Экология и жизнь. – 1999. – № 2. – С. 29–32.

9. Курбанов Ф.М. Необходимо применять синергетический подход к обучению. Синергетический подход формирует глобальное мышление / Ф.М. Курбанов // Palitra. – 2016. – 11 мая [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://palitraneews.az/news/php?id=52940> Palitra, 11 мая 2016.

10. Князева Е.Н. Синергетическое видение креативности человека / Е.Н. Князева – Грани научного творчества. М.: 1999. – С. 114–133.

11. Курдюмов С.П. Основания синергетики: Человек, конструирующий себя и свое будущее / С.П. Курдюмов – М. : КомКнига, 2010. – 232 с.

12. Мургузов М.И. Дорога ведущая к единому пространству мировую образовательную систему (синергетический подход) / М.И. Мургузов // Высшее образование и общество. – 2012. – № 2. – С. 19–22.

13. Назарова Т.С. «Синергетический синдром» в педагогике / Т.С. Назарова, В.С. Шаповаленко // Педагогика. – 2001. – № 9. – С. 25–33.

14. Новиков Л.И. Синергия воспитания и обучения / Л.И. Новиков, М.В. Соколовский // Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности. – М., 2003. – С. 356–368.

15. Писаренко В.И. Синергетические идеи в педагогике / В.И. Писаренко // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – 2012. – № 10. – С. 11–19.

16. Розин В.М. Образование как синергетическая система / В.М. Розин ; отв. ред. В.С. Егоров – Синергетика и образование. – М. : 1997. – С. 77.

17. Стеклова И.А. Синергетика в науке и образовании / И. А. Стеклова // Alma Mater. ВВШ. – 2002. – № 6. – С. 22–24.

18. Суханов А.Д. Целостность естественнонаучного образования / А.Д. Суханов // Высшее образование в России. – 1994. – № 4. – С. 49–53.

19. Таланчук Н.М. Воспитание – синергетическая система ориентированного человековедения / Н.М. Таланчук. – Казань : Дом печати, 1998. – 135 с.

20. Усова А.В. Методология научных исследований: курс лекций / А.В. Усова. – Челябинское изд-во ЧГПУ, 2004. – 130 с.

21. Якиманская И.С. Принципы построения образовательных программ и личностное развитие учащихся / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1999. – № 3. – С. 39–47.



СЕКЦІЯ 3 ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ

УДК 37.017.4

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ У МОЛОДІ США

Турчик І.Х., к. н. з фіз. виховання та спорту,
доцент кафедри теорії і методики фізичного виховання
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

У статті з'ясовано місце та роль спорту у формуванні громадянських цінностей молоді США та визначено їх. Підтверджено, що заняття спортом є одним із потужних засобів формування громадянських цінностей молоді США. Насамперед, завдяки спорту формується прагнення до самореалізації, громадянської активності, відповідальності, почуття громадянського обов'язку, активної життєвої позиції; відбувається виховання толерантності; усвідомлення поваги до культурного та історичного минулого країни, патріотичних цінностей, переконань і поглядів.

Ключові слова: спорт, молодь, США, громадські цінності, патріотизм.

В статті вивчені місце і роль спорту в формуванні громадянських цінностей молоді США і дані їх визначення. Підтверджено, що заняття спортом є одним із потужних засобів формування громадянських цінностей молоді США. Прежде всего, благодаря спорту формируется стремление к самореализации, гражданской активности, ответственности, чувство гражданского долга, активной жизненной позиции; происходит воспитание толерантности; осознание уважения к культурному и историческому прошлому страны, патриотическим ценностям, убеждениям и взглядам.

Ключевые слова: спорт, молодежь, США, общественные ценности, патриотизм.

Turchyk I.Kh. CITIZENS' VALUES FORMATION AMONG AMERICAN YOUTH

The article deals the place and role of sport in shaping the civic values of the youth of the United States and identifies them. It is confirmed that sports are one of the most powerful means of forming the civic values of the youth of the United States. First of all, due to sports, the desire for self-realization, civic activity and responsibility are formed; a sense of civic duty, an active life position; tolerance education takes place; awareness of respect for the cultural and historical past of the country, patriotic values, beliefs and views.

Key words: sport, youth, USA, public values, patriotism.

Постановка проблеми. Громадянські цінності у сучасному виховному процесі мають надзвичайно важливе значення. Повноцінне формування особистості не може позитивно реалізовуватися без громадянської основи. Важливо спрямовувати дітей і молодь на вибір поваги до людського достоїнства, свободи, демократії, рівності, правової держави, а також дотримання прав людини, адже як стверджують науковці, різнобічне виховання підростаючої особистості не має сенсу без громадянського компонента. Сьогодні, в час активних демократичних перетворень маємо змогу реалізовувати у виховній практиці ті громадянські надбання, які будуть сприяти вибору активної життєвої позиції та свідомого формування громадянського світогляду нашої молоді [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ідеї громадянського виховання завжди були актуальними для освіти України. Відомі українські вчені минулого (Антонович В., Ващенко Г., Грінченко Б., Грушев-

ський М., Драгоманов М., Огієнко І., Русова С., Макарєнко А.), а також сучасності (Вишневецький О., Невмержицька О., Сухомлинський В.) та багато інших значну увагу в своїх роботах відводили формуванню громадянських цінностей у молоді.

Водночас цікавим і необхідним залишається вивчення зарубіжного досвіду. Адже сьогодні громадянське виховання у США є одним із провідних напрямів державної політики, що закріплено законодавством: «Актом про національне і суспільне служіння» (The National and Community Service Act, 1990); «Актом про освіту для демократії» (The Education for Democracy Act, 2001) та ін. Проблеми громадянського виховання молоді обговорюються провідними освітніми організаціями і центрами – Центром громадянського виховання (Center for Civic Education), Центром американської історії та громадянського виховання (Center for American History and Civic Education) та ін. Ці організації розробляють програми формування громадян-



ських цінностей у молоді, які фінансуються федеральним урядом.

Отже, система громадянського виховання в США є найважливішою частиною державної, громадської та освітньої політики. Вивчення нагромадженого тут досвіду корисне з огляду на необхідність удосконалення виховної політики в сучасній Україні.

Постановка завдання. Метою статті є з'ясування та визначення місця та ролі спорту у формуванні громадянських цінностей молоді.

Виклад основного матеріалу дослідження. Упродовж цілого століття саме Сполучені Штати Америки впливають на розвиток сучасної цивілізації, широко пропагандуючи у світі американські цінності. Сьогодні практично немає сумнівів у тому, що в основі цінностей американського суспільства лежить лібералізм Джона Локка, який базується на абсолютній свободі, що одержало втілення у так званому «американському способі життя». Стверджуючи у такий спосіб концепцію щастя, Америка для багатьох стала символом демократії і справедливості. Так було покладено початок формуванню американських амбіцій, які широко підхопило людство.

Безперечно, значне місце у формуванні цінностей, зокрема громадянських, зайняв у США спорт, адже він у житті американців відіграє значно більшу роль, ніж будь-який інший вид суспільної діяльності. Саме в спорті найбільш яскраво проявляються такі важливі для сучасного суспільства цінності, як патріотизм, гендерна рівність, дотримання правил гри, відчуття консолідації, рівність шансів на успіх, досягнення успіху, прагнення бути першим, перемогти не тільки суперника, але й самого себе тощо [3; 4].

У 60-ті роки, після виходу в США книги Р. Бойла (Robert H. Boyle) «Спорт – дзеркало американського життя» [5] спорт, ставши національним захопленням, був оголошений моделлю самого американського суспільства. Американський філософ М. Новак підкреслював: «Нехтувати спортом означало б втратити одне з важливих національних надбань» [2].

Починаючи з 70–80-х років минулого століття, спорт в США є «другою релігією», в яку вірять більшість американців. Населення дбайливо ставиться до свого здоров'я, розуміючи, що це – особистий капітал, від якості якого в житті залежить багато чого: кар'єра, особисте щастя, світле майбутнє.

Історик Джон Бетс пише: «Спорт і капіталістичний дух мають багато спільного: дух ініціативи, протиборства, змагання» [2]. Інший відомий американський професор

Р. Форс справедливо вважає, що спорт є мініатюрою самого життя і у такий спосіб служить ніби лабораторією, в якій може створюватися позитивна система цінностей [2].

Згідно з відомостями, розміщеними у Вікіпедії США, «<...> американська нація це – атлетична нація, серцевиною цінностей якої є конкуренція. А суспільство керується положенням, що старанна і наполеглива робота завжди буде нагороджена» [13]. Як стверджує професор Марк Найсон (Mark Naison), від кінця XIX століття до сьогодні в США як професійний, так і університетський спорт є двома найпотужнішими інституціями суспільства, що ідентифікують американську націю [12].

Так, на думку R. Jeziorski (Р. Єзіорські), «жоден інший вид суспільної діяльності не об'єднує (безпосередньо чи опосередковано) людей з різними соціальними, економічними, політичними, релігійними і расовими відмінностями так, як шкільний спорт чи інший позашкільний вид діяльності [14]. Для американського суспільства через розмаїття націй, які проживають у державі, важливою є консолідація. У країні, що постійно відчуває хвилі імміграції, бореться з расовим поділом і переживає економічні коливання, власне спорт здатний об'єднати громадян, адже на тлі демонстрування спортивної майстерності ці відмінності нівелюються.

Як вказує вчений Марк Найсон (Mark Naison), спорт надає багатьом американцям не лише можливість втекти від труднощів, з якими вони зустрічаються у повсякденному житті, а й вісцеральні зв'язки з живими традиціями та культурними цінностями американської держави [10].

Яскравим прикладом може бути інтерпретація баталій фіналу Національної футбольної ліги, де в особливий драматичний спосіб відтворено особливості розвитку та встановлення американського суспільства: створення напруження між індивідуальними прагненнями окремого гравця і командною долею; захоплення насильством і мужністю поразки; прагнення до видовищності; прихильність до трюків та нових технологій, що демонструє багатство американської нації; і, нарешті, расовий поділ нації, коли у більшості білі люди спостерігають за боротьбою чорних команд, що грають небезпечну і дещо насильницьку гру. Ця гра, що відображає американське суспільство з усією його величчю, силою та недосконалістю, захоплює практично кожного громадянина США, який мріє побувати особисто на фіналі або ж обов'язково подивитися трансляцію матчу. «Як і багато інших спортивних



подій в історії США, вони дають важливі уявлення про те, як думає і живе американська нація, як розважається, святкує і заявляє, хто вони є» [12, с. 2].

Важливою є роль спорту в соціалізації й американізації іммігрантів, що було особливо гострою проблемою на початку ХХ століття. Для іммігрантів із західної і південної Європи саме спорт завдяки дотриманню правил чесної гри і відкритій конкуренції був більш доступний, ніж робота в банку, корпорації чи навчання в університеті, де дискримінація часто маскувалася під «джентльменськими угодами», і де набагато повільніше молода особа могла стати рівною американцеві. Так, відомі боксери Джон О. Салліван, Джим Корбетт, Бенні Леонард і Рокі Марчіано, а також бейсболісти Джо Ді Маджіо та Хенк Грінберг стали символічними представниками потенційних ірландських, італійських та єврейських американців, що досягнули значного успіху та були прийняті у країні, яка спочатку ставилася до них з недовірою.

Часто лише завдяки спортивним досягненням, особливо у професійному боксі та бейсболі, чорношкірим іммігрантам можна було вибратися з бідності й маргінальності. Найбільш відомими є Джессі Оуенсон та Джо Луї, які стали справжніми американськими спортивними героями. Обидва зуміли перемогти спортсменів з наступаючої нацистської Німеччини, нації, чий расові теорії стигматизували більшу частину населення іммігрантів Америки як своїх расових підлеглих. Перемоги Джесі Оуенса на Олімпіаді 1936 року в Берліні та перемога Джона Луїса над Максом Шмелінгом на стадіоні Янки були знаковими в американській історії. Адже вони довели, що значна кількість білих американців вболівають за чорношкірих спортсменів, які представляють їхню державу, і спільно святкують перемоги. Ці досягнення дали можливість тренерам шкільних, університетських та ін. команд активно залучати чорношкірих учнів до занять спортом, інтегруючи їх у такий спосіб в американське суспільство.

Розвиток спортивного руху в США демонструє і руйнування гендерних бар'єрів. До 1960 року жіночі права в США були порушені, у тому числі і в спорті. Жінкам було заборонено займатися певними видами спорту, оскільки вважалося, що їх вони маскулінізують. Проте жіночий рух кінця 1960 – початку 1970-х років та прийняття розділу IX Закону про громадянські права 1964 року сприяли визнанню права жінки на участь у спорті та надали їм привілей мати рівні можливості з чоловіками [8].

Також, як вважає Адольф Огі (Adolf Ogi Special Adviser to the United Nations Secretary-General on Sport for Development and Peace), спеціальний радник Генерального секретаря Організації Об'єднаних Націй з питань спорту, – спорт є найкращою школою життя, що навчає молодь умінням і цінностям, необхідних для того, щоб бути добрим громадянином.

Адже у будь-якій державі існують непорушні канони, яких необхідно дотримуватися, щоб бути законослухняним громадянином, а заняття спортом, власне, і передбачають неухильне дотримання правил, тобто участь у спорті дає змогу учасникам усвідомити цей основний структурний принцип. «У час занять спортом, учні-учасники повинні дотримуватися встановлених правил, а їх порушення веде до певних санкцій» [14, с. 27]. Оскільки найважливішим завданням шкільної освіти США є підготовка учнів до дорослого життя, то зазначені вміння є важливими для досягнення успіху як громадянина США, так людей загальною.

Спорт неможливий без змагань і співпраці. Вони також фундаментальні для існування демократичного суспільства, адже здорова конкуренція становить основу для відбору політичних діячів [14, с. 37]. Для успішного функціонування американської економічної системи вільного підприємництва дуже важливо, щоб змагальний дух та конкуренція прищеплювалися громадянам ще змалку. Продукти, політики, американські ідоли та ринок праці – це приклади значної внутрішньої конкуренції у країні, і що швидше учні зможуть це усвідомити і звикнути до такого роду соціальної взаємодії, то більших успіхів вони досягнуть.

Варто відзначити тісний взаємозв'язок між американським спортом і політичними цінностями. Як соціальний інститут, спорт за своєю суттю не має політичної позиції, але часто, відзначає Майкл А. Малец (Michael A. Malec), професор факультету соціології Бостонського університету, виступає інструментом політичних та ідеологічних висловлювань. Прикладом може бути війна у Перській затоці, коли власне через спорт політичні діячі розпочали нав'язування ідеї підтримки війни. У міру розгортання військових дій спочатку кілька, а згодом практично всі колективи університетських баскетбольних команд в США почали носити патч американського прапора на формі. А далі їх почали наслідувати вболівальники та інші американці [9].

Важливою цінністю, яку формує спорт у США, є патріотизм, особливий сплеск якого в спорті відбувся після Другої світової



війни. Власниками спортивних команд було прийняте спільне рішення розпочинати ігри з виконання гімну США, що створило б атмосферу, в якій гравці й глядачі відчували себе єдиним цілим, єдиною нацією американців. Інший приклад з історії спорту – вбивство президента Кеннеді, після якого всі ігри національної футбольної ліги США розпочиналися з хвилини мовчання, підняття прапора і спільного виконання гімну [6].

Яскравим прикладом взаємозв'язку спорту і відчуття патріотизму є трагічні події 11 вересня 2001 року. Атака терористів спричинила значне збентеження та відчай серед громадян США. Національна футбольна ліга та Асоціації бейсбольних ліг уперше в історії перенесли матчі, проте значна кількість громадян США виступили проти, мотивуючи тим, що їх «американський спосіб життя не може бути порушений чи зруйнований терористами». Їх підтримав і президент Буш, сказавши, що спортивні події повинні продовжуватися, «щоб довести, що жодні терористи не можуть змінити уклад життя американців» [6].

Ще одним прикладом сплеску патріотизму завдяки спорту було вбивство зірки американського футболу Шона Тейлора. Тисячі американців спільно оплакували його смерть, а атрибутика, що асоціювалася з ним, була присутня практично в кожній родині.

Таким чином, ці події, вважає Браун (Braun), доводять факт того, що спорт слугує об'єднувальною ланкою американського суспільства, формуючи почуття патріотизму, зокрема в часи кризи.

Сьогодні практично у кожному місті є команда з певного виду спорту, яка представляє його на національному рівні і, безсумнівно, кожен район міста має шкільні спортивні команди. Вболівання за них об'єднує різних мешканців району, незалежно від професії, расової і релігійної приналежності у загальному бажанні підтримати свою команду. Окрім того, спорт об'єднує різні покоління, адже спортивні досягнення дають можливість старшому поколінню пишатися молодим.

Висновки з проведеного дослідження. Історія формування громадянських цінностей американської молоді налічує більше двох століть і тісно пов'язана з історичним та політичним життям суспільства. Початок ХХ століття, що характеризувався черговим сплеском еміграції до США, Друга світова війна, війна у Перській затоці та інші події актуалізували проблеми побудови сильної держави, згуртування людей як єдиної нації і виховання активних громадян нової країни.

Численні дослідження свідчать про важливу роль фізкультурно-спортивної діяльності у формуванні громадянських цінностей. Завдяки заняттям спортом або навіть у процесі споглядання спортивних змагань у молоді розвивається прагнення до самореалізації, громадянської активності, відповідальності; формується почуття громадянського обов'язку, активної життєвої позиції; відбувається виховання толерантності; усвідомлення поваги до культурного та історичного минулого країни, патріотичних цінностей, переконань і поглядів. Крім того, немаловажними є й такі чинники: формування здорового способу життя, готовності до військової служби, до участі в суспільно-політичному житті країни, пізнанні навколишнього світу; консолідація діяльності школи, сім'ї та громадськості. Резюмуючи, стверджуємо, що важливою особливістю занять спортом у США є формування вміння розпізнавати дискримінаційні дії та активно протистояти їм, взаємодіяти з представниками всіх верств суспільства, дотримуючись не лише чесності, а й правил fair play. Таким чином, заняття спортом є одним із потужних засобів формування громадянських цінностей молоді США.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Кучинська І. Громадянське виховання та його значення у сучасному виховному процесі / І. Кучинська // Українська література в загальноосвітній школі. – 2006. – № 3. – С. 26–27.
2. Столяров В.И. Ценности спорта и пути его гуманизации / В.И. Столяров // РГАФК. – 1996. – № 2.
3. Турчик І. Шкільний спорт як соціально-ціннісна система у працях зарубіжних фахівців / І. Турчик // Проблеми сучасного педагогічного образования. Сер. «Педагогіка і психологія». – Сб. статей : Ялта : РІО КГУ, 2014. – Вып. 46. – Ч. 6. – С. 206–213.
4. Турчик І. Шкільний спорт у середніх та старших школах США (масштаби та чинники залучення) / І. Турчик // Порівняльно-педагогічні студії. – 2014, № 2–3(20–21). – С. 53–58.
5. Boyle R. Sport Mirror Of American Life / Robert H. Boyle. – Little, Brown And Company, 1963. – 311 p.
6. Brown R. Sport and Healing America. Society / Robert S Brown // Academic Search Premier database. – 2008. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://wpzentz.blogspot.com>.
7. Davies R. Sports in American Life : A History / R.O. Davies. – Malden, MA : Blackwell Pub, 2007. – 485 p.
8. Gorn E. A Brief History of American Sports / E. Gorn, G. Warren. – Urbana : University of Illinois Press, 2004.
9. Malec M. Patriotic Symbols in Intercollegiate Sports During the Gulf War: A Research Note / Michael A. Malec // Sociology of Sport Journal. – 1993. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.humankinetics.com/acucustom/sitename/.../9722.pdf.



10. Naison M. *The Rat That Got Away: A Bronx Memoir* / M. Naison, J. Allen. – New York : Fordham University Press, 2009. – 224 p.

11. Naison M. *White Boy: A Memoir* / Mark Naison. – Philadelphia : Temple University Press, 2002. – 256 p.

12. Naison M. *Why Sports History Is American History* / Mark Naison // *The Journal of the Gilder Lehrman Institute* [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.gilderlehrman.org/history-by-era/>

[reform-movements/essays/why-sports-history-american-history](https://www.gilderlehrman.org/history-by-era/reform-movements/essays/why-sports-history-american-history).

13. *The American School/Sports in Public and Private Schools*. – 2016. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://en.wikibooks.org/wiki/The_American_School/Sports_in_Public_and_Private_Schools.

14. Jeziorski R. *The Importance of School Sports in American Education and Socialization* / Ronald M. Jeziorski. – Lanham: United Press of America, 1994. – 144 p.



СЕКЦІЯ 4 ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 373.3

ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА-ВОСПИТАТЕЛЯ В РЕАЛИЗАЦИИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Бахышова Шерафет Арам кызы, доцент кафедры
педагогики и методики дошкольного образования
Азербайджанский государственный педагогический университет

При модернизации азербайджанского образования предъявляются новые требования ко всем уровням образования, в том числе дошкольной стадии, и само образование приобретает новые формы развития. Реформы, проводимые в системе образования в последние годы, совершенствование содержания образования, внедрение новых педагогических технологий обуславливают необходимость обеспечения развивающего обучения. Образование, которое регулирует все этапы жизненного цикла человека, на разных этапах и уровнях способствует также усвоению необходимых жизненных ценностей. Это создает условия для обучения, развития его, формирования культуры у человека. Есть более очевидные черты в образовательной парадигме современного мира. Первая из них – проблема формирования идентичности, или личности. Другими словами, формирование личности является основной линией образования. Все остальные мероприятия в совокупности служат общей цели.

Ключевые слова: обучение, кадровая подготовка, личность, развивающее обучение, curriculum, методы, формы, средства, принципы, повышение качества.

Під час модернізації азербайджанської освіти висувуються нові вимоги до всіх рівнів освіти, зокрема й дошкільної стадії, і власне освіта набуває нових форм розвитку. Реформи, що проводяться в системі освіти в останні роки, вдосконалення змісту освіти, впровадження нових педагогічних технологій зумовлюють необхідність забезпечення розвивального навчання. Освіта, яка регулює всі етапи життєвого циклу людини, на різних етапах і рівнях сприяє також засвоєнню необхідних життєвих цінностей. Це створює умови для навчання, розвитку його, формування культури в людини. Є більш очевидні риси в освітній парадигмі сучасного світу. Перша з них – проблема формування ідентичності, або особистості. Інакше кажучи, формування особистості є основною лінією освіти. Усі інші заходи разом слугують загальною метою.

Ключові слова: навчання, кадрова підготовка, особистість, розвивальне навчання, curriculum, методи, форми, засоби, принципи, підвищення якості.

Bakhishova Sherafet Aram. WAYS OF IMPROVING THE PROFESSIONALISM OF THE TEACHER AND EDUCATOR IN THE IMPLEMENTATION OF THE DEVELOPING TRAINING IN PRESCHOOL ORGANIZATIONS

In the process of the modernization of the Azerbaijani education, there are new requirements that are imposed on all levels of education, including the pre-school stage, and the education itself acquires new forms of development. The reforms implemented in the education system in recent years, the improvement of the content of education, the introduction of the new pedagogical technologies necessitate the provision of the developmental education. The education, which regulates all stages of the life cycle of a person, at different stages and levels also contributes to the assimilation of the necessary life values. This creates the conditions for learning, its development, and formation of cultural values. There are more obvious features in the educational paradigm of the modern world. The most important one is the problem of the formation of identity, or personality. In other words, the formation of personality is the main task of the education. All other activities serve this common purpose

Key words: education, personnel training, personality, developmental education, curriculum, methods, forms, means, principles, quality improvement.

Актуальность проблемы. В настоящее время в новом образовании учет параметров когнитивного развития, создание для него всех условий и возможностей считается ключевым фактором. Уровень развития познания у детей дошкольного возраста

та проявляется в интересе к обучению, в приобретении знаний и умении постигать знания, что во многом зависит от образа жизни ребенка и окружающей среды.

Анализ последних исследований и публикаций. Видный психолог, проф.



А. Азизаде, исследуя все указанные выше процессы, пришел к выводу о том, что «XXI в. – это век разума, триумф интеллекта. Национальные интересы нашей республики, которая стала независимой, требуют, чтобы азербайджанская школа была, прежде всего, школой разума, интеллекта» [1, с. 87].

Постановка задания. Как указано в Законе Азербайджанской Республики «Об образовании», «формирование творческой личности и гражданина» является необходимым требованием к образованию. Это один из основных критериев как содержания образования, так и его организации [2].

Миссией образования по созданию творческой личности является выявление его гуманистического, гуманитарного характера, а ожидание нового содержания здесь, с точки зрения педагогических технологий и системы управления, считается серьезным требованием. В соответствии с новой концепцией, у обучающихся предпочтительнее разрабатывать качественные показатели, диалогическую культуру.

Изложение основного материала исследования. Обновление образования требует от педагогов-воспитателей знания всех тенденций инновационных изменений, происходящих в дошкольных образовательных учреждениях. Инновационная деятельность, направленная на улучшение дидактического процесса, является составной частью новаторской системы дошкольных образовательных учреждений. Для реализации его развивающего потенциала развития необходимо изменение целей, содержания, форм и методов, которые влияют на улучшение учебного процесса.

Особенность инновационной деятельности учителя-педагога определяется тем, что детская познавательная деятельность, интеллектуальные способности и игровая деятельность определяется направленностью на цели, формы и методы инновационной деятельности, которая также является развивающей технологией.

Хорошо организованное традиционное обучение, несомненно, создает соответствующие условия для развития личности. Однако практика показывает, что традиционная подготовка не может обеспечить высокий уровень интеллектуального развития личности и развития других умственных процессов и качеств. В традиционном учебном процессе перед обучаемым не ставится задача совершать новые открытия, требуется лишь приобретение знаний. При этом обучаемый постигает новые факты, изучает события. При традиционном обучении дети пассив-

ны и испытывают трудности в свободном выражении своих мнений. На занятиях выступают лишь после обращения к ним воспитателя. Ребенок не реагирует гибко на любую неопределенную ситуацию, испытывает трудности с решением проблемы и не может применять полученные знания на практике.

Следовательно, для полного развития личности важно обеспечить развивающее обучение. Целью развивающего обучения является реализация также и психологического аспекта, происходящая благодаря осознанию опыта, накопленного детьми в процессе обучения, что находит свое отражение в направляющей роли преподавателя во время совместной деятельности детей.

Оказывается, модель технологии развития обучения должна быть представлена так, чтобы преподаватель мог сосредоточиться на процессе саморазвития личности в организации учебного процесса.

Развитие современного общества выдвигает новые требования перед образованием. Принимая это во внимание, необходимо развивать естественные способности и возможности подрастающего поколения, научить детей основам наук, формировать их личность, научить проявлять свою индивидуальность с учетом физических, умственных, интеллектуальных способностей, склонностей, ценностных ориентаций и познавательных способностей, подготовить к эффективной деятельности в жизни и в обществе. Необходимо служить делу воспитания личности самостоятельной, творчески мыслящей, обладающей высокой общей культурой, сознательно выбирающей профессию, гражданина самоотверженно трудящегося ради развития Азербайджана.

Хорошо известно, что сегодня, наряду с поддержанием нашей национальной идентичности, мы должны иметь общий образ познания, интегрированное мышление, видеть перспективы развития в более широких масштабах, по крайней мере, в европейском контексте.

В этом отношении, в отличие от традиционных программ, дошкольный учебный план является базовым документом, который соответствует сегодняшним требованиям. Определение и обоснование областей развития в учебной программе дошкольного образования играет важную роль в определении оптимального содержания, основных стандартов и показателей обучения, в соответствии с нуждами общества.

Применение учебной программы для дошкольного образования требует его перестройки. Обновление содержания до-



школьного образования связано, прежде всего, с повышением его качества.

Учебная программа дошкольного образования и составляющие его стандарты в виде компонентов оцениваются по личностно ориентированному уровню и целее ориентированности.

Преподавание содержания образования в виде измеримых результатов, другими словами, создание целеориентированного содержания считается одной из самых важных страниц нашей истории педагогических идей. Принимая во внимание требования развивающего обучения, необходимо принять новые стандарты в области образования и педагогики, в которых важность двух приоритетных положений очевидна. Первой является стандартизация образования, поскольку этот процесс играет важную роль в мониторинге процесса развития. Установление стандартов необходимо для регулирования развития.

В учебном плане дошкольного образования содержатся три важных компонента. Первым из них является новое содержание [2]. Здесь также размещены стандарты школьного образования. Утвержденные стандарты определяют результаты обучения в четырех областях развития («Физическое развитие, здоровье и безопасность», «Развитие познания», «Эстетическое и творческое развитие», «Социально-эмоциональное развитие»). Эти стандарты, отвечающие современным требованиям, являются интегративными для групп детей в возрасте 3–6 лет. Существует ряд навыков, связанных с умственным, эмоциональным и физическим развитием детей младшего возраста. Уже в определившихся результатах это содержание, которое состоит из стандартов, будет не только определять развитие детей, но и помогать в управлении дошкольным учебным заведением на основе современных технологий.

Раннее проектирование учебных мероприятий для надлежащего планирования при определении стратегий обучения в школьных учебных программах имеет особое дидактическое значение.

Учебная программа (куррикулум) является одной из ведущих в мире образовательных моделей и сегодня широко применяется. В качестве концептуального документа программа включает стандарты, минимально необходимые требования, требования к обучению, стратегии обучения, мониторинг и оценивание развития ребенка, сотрудничество с семьей. Фактически, каждый из этих вопросов является компонентом учебного плана, неотъемлемой его частью. Ожидается, что эти ком-

поненты будут взаимосвязаны, дополняя и являясь логическим продолжением друг друга.

В целом, содержание дошкольного образования должно быть подготовлено с учетом законов и правил природы, общества и экономического развития, чтобы оно могло быть стабильным и соответствовать требованиям на определенный период.

Одной из концептуальных проблем в дошкольных образовательных учреждениях является совершенствование учебного процесса. Как и во всех учебных заведениях, обучение здесь также характеризуется динамизмом, продуктивностью и гуманистическим характером.

Демократизация образования, интеграция в систему мирового образования дают толчок правильному внедрению современных педагогических технологий в педагогический процесс в образовательных учреждениях и формированию нового педагогического мышления. Для выполнения этих обязательств важно повысить профессионализм учителей-воспитателей, которые отвечают современным требованиям к новому педагогическому мышлению. Цель современных педагогических технологий, инноваций, применяемых в системе образования, – стимулирование интеллектуального и общего развития педагогов-воспитателей.

Реализация учебной программы дошкольного образования осуществляется через преподавателей-воспитателей, работающих в дошкольных учреждениях. В настоящее время одной из важнейших задач является повышение профессионализма преподавателей-воспитателей, их уровня образования, связанного с применением учебного куррикулума дошкольного образования. С этой целью в Азербайджанской Республике реализуется Программа дошкольного образования (куррикулум).

Предварительные исследования показывают, что осознание философии реформы в образовании считается одной из основных задач более эффективного применения учебной программы дошкольного образования. Для этого на современном этапе нашего развития следует объяснить роль и место дошкольного образования, его цели и задачи, важность формирования в обществе и тенденции развития в новой среде. Одновременно следует изучать психологические и физиологические характеристики детей, чтобы учитывать их в процессе обучения.

В соответствии с требованиями учебной программы дошкольного образования, в центре процесса находятся функции вос-



питателей в отношении детей. Их деятельность основана на заранее определенных результатах. Любая форма общения в паре воспитатель-ребенок является воспитательной. Но это общение тогда приведет к более высоким результатам, когда будет основано на взаимном уважении, гуманистическом отношении друг к другу. Культура педагогической коммуникации является результатом способности преподавателя овладеть приемами общения, педагогическими навыками как результатом педагогического творчества. Педагогическое мастерство является одним из важнейших условий успеха педагогического процесса.

Общение воспитателя и ребенка происходит не только через знания и научную информацию, но и посредством зрения, имитации, голоса, эмоций, жестов, через внешний вид и личный пример. Каждый ребенок проявляет уникальную психическую и генетическую индивидуальность, сочетает в себе характеристики разных семей. Для педагога важно учитывать это в процессе коммуникации. Восприятие детей как личности в педагогическом общении играет важную роль в формировании благоприятной для детей среды обучения в целях их всестороннего развития и помогает ребенку осваивать основные компоненты учебной деятельности, а также пройти необходимую практическую подготовку для приобретения и применения своих знаний.

Эти требования служат для реформирования системы управления образованием в целях повышения качества образования. Они упомянуты в «Государственной стратегии развития образования в Азербайджанской Республике», где определяются задачи по развитию людских ресурсов в этой области и повышению репутации профессии учителя-воспитателя [3].

Исследования показывают, что, хотя учебная программа (куррикулум) внедряется, осуществляющие уход лица часто приходят неподготовленными на учебные занятия и не планируют свою работу заранее. Они обращают мало внимания на необходимость педагогических бесед и консультаций. Занятия в дошкольных образовательных учреждениях рассматриваются как несистематические мероприятия, которые просто занимают детей. Они участвуют в мероприятиях, которые не являются последовательными. Уровень и интерес детей к такой деятельности не учитывается. Они могут работать бессистемно во время занятий, которые им не нравятся.

Психологические и педагогические исследования показали, что дети в раннем возрасте могут обладать более широким

мировоззрением, и что их ум обострен, как и способность к обучению и развитию. Они хотят собрать больше информации, дойти до сути фактов и событий. Они пытаются выяснить причины своих наблюдений. С этой целью они задают много вопросов, выражают свои интересы. Наблюдения показывают, что это часто является ситуационным явлением. Его необходимо правильно систематизировать и последовательно интерпретировать.

Планирование работы с указанной технологической последовательностью считается важным, с точки зрения следующих особенностей.

Прежде всего, у детей сформируется большой интерес к учебным занятиям. Они будут приходить в детский сад с большим энтузиазмом, будут целенаправленно заниматься учебными упражнениями, охотно выполнять свои задания.

Во-вторых, декларативность учебных занятий будет ослабевать, а живость – возрастать. Динамика в семинарах будет стимулировать детей к более активной участию в обучении.

В-третьих, появятся возможности и условия для формирования творческого мышления у детей. Они покажут свои таланты и способности, продемонстрировав особые навыки в выполнении любых творческих заданий, имеющих отношение к их интересам.

В-четвертых, сформируются важнейшие жизненные навыки (общения, совместной работы, решения проблем и т. д.) [5].

То, о чем мы упоминали выше, показывает не индивидуальное развитие ребенка и воспитателя в развивающем учебном процессе, а и их развитие как единого субъекта. Показатели развития единого субъекта – это система идей и мыслей. Отсюда можно сделать вывод, что развитие ребенка и наставника как единого субъекта может быть достигнуто путем единства психологических принципов в применении развивающей деятельности, сознания и идентичности и «педагогике здорового мышления» (А. Леонтьев).

Практика показывает, что профессиональный учитель-воспитатель создает развивающую среду в групповом зале с учетом эмоционального состояния каждого ребенка. Создавая заботливую, мотивирующую среду обучения, он позволяет детям выражать свое мнение. Воспитатель очень осторожен в отношении детей, сотрудничает с ними, относится уважительно к их чувствам и мнениям. При этом создает условия для того, чтобы дети свободно занимались на своем рабочем месте, выражали



свое отношение к обсуждаемой проблеме, проявляли свою свободу мышления, поощряет когнитивную деятельность своих детей, то есть чтобы дети свободно сравнивали, анализировали, выражали мысль и обобщали. Воспитатель играет важную роль в обеспечении развивающего обучения, поскольку оно является интегративным [6].

Если преподаватели оказывают положительное влияние на общее развитие личности ребенка в процессе учебных занятий, то это также влияет на формирование их характера, развитие их нравственных качеств, способствует формированию интеллектуальной честности, объективности, упорства и трудолюбия. Каждое из этих мероприятий, направленное на реализацию конкретных стандартов обучения, предусматривает последовательную реализацию отдельных целей обучения.

Опыт показывает, что в некоторых детских садах уделяется недостаточно внимания интеграции, внедрению новых технологий обучения, координации различных видов деятельности и развивающему обучению. Это связано с низким уровнем профессионализма педагогов и воспитателей, работающих в дошкольных учреждениях.

Образование тогда лишь достигнет высокого уровня, когда знания и навыки преподавателей и воспитателей, разрабатываемых и совершенствующих учебный процесс, отвечают современным требованиям, стремлению к улучшениям и обновлениям. С этой точки зрения, новые педагогические технологии как неотъемлемая часть реформы образования в стране играют важную роль в подготовке учителей [7].

Педагогические работники являются неотъемлемой частью учебной программы школы. Физическая и эмоциональная зависимость от ухода, поддержки, внимания и направленности деятельности в отношении детей в раннем возрасте более сильна по сравнению с другим возрастом. Для того, чтобы удовлетворить потребности всех детей в учебном курсе, педагогический персонал должен обладать навыками в области обучения детей и дошкольного образования, а также обладать энтузиазмом, высокой продуктивностью в работе, стремлением применять инновации, которые поддерживаются руководством коллектива.

Педагогический коллектив, осуществляющий учебную программу дошкольного образования, должен обладать следующими необходимыми знаниями и навыками:

- знаниями и навыками по различным стратегиям обучения (основанным на игре, ранней грамотности, развитии языковых навыков и т. д.);

- навыками общения и сотрудничества с детьми;

- знаниями о текущей ситуации в местном, национальном и международном контексте дошкольного образования;

- базовыми знаниями о здоровье и заботе о детях дошкольного возраста, а также об их социальной защите;

- способностью использовать креативность, информационные и коммуникационные технологии;

- хорошими знаниями биологических, психологических, физиологических и социальных характеристик развития ребенка (теории возрастной психологии и психологии развития);

- умением обнаруживать и развивать склонности, способности и интересы ребенка;

- способностью эффективно организовывать учебный процесс с учетом возраста и потенциала ребенка;

- возможностью создания развивающей и деловой среды;

- способностью сотрудничать с семьями, принимая во внимание их роль в развитии детей и образовании (общаться с ними по-разному, информировать их о целях и ожиданиях учебных программ от детей и т. д.)

- способностью систематически документировать продвижение ребенка;

- способностью постоянного саморазвития.

Основная функция современного учителя-воспитателя – научить детей тому, как надо чему-либо обучаться. По этой причине не сам преподаватель-воспитатель всегда должен работать над собой, потому что он действует как решающая сила в педагогическом процессе. Задача гармоничного развития личности, прежде всего, относится к педагогу-воспитателю.

Содержание образования не ограничивается повышением качества подготовки и подготовкой квалифицированных специалистов. Будущие кадры и специалисты должны быть хорошо образованными, способными профессионалами, быть личностями, стоящими на позициях государственности и гражданственности, быть компетентными в своей профессии и способными принимать разумные, своевременные решения.

Гуманизация образования, основанная на демократическом подходе к обучению, требует установления отношений



учитель-ученик на основе новых субъектно-субъектных отношений.

Выводы из проведенного исследования. Учитель как обучающий осознает целостность и системность человека в этом процессе развития как носителя высоких интеллектуальных, моральных и духовных качеств. Качество человеческого совершенства оценивается тем, что он обладает прекрасной мыслью, хорошим словом. Мышление подразумевает идеи, а деятельность – практику. Таким образом, нам необходимо создать условия для новых методов и технологий, которые мы можем использовать для создания логического творческого мышления, высокой культуры общения, и реализовать их в практической деятельности, основанной на нашем классическом педагогическом наследии, создать условия для формирования активного будущего гражданина страны.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Ализаде А. Психологические проблемы современной азербайджанской школы А. Ализаде. – Баку : Озан. – 1998.
2. Об образовании : Закон Азербайджанской Республики // Куррикулум. – 2009. – № 4.
3. Дошкольная образовательная программа Азербайджанской Республики. – Баку : Центр учебных технологий. – 2014.
4. Государственная стратегия Азербайджанской Республики по развитию образования // Азербайджан муаллими. – 25 октября 2013 г.
5. Агаев А. Современные подходы к педагогическим инновациям / А. Агаев // Азербайджан мектеби. – 2013. – № 6. – С. 25–32.
6. Байрамов А. Особенности развития умственных качеств учащихся / А. Байрамов. – Баку : Маариф, 1967. – 350 с.
7. Выготский Л. Детская психология : в 6-ти т. / Л. Выготский ; под ред. А. Запорожца и др. – Т. 4. – М. : Педагогика, 1984. – 432 с.

УДК 377/378:654–024.233

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ В КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

Бородієнко О.В., к. геогр. н., доцент,
завідувач лабораторії зарубіжних систем професійної освіти і навчання
*Інститут професійно-технічної освіти
Національної академії педагогічних наук України*

У статті представлено концептуальні засади дослідження розвитку систем професійної освіти і навчання у країнах Європейського Союзу, а саме: декомпозицію очікуваних результатів на рівні дослідження – теоретичний і практико-орієнтований; визначення методологічних концептів (парадигма навчання впродовж життя; феномен європейського виміру, який втілюється у створенні засад європейського управління, громадянства, ідентичності, простору; дихотомічність у розвитку загальноєвропейських систем професійної освіти і навчання – збереження національної ідентичності та конвергенція освітніх систем); інтегрування в дослідження системного підходу та концепту розвитку; визначення методів порівняльно-педагогічного міжнародного дослідження; характеристики контексту, який лежить в основі вироблення спільної європейської політики у сфері професійної освіти і навчання, а також перспективного бачення цієї сфери; обґрунтування європейської моделі управління системою професійної освіти і навчання; з'ясування спільних принципів забезпечення якості й обґрунтування моделі цієї підсистеми.

Ключові слова: освітня система, професійна освіта і навчання, країни Європейського Союзу, порівняльно-педагогічне дослідження.

В статье представлены концептуальные основы исследования развития системы профессионального образования и обучения в странах Европейского Союза, которые включают: декомпозицию ожидаемых результатов на уровне исследования – теоретический и практико-ориентированный; определение методологических концептов (парадигма обучения в течение жизни; феномен европейского измерения, который воплощается в создании основ европейского управления, гражданства, идентичности, простотранства; дихотомичность в развитии общеевропейской системы профессионального образования и обучения – сохранение национальной идентичности и конвергенция образовательных систем); интегрирование в исследование системного подхода и концепта развития; определение методов сравнительно-педагогического международного исследования; характеристику контекста, который лежит в основе выработки общей европейской политики в сфере профессионального образования и обучения, а также



перспективного видення этой сфери; обоснование европейской модели управления системой профессионального образования и обучения; выявления общих принципов обеспечения качества и обоснование модели этой подсистемы.

Ключевые слова: образовательная система, профессиональное образование и обучение, страны Европейского Союза, сравнительно-педагогическое исследование.

Borodiyenko O.V. CONCEPTUAL BASES OF THE RESEARCH OF DEVELOPMENT OF COMMON VET SYSTEM IN EU MEMBER STATE

The article presents the conceptual foundations of the research of the development of vocational education and training systems in the European Union countries, which include: decomposition of expected results at the research level – the theoretical and practical; the definition of methodological concepts (life-long learning paradigm, the phenomenon of a European dimension that is embodied and the creation of the foundations of European governance, citizenship, identity, environment, dichotomy in the development of pan-European VET systems – the preservation of national identity and the convergence of educational systems); integration in to the study of the system approach and the concept of development; definition of methods of comparative-pedagogical international research; a description of the context under lying the development of a common European policy in the field of vocational education and training as well as a perspective vision of this sphere; substantiation of the European model of management of the system of vocational education and training; finding out the common principles of quality assurance and justifying the model of this subsystem.

Key words: educational system, vocational education and training, EU member states, comparative-pedagogical research.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження розвитку систем професійної освіти і навчання в країнах Європейського Союзу (далі – ЄС) зумовлюється такими міркуваннями: значними напрацюваннями досліджуваного регіону в напрямі розбудови систем професійної освіти і навчання (далі – ПОН) (через посилену увагу, яка приділяється цій сфері як засобу потужної економічної та соціальної інклюзії, а також синергією спільних зусиль на наднаціональному на національному рівнях в напрямі розвитку ПОН); невідворотністю дифузії інновацій у східному векторі (зокрема й завдяки долученню України до проектів і програм взаємодії із країнами-членами ЄС, а отже, необхідністю вивчення та виявлення адаптаційного потенціалу європейського досвіду); необхідністю імплементації Угоди про асоціацію між Україною та Європейським Союзом, Європейським співтовариством з атомної енергії і їх державами-членами, яка передбачає гармонізацію законодавства, зокрема й у сфері ПОН, а також входження до спільного європейського, зокрема й освітнього, простору. Обґрунтування концептуальних засад такого дослідження, на нашу думку, надасть йому науковості, доказовості та забезпечить високу вірогідність створення обґрунтованих рекомендацій щодо розбудови сфери професійної освіти і навчання в Україні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми розвитку систем професійної освіти і навчання досліджуються переважно провідними європейськими вченими: С. Алле, Р. Александером, Д. Бріджесом, П. Бродфудом, Е. Вольфом, Т. Дайсінгером, Л. Дейтмером, М. Еротом, П. Кама-

райнен, М. Коулзом, М. Манінгом, М. Мудлером, Д. Раффі, Х. Рольфом, Е.-С. Сарв, М. Томлінсоном, Х. Шмідтом, М. Янгом та ін. Існує також науковий доробок вітчизняних вчених, які досліджували окремі аспекти розвитку систем ПОН, як-от: освіту дорослих і проблеми розвитку безперервної професійної освіти за кордоном в умовах інтеграції (М. Борисова, В. Давидова, Н. Дупак, О. Огієнко, С. Коваленко, Л. Лук'янова, О. Максименко, Н. Ничкало, А. Сбруєва, О. Ситник, І. Сагун, О. Щербак); особливості розвитку професійно-технічної освіти та підготовки кваліфікованих робітників в окремих регіонах і країнах (Н. Абашкіна, Н. Бідюк, А. Каплун, Л. Ляшенко, Н. Пазюра); стандартизацію професійної освіти в країнах ЄС (Н. Авшенюк, А. Ворначев, Т. Десятов, Ю. Кравець, С. Мельник, Л. Пуховська, Ж. Таланова) та ін. Однак, попри наявні напрацювання, проблеми розвитку систем професійної освіти і навчання в країнах ЄС в умовах інтеграційних процесів дотепер не стали предметом спеціального аналізу, а обґрунтування концептуальних засад таких досліджень є справді актуальним.

Постановка завдання. Метою статті є обґрунтування концептуальних засад дослідження розвитку систем професійної освіти і навчання в країнах ЄС.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження розвитку систем професійної освіти і навчання в країнах ЄС здійснюється в межах виконання теми науково-дослідної роботи лабораторією зарубіжних систем професійної освіти і навчання Інституту професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України.



На першому, теоретико-методологічному етапі дослідження передбачалась реалізація таких завдань: обґрунтування його методологічного апарату, аналіз понятійно-термінологічного апарату розвитку сфери ПОН у країнах ЄС, здійснення бібліографічного аналізу проблеми розвитку систем професійної освіти і навчання в країнах ЄС, вивчення законодавчого забезпечення становлення і розвитку систем професійної освіти і навчання країн Євросоюзу, системи оцінювання якості професійної освіти і навчання в умовах формування єдиного європейського простору. Другий етап – порівняльно-аналітичний – передбачав здійснення аналізу законодавчого забезпечення становлення і розвитку систем професійної освіти і навчання країн Євросоюзу, характеристики системи професійної освіти і навчання в країнах ЄС, виявлення їхніх типових ознак і особливостей розвитку в контексті стратегії освіти впродовж життя; аналіз сучасних європейських систем оцінювання якості професійної освіти і навчання в умовах формування єдиного європейського простору.

Оскільки дане дослідження перебуває в площині порівняльно-педагогічних (зокрема й міжнародних) досліджень, вважаємо за необхідне декомпонувати його на два рівні:

- теоретичний рівень, який містить узагальнення фактичного матеріалу, визначення найбільш важливих закономірностей, принципів розвитку систем ПОН; пошук причинно-наслідкових зв'язків, рушійних сил, характеристики контексту (на основі узагальнення і спрощення часткових і складних явищ); створення спрощених моделей на основі генералізації явищ та визначення найбільш суттєвих його ознак;

- практико орієнтований зріз дослідження, який охоплює виявлення адаптаційного потенціалу закордонного досвіду; зіставлення закордонного досвіду організації та функціонування систем професійної освіти і навчання з вітчизняним; обґрунтування та розроблення шляхів запровадження кращих європейських надбань у практику української професійної педагогіки; прогнозування можливих тенденцій розвитку вітчизняної та європейської систем ПОН.

Основними методологічними концептами, які лежать в основі дослідження, є:

- *концепція навчання впродовж життя*, а отже, необхідність забезпечення ПОН здатності та готовності людини до неперервного професійного розвитку, самостійного визначення траєкторії власного розвитку, самоусвідомлення та самоактуалізації для реалізації такого роду розвитку; забезпе-

чення в системі ПОН політик і інфраструктури, яка уможливорює неперервний професійний розвиток;

- так званий феномен *європейського виміру*, який охоплює *європейське громадянство* (створення умов для вільного професійного й особистого життя в об'єднаному європейському просторі; діяльність в межах ПОН також сприяє утвердженню даного феномена), *європейську ідентичність* (створення через низку політик та інструментів усвідомлення власної європейської наднаціональної ідентичності), *європейський простір* (створення географічного утворення, вільного від кордонів і бюрократичних обмежень для безперешкодного пересування, діяльності, визнання результатів на теренах об'єднаної Європи), *європейське управління* (функціонування наднаціональних структур, які створюють політику й умови для уможливлення впровадження уніфікованих підходів на теренах об'єднаної Європи, зокрема й у сфері ПОН).

- певна *дихотомічність*, яка уможливорює, з одного боку, збереження цінності, унікальності та самобутності національних систем (зокрема й національних систем ПОН), а з другого – конвергенцію таких систем (що уможливорює підвищення привабливості ПОН, її доступність, підвищення якості).

Стрижневим для дослідження розвитку систем ПОН у країнах ЄС є системний підхід. Визначаючи професійну освіту і навчання в країнах ЄС як цілісну систему, ми керуємося такими міркуваннями: наявність елементів системи (сукупність об'єктів, які перебувають з іншими об'єктами в складних взаємовідносинах), структури (стійкого способу зв'язку між елементами, який надає їм не притаманних раніше властивостей), ієрархічних рівнів і організації (способу зв'язку між ієрархічними рівнями системи), цілі (бажаного стану системи або результату її діяльності, що об'єднує компоненти системи в єдине ціле), переважання внутрішніх зв'язків над зовнішніми, активний вплив внутрішніх зв'язків на перетворення компонентів і набуття нових нехарактерних ознак, здатності до самоорганізації, взаємообумовленості впливів (зміна одного з компонентів системи породжує зміну інших), нелінійність (багаторівневість і багатопрофільність компонентів, які входять до системи), нерівновісність (існування в системі різноманітних парадигм, моделей, технологій). Ключову роль у методології дослідження цієї проблеми відіграє поняття «розвиток», яке розглядається сучасною наукою як незворотні, спрямовані, закономірні зміни систем, якими можуть



бути як матеріальні, так і ідеальні об'єкти, зокрема й особистість людини. Ці зміни можуть проявлятися у таких формах, як: збільшення складності системи; удосконалення структури системи; збільшення внутрішніх ресурсів системи; якісні зміни, які приводять до збільшення здатності системи адаптуватись до зовнішніх вимог; поява нових рис, якостей, функцій і можливостей тощо. Водночас визначені форми ще не є остаточними. Проблема тлумачення конкретних форм розвитку полягає в тому, що кожна з наведених позицій містить вагомий внутрішній суперечності. Наприклад, удосконалення структури системи може також відбуватись завдяки її більшій жорсткості, що надалі може позбавляти відповідну систему гнучкості і здатності до конструктивних змін тощо.

Специфіка досліджуваної проблематики зумовлює також і методи порівняльно-педагогічного дослідження, які доцільно використовувати на кожному його етапі. Зокрема, на теоретичному рівні використовуємо такі *методи*:

- аналітичний (вивчення явищ і процесів через поділ їх на окремі елементи з метою вивчення їхньої внутрішньої структури, особливостей, динаміки розвитку та зв'язків між ними). Реалізація такого методу передбачає також використання низки прийомів, як-от: аналогія – припущення про структуру й особливості певного не вивченого явища через прийняття як таких параметрів вже досліджених явищ; порівняння – співставлення відомих особливостей різноманітних явищ для виявлення спільного та відмінного; інтерполяція – висування гіпотези про один з елементів явища або одну зі стадій процесу, виходячи із загальних параметрів явища або процесу; групування – групування деяких елементів явища за ознаками спільності, що відображає їхні суттєві ознаки; структуризація – виявлення елементів явища чи системи та зв'язків між ними;

- синтетичний – спосіб проведення дослідження з узагальненням знань про їхні особливості, властивості та зв'язки між явищами. Реалізація такого методу передбачає також використання низки прийомів, а саме: узагальнення – визначення спільних ознак і властивостей явищ і процесів; екстраполяція – дозволяє сформулювати наукове уявлення про об'єкт дослідження на основі висування гіпотези про те, що його особливості є такими ж, як і особливості окремих елементів;

- абстрагування – визначення й узагальнення найбільш важливих характеристик об'єкта дослідження та свідоме упущення другорядних. Реалізація такого мето-

ду передбачає також використання низки прийомів, а саме: редукції – зведення складних процесів і явищ до більш простих; формалізації – відображення знань про реальність у точних поняттях і твердженнях, які відповідають важливим ознакам освітньої системи.

На емпіричному рівні використовуємо такі *методи*:

- спостереження – безпосереднє фіксування явищ;

- вивчення документів – аналіз офіційних документів (визначення основних понять, якими оперують автори; дефініювання провідних ідей, які виражені в документі, формулювання висновків про явища, які відображені в документі);

- експлікативні методи – група прийомів і методів дослідження, які мають аналітичний характер і відрізняються точністю та конкретністю. Реалізація такої групи методів передбачає також використання низки прийомів, як-от: контент-аналіз (сукупність стадій дослідження офіційних інформаційних матеріалів: структуризація текстів, оброблення первинного інформаційного масиву з допомогою матричних таблиць (терміни, фрази, змістові блоки); систематизоване вивчення змісту документів шляхом фіксації часто повторюваних термінів і виразів); івент-аналіз (метод оброблення публічної інформації, який дозволяє визначити та систематизувати події в міжнародних відносинах); когнітивне картування (вивчає поняття та категорії, якими оперують особи, що вповноважені приймати рішення; цей метод пов'язаний із визначенням основних понять, якими оперує особа або група, що приймає рішення);

- статистичні методи (вивчення кількісного боку явищ у нерозривному зв'язку з їхнім якісним змістом);

- моделювання (абстраговане відображення реальних об'єктів і явищ у вигляді ідеалізованих об'єктів, які являють собою системи та зв'язки між ними);

- прогнозування (наукове передбачення майбутніх ситуацій і процесів (дельфійський метод і побудова сценаріїв)).

Під час виконання дослідження було здійснено характеристику контексту, який визначає політику ЄС щодо розвитку сфери ПОН. Зокрема, загальноєвропейський контекст характеризується такими викликами: демографічними (нації, що старіють, низький рівень відтворення населення та трудового потенціалу, трудові міграції молодих спеціалістів за кордон та, як наслідок, – зростання необхідності в подальшому розвитку професійної компетентності дорослого населення, що вже працює); не-



обхідністю більш тісної прив'язки до ринку праці та до запиту роботодавців; необхідністю реалізації сферою ПОН завдань працевлаштування та сталого розвитку економіки; необхідністю забезпечення якості та досконалості системи ПОН; необхідністю забезпечення для населення країн-членів ЄС легкодоступної, ефективної та орієнтованої на розвиток професійної кар'єри подальшої освіти (у контексті стратегії навчання впродовж життя); необхідністю посилення престижу ПОН; необхідністю формування й розвитку нових умінь і навичок, оновлення професійних і формування надпрофесійних умінь і навичок (так званих ключових компетенцій); обґрунтування, правове врегулювання та реалізація моделей соціального партнерства для ефективного функціонування системи ПТО [2].

Визначено, що концептуальною основою побудови європейського простору ПТО є її перспективне бачення, яке характеризується: привабливою та інклюзивною професійною освітою, включаючи кваліфікований викладацький персонал, інноваційні методи навчання, високоякісну інфраструктуру, високу відповідність ринку праці й адекватні шляхи подальшої освіти і навчання; якісною базовою професійною освітою (initial VET), яку зможуть назвати учні, батьки та суспільство загалом привабливою альтернативою загальній освіті. Базова професійна освіта має озброїти учнів ключовими компетенціями та спеціальними професійними вміннями і навичками; гнучкою професійною освітою, базованою на навчальних досягненнях, яка передбачає гнучкі шляхи навчання в результаті проникності між різними освітніми підсистемами (шкільна освіта, професійна освіта, вища освіта, освіта дорослих), а також визнає неформальну й інформальну освіту, зокрема й компетенції, набуті на робочому місці; загальноєвропейським освітнім простором із прозорими системами кваліфікацій і підтримкою міжнародної мобільності; підвищенням можливостей міжнародної мобільності студентів і викладачів сфери професійної освіти [2; 5; 8; 9].

Модель управління системою ПТО в ЄС на макрорівні охоплює такі елементи: поточний контекст функціонування загальноєвропейського простору ПОН; поточні виклики (зокрема й з'ясування потенціалу сфери ПОН щодо вирішення конкретних завдань соціально-економічного розвитку); відповідні перспективні потреби спільного ринку (а також декомпозицію їх на перспективне бачення сфери ПОН); спільну європейську політику у сфері ПОН (принципи, інструменти реалізації (Європасс (Europass), Єв-

ропейська рамка кваліфікацій (EFQ), Європейська система перезарахування кредитів у сфері професійної освіти (ECVET) і Європейська рамка гарантування якості професійної освіти (EQAVET), стрижневі напрями, інфраструктуру); національний рівень управління системою ПОН (гармонізація національного законодавства із загальноєвропейськими підходами, забезпечення якості (зокрема й завдяки діяльності незалежних акредитаційних центрів), створення умов для міжнародної мобільності учнів і викладачів, забезпечення можливості та стимулювання участі в проектах.

Однією з підсистем є підсистема *забезпечення якості* ПОН. Політика ЄС у сфері забезпечення якості базується на таких принципах: політика та процедури щодо забезпечення якості повинні охоплювати всі рівні Європейської рамки кваліфікацій; забезпечення якості повинно бути невід'ємною частиною системи внутрішнього управління навчальним закладом чи тренінговою установою; забезпечення якості має включати постійне оцінювання навчальних закладів, їхніх навчальних програм, систем управління якістю зовнішніми незалежними органами чи агенціями; зовнішні незалежні органи чи агенції, до компетенції яких входить оцінювання якості, мають бути об'єктом постійної перевірки; процес оцінки якості має мати на меті оцінювання змісту навчання, технологій, умов з особливою увагою до оцінювання навчальних результатів і досягнень; забезпечення якості освіти і навчання має охоплювати такі елементи: чіткі цілі та стандарти з показниками для їх вимірювання, рекомендації щодо впровадження, зокрема, функції стейкхолдерів, відповідні ресурси, методика оцінювання, зокрема й оцінювання та зовнішнє оцінювання, механізми зворотного зв'язку та процедури покращення; ініціативи щодо забезпечення якості на міжнародному, національному та регіональному рівнях мають бути скоординовані, що уможливить узгодженість, ефект синергії, системний підхід; забезпечення якості є процесом співробітництва на рівні освітніх систем та інституцій як всередині країн-членів, так і на рівні міжнародної взаємодії якості [1; 6; 7].

Визначено, що модель забезпечення якості ПОН в ЄС охоплює такі елементи: на рівні ЄС – спільну політику ЄС щодо забезпечення якості ПОН, спільні принципи, визначені вимірювані показники забезпечення якості, інфраструктуру забезпечення якості; на національному рівні – мережі національних контактних пунктів із забезпечення якості, гармонізацію національних



систем забезпечення якості із загальноєвропейськими, додавання до національних законодавств відповідних норм, які регламентують забезпечення якості ПОН, національні стандарти забезпечення якості, впровадження систем якості на інституційному рівні.

Висновки із проведеного дослідження. Отже, концептуальні засади дослідження розвитку систем професійної освіти і навчання в країнах ЄС охоплюють: декомпозицію очікуваних результатів на рівні дослідження – теоретичний та практико-орієнтований; визначення методологічних концептів (парадигми навчання впродовж життя, феномена європейського виміру, який втілюється у створенні засад європейського управління, громадянства, ідентичності, простору, дихотомічності у розвитку загальноєвропейських систем ПОН – збереження національної ідентичності та конвергенції освітніх систем); інтегрування в дослідження системного підходу та концепту розвитку; визначення методів порівняльно-педагогічного міжнародного дослідження; характеристику контексту, який лежить в основі вироблення спільної європейської політики у сфері ПОН, а також перспективного бачення цієї сфери; обґрунтування європейської моделі управління системою ПОН; з'ясування спільних принципів забезпечення якості ПОН і обґрунтування моделі цієї підсистеми.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бородієнко О. Система забезпечення якості професійного навчання персоналу підприємств : зарубіжний досвід / О. Бородієнко // Професійна освіта: проблеми та перспективи. – К. : ІІТО НАПН України, 2016. – Випуск 11. – С. 120–125.
2. Пуховська Л., Бородієнко О., Радкевич О., Леу С. Дорожня карта професійної освіти і навчання в країнах Європейського Союзу / О. Бородієнко, Л. Пуховська,

О. Радкевич, С. Леу // Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка : зб. наук. праць ; Вип. 13 ; Інст-т проф.-тех. Освіти НАПН України ; за ред. В. Радкевича та ін. – Павлоград : ТОВ «ІМА-прес», 2017. – С. 123–131.

3. Пуховська Л. Професійна освіта та інновації : досвід країн ЄС / Л. Пуховська // Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка : зб. наук. праць ; Вип. 14 ; Інст-т проф.-тех. освіти НАПН України ; за ред. В. Радкевича та ін. – К. : Міленіум, 2017. – С. 23–39.

4. Тезаурус професійної освіти і навчання в країнах Європейського Союзу / Л. Пуховська, С. Леу, О. Радкевич, М. Шимановський ; за наук. ред. Л. Пуховської, О. Бородієнко. – К. : Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, 2016. – 58 с.

5. The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011–2020. Communiqué of the European Ministers for Vocational Education and Training, the European Social Partners and the European Commission, meeting in Bruges on 7 December 2010 to review the strategic approach and priorities of the Copenhagen process for 2011–2020 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/brugescom_en.pdf.

6. CEDEFOP [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.cedefop.europa.eu/en/about-cedefop>.

7. ETF [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/home>.

8. Europe 2020 : A strategy for smart, sustainable and inclusive growth. Communication from the Commission. – Brussels, 3.3.2010 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLETE%20EN%20BARROSO%20%20%200007%20-%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf>.

9. European Commission. Declaration of the European Ministers for Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training “The Copenhagen declaration”. – Brussels : European Commission, 2002 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/copenhagen-declaration_en.pdf.



УДК 378:664–651

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ З ОСНОВ ТЕХНОЛОГІЙ ХАРЧОВИХ ВИРОБНИЦТВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Гвоздецька Ю.В., викладач кафедри
професійної освіти та технологій за профілями
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

У статті розкрито суть поняття «педагогічні умови». Зважаючи на результати дослідження, нами було визначено та теоретично обґрунтовано, що формування професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів сфери харчових виробництв у процесі фахової підготовки будуть забезпечувати такі педагогічні умови: забезпечення систематичної позитивної мотивації до оволодіння майбутньою професією; проектування змісту дисциплін циклу фахової підготовки; використання інноваційних технологій у процесі формування професійної компетентності майбутніх спеціалістів; оволодіння практичним досвідом здійснення майбутньої професійної діяльності. Обґрунтований відбір необхідних і достатніх умов є черговим етапом оптимізації процесу фахової підготовки майбутніх викладачів з основ технологій виробництв щодо формування їхньої професійної компетентності.

Ключові слова: викладач з основ технологій харчових виробництв, педагогічні умови, мотивація, інноваційні технології, практична підготовка.

В статье раскрыта суть понятия «педагогические условия». По результатам исследования нами было определено и теоретически обосновано, что формирование профессиональной компетентности будущего преподавателя основ технологий пищевых производств в процессе профессиональной подготовки будут обеспечивать следующие педагогические условия: обеспечение систематической положительной мотивации к овладению будущей профессией; проектирование содержания дисциплин цикла профессиональной подготовки; использование инновационных технологий в процессе формирования профессиональной компетентности будущих специалистов; овладение практическим опытом осуществления будущей профессиональной деятельности. Отбор необходимых и достаточных условий является очередным этапом оптимизации процесса профессиональной подготовки будущего преподавателя основ технологий по формированию его профессиональной компетентности.

Ключевые слова: преподаватель основ технологий пищевых производств, педагогические условия, мотивация, инновационные технологии, практика.

Hvozdetzka Yu. V. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF BASES OF TECHNOLOGIES OF FOOD PRODUCTION IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

In article the essence of concept “pedagogical conditions”. Despite the results of the study we have identified and theoretically justified that the formation of professional competence of future engineers-teachers of the sphere of food production in the process of professional training will provide the following pedagogical conditions: a systematic positive motivation for mastering the future profession; the design of the content of disciplines cycle of professional training; the use of innovative technologies in the process of formation of professional competence of future specialists; mastering practical experience for future professional activities. A reasonable selection is necessary and, in our opinion, sufficient conditions is the next stage of optimization of the process of professional training of future teachers on the basics of technology of production on the formation of their professional competence.

Key words: lecturer in technology of food production, pedagogical conditions, motivation, innovative technology, practical training.

Постановка проблеми. Соціально-економічні зміни, які відбуваються сьогодні в Україні, визначили нові напрями формування професійної компетентності майбутнього викладача з основ технологій харчових виробництв. Сучасна система підготовки студентів у вищій школі є однією з актуальних проблем сьогодення, адже вона повинна відповідати оновленим вимогам і забезпечувати належний рівень готовності майбутнього викладача до ефективної педагогічної діяльності. Важливою про-

блемою у вітчизняній педагогічній науці та практиці залишається пошук ефективних шляхів формування професійної компетентності викладача з основ технологій харчових виробництв як компетентного фахівця, здатного творчо працювати в різних напрямках вирішення новітніх соціальних завдань і сучасних освітніх викликів.

Професійна компетентність викладача з основ технологій харчових виробництв – це сукупність взаємопов'язаних якостей особистості, що передбачає досконале воло-



діння теоретичними і практичними знаннями, навичками, вміння застосовувати їх у процесі професійної діяльності, здатність творчо і нестандартно вирішувати проблеми, нести відповідальність за наслідки своєї роботи, а також професійне зростання шляхом постійного саморозвитку, самовдосконалення та самоосвіти. Формування професійної компетентності майбутнього викладача з основ технологій харчових виробництв у процесі фахової підготовки можливе за дотримання певних умов. Виникає необхідність визначення й обґрунтування педагогічних умов формування професійної компетентності майбутнього викладача з основ технологій харчових виробництв у процесі фахової підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розробленню педагогічних умов організації та здійснення навчально-виховного процесу присвячені дослідження Ю. Бабанського, В. Беспалька, Л. Виготського, С. Гончаренка, Е. Зеєра, Н. Іпполитової, І. Лернера, В. Сластьоніна, Н. Стерхової та ін. Пошук шляхів формування професійної компетентності майбутніх фахівців здійснювали науковці: Є. Бондаревська, Т. Браже, В. Горчакова, Н. Запрудський, Я. Карлінська, Н. Матяш, А. Міщенко, А. Маркова, Ю. Сенько, В. Сластенин, Л. Фрідман, М. Холодна, Е. Шиянов, В. Юдін та ін.

Проте, незважаючи на вагомий результати згаданих досліджень, поза увагою залишилася проблема визначення й обґрунтування педагогічних умов формування професійної компетентності майбутнього викладача з основ технологій харчових виробництв у процесі фахової підготовки.

Постановка завдання. Метою статті є визначення та теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування професійної компетентності майбутнього викладача з основ технологій харчових виробництв у процесі фахової підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Важливим для нашого дослідження є визначення поняття «педагогічні умови». Педагогічний словник визначає термін «педагогічна умова» як певну обставину чи обстановку, яка впливає на формування та розвиток педагогічних явищ, процесів, систем, якостей особистості [5, с. 97].

У професійній педагогіці педагогічні умови – це обставини, від яких залежить та за яких відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групи людей [6].

Педагог Ю. Бабанський трактує педагогічні умови як становище, в якому компоненти навчального процесу представлені в

найоптимальнішому взаємовідношенні, що надає можливість викладачу ефективно викладати, керувати навчальним процесом, а учням – успішно вчитися [1, с. 123].

На думку Е. Зеєра, педагогічні умови – це різноманітні обставини процесу освіти, які забезпечують досягнення поставленої мети [3, с. 98].

У нашому дослідженні педагогічні умови розуміємо як комплекс взаємопов'язаних чинників, від яких залежить успішність формування професійної компетентності майбутнього викладача з основ технологій харчових виробництв у процесі фахової підготовки.

Під час розгляду комплексу умов формування професійної компетентності майбутнього викладача з основ технологій харчових виробництв ми обмежимося умовами, створеними в конкретному навчальному закладі, пам'ятаючи про те, що й інші умови (вплив суспільства, сім'ї, стан виробництва тощо) також впливають на даний процес.

За результатами дослідження нами було визначено низку педагогічних умов формування професійної компетентності майбутнього викладача з основ технологій харчових виробництв у процесі фахової підготовки, серед яких виокремили найбільш вагомі, а саме: забезпечення систематичної позитивної мотивації до оволодіння майбутньою професією; проектування змісту дисциплін циклу фахової підготовки; використання інноваційних технологій у процесі формування професійної компетентності майбутніх спеціалістів; оволодіння практичним досвідом здійснення майбутньої професійної діяльності.

Обґрунтований відбір необхідних і, на нашу думку, достатніх умов є черговим етапом оптимізації процесу фахової підготовки майбутнього викладача з основ технологій харчових виробництв щодо формування його професійної компетентності.

Розкриємо більш докладно пріоритетні, на наш погляд, умови, які в результаті проведених досліджень виявилися найбільш ефективними під час формування професійної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Професійна освіта. Харчові технології» в процесі фахової підготовки у вищих педагогічних навчальних закладах.

На нашу думку, пріоритетною педагогічною умовою, яка сприяє формуванню професійної компетентності є *забезпечення позитивної мотивації до оволодіння майбутньою професією*. У сучасній вищій школі, як і раніше, досить гостро стоїть завдання підвищення ефективності навчання й оптимізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, вирішення цього завдання



можливе через забезпечення позитивної мотивації до майбутньої професії.

Забезпечення позитивної мотивації до оволодіння майбутньою професією – це розвиток зацікавленості студентів до навчання, зокрема, не тільки до певної лекції, семінару тощо, але і до процесу здобуття знань під час створення ситуацій інтересу; мотивація професійної та навчальної діяльності; прагнення до досягнення успіху; формування ставлення до майбутньої професійної діяльності як особистісної і соціальної цінності, усвідомлення значущості формування особистісних якостей і умінь, формування потреби в професійному зростанні.

Реалізація цієї умови найбільш вдало здійснюється за таких умов: створення сприятливого психологічного клімату в навчальному колективі; особистісно-орієнтована педагогічна взаємодія; формування й розвиток інформаційної та пізнавальної потреб. А також за використання у фаховій підготовці таких методів навчання, як метод формування пізнавального інтересу та метод формування почуття обов'язку і відповідальності в навчанні. Зазначені методи спрямовані на розвиток позитивної мотивації майбутньої професійної діяльності викладача спеціальних дисциплін сфери харчових виробництв: формують позитивну мотивацію навчання, стимулюють пізнавальну активність, сприяють розвитку самовизначення, самореалізації і відповідальності за результати навчання як основних характеристик особистості і водночас сприяють збагаченню студентів навчальною інформацією.

Наступною пріоритетною педагогічною умовою, яка сприяє, на нашу думку, ефективному формуванню професійної компетентності майбутнього фахівця, є *проекування змісту дисциплін циклу фахової підготовки*. Ефективна професійна підготовка майбутніх викладачів з основ технологій харчових виробництв потребує нових підходів у питаннях оновлення змісту освіти, упровадження нових технологій їх вивчення, формування професійної компетентності в умовах загальної інформатизації освіти. Нині в закордонній і вітчизняній педагогіці вже окреслено способи досягнення нової якості професійної освіти, що базуються на ідеях педагогічного проєкування як ефективного засобу вирішення загальних і спеціальних освітніх задач і закладах інформатизації як сучасної закономірної тенденції розвитку суспільства.

Відображення змісту навчальних дисциплін у навчальних планах, програмах, підручниках, посібниках спонукає, передусім,

до реформування таких змістових характеристик, як кількість і якість пропонованої студентам інформації, її зорієнтованість на майбутню фахову діяльність.

Діяльність людей у будь-якому суспільстві різноманітна, специфічна для різних професій і спеціальностей, тому для проєкування змісту освіти необхідно знайти її загальні компоненти, що підлягають засвоєнню незалежно від характеру майбутньої діяльності. Соціальний досвід об'єднує чотири елементи, кожний з яких відрізняється своїм змістом і функціями в збереженні й розвитку культури, формуванні особистості [4]:

Перший елемент – знання, сукупність різноманітних видів якого сприяє побудові в індивіда загального уявлення про навколишню дійсність, його орієнтації в необхідній діяльності тощо.

Другий елемент – досвід здійснення способів діяльності. У процесі його засвоєння формуються вміння і навички, функції яких полягають у відтворенні й збереженні накопиченої культури, чим забезпечується репродуктивна діяльність суспільства.

Третій елемент – досвід творчої діяльності. Його функція – подальший розвиток культури. Зміст творчості характеризується неалгоритмізованими інтелектуальними процедурами діяльності і полягає в самостійному перенесенні раніше засвоєних знань і умінь у нову ситуацію, баченні проблеми в знайомих умовах і середовищі, несподіваних функціях відомих об'єктів, їхній структурі тощо.

Четвертий елемент – досвід емоційно-ціннісного ставлення до дійсності, своєї діяльності, самого себе, тобто норми й система ціннісних ставлень суспільства до певних об'єктів дійсності (предметів, явищ, принципів, дій). До змісту означених об'єктів дійсності належать різні групи, що інваріантно складаються в процесі життєдіяльності (практичне задоволення потреб особистості й успішна реалізація її планів, визнання і захищеність найближчим середовищем, терпиме і справедливе ставлення до неї людей, пізнання навколишньої дійсності, самовияв), вимагають цілеспрямованого виховання (власне і чуже здоров'я, честь і гідність, істина і справедливість, природа і культура рідного краю, різноманітність культур і повага до інших народів, компетентність і кваліфікація, порядність, інтелектуальна активність тощо).

Особливим у фаховій підготовці викладача з основ технологій харчових виробництв є однакова професійна значущість дисциплін суто професійного і психолого-педагогічного спрямування. Неможливо досягти високого рівня професійної компетентності



без відповідного рівня знань, значення яких в системі цієї компетентності зумовлено також їхньою внутрішньою структурою. Необхідним є комплекс знань у професійному та психолого-педагогічному аспекті для успішної подальшої професійної педагогічної діяльності у сфері професійної освіти.

Реалізація цієї умови передбачає розроблення інтегрованих навчально-методичних комплексів до навчальних дисциплін циклу фахової підготовки. Метою було збагачення змісту фахової підготовки знаннями з технології харчових виробництв. Це, зокрема, такі навчальні дисципліни: «Технологічне обладнання харчової галузі», «Дитяче харчування», «Процеси та апарати харчових виробництв», «Товарознавство», «Технологія виробництва продуктів громадського харчування», «Санітарія та гігієна закладів ресторанного господарства», «Харчові технології», «Організація та обслуговування в закладах ресторанного господарства», «Виробниче навчання», «Проектування харчових підприємств».

У результаті реалізації цієї педагогічної умови студент повинен знати: перспективні напрями нового обладнання харчових виробництв, якісний і кількісний склад харчових продуктів, основні закономірності технологічних процесів, основні фізико-технічні властивості харчових продуктів, класифікацію харчових продуктів, стандартизацію і сертифікацію продовольчих товарів, етапи і способи оброблення продуктів, вітчизняні й закордонні системи управління якістю продукції; загальні відомості про види обслуговування і їхню типологію; хімічний склад і енергетичну цінність продуктів харчування; основи організації виробництва кулінарної продукції; організаційні засади технологічного проектування закладів ресторанного господарства; методологію проектування закладів ресторанного господарства.

Студент повинен вміти: використовувати основні види обладнання під час приготування їжі в побуті та на виробництві; розробляти та впроваджувати меню дієтичного харчування для харчування різних груп населення; розробляти методи оцінки якості та проведення гігієнічної експертизи харчових продуктів; розробляти санітарні заходи під час проектування, будівництва та реконструкції підприємств харчової промисловості, торгівлі харчовими продуктами та громадського харчування; визначати споживчу цінність продукції; готувати основні види страв усіх груп харчових продуктів; розробляти й використовувати нормативні документи по одержанню промислових продуктів харчування; використовувати

технології основних харчових виробництв, а також методи розрахунків норм витрат сировини і допоміжних матеріалів; скласти матеріальний баланс і використовувати його в технологічних розрахунках; розробляти і використовувати нормативні документи по одержанню промислових продуктів харчування; тактовно і грамотно надати споживачу допомогу у виборі страв і напоїв, розробляти техніко-економічне обґрунтування проекту і нормативну документацію на проектування.

Наступною пріоритетною педагогічною умовою є *використання інноваційних технологій у процесі формування професійної компетентності майбутніх спеціалістів*. Одним із стратегічних завдань вищої освіти, згідно із Програмою розвитку освіти в Україні на XXI ст., є досягнення якісно нового рівня мобільності та професійно-практичної підготовки фахівців. Адже оптимальним засобом соціальної та економічної адаптації людини до життєдіяльності в умовах ринкової економіки є її професійна підготовка як конкурентоспроможного працівника. Специфіка контингенту молоді в сучасних умовах, якій доводиться починати трудове життя, висуває особливі вимоги і до процесу її навчання. Ця обставина зумовлює порушення питання щодо впровадження в процес навчання інноваційних педагогічних технологій.

Інновації (італ. *innovacione* – новизна, нововведення) – нові форми організації діяльності й управління, нові види технологій, які охоплюють різні сфери життєдіяльності людства.

Інноваційну педагогічну технологію розглядають як особливу організацію діяльності та мислення, яка спрямована на організацію нововведень в освітньому просторі, або як процес засвоєння, впровадження і поширення нового в освіті [2, с. 102].

Реалізація такої умови передбачає використання в процесі фахової підготовки викладача з основ технологій харчових виробництв інноваційних технологій навчання. Метою такої умови було оновлення педагогічного процесу, внесення новоутворень в традиційну систему навчання, завдяки чому відбувається підвищення якості результатів навчання. Такий підхід до організації процесу фахової підготовки майбутнього викладача з основ технологій харчових виробництв допомагає створити атмосферу професійного компетентного формування, яка перетворює студента не лише на суб'єкта пізнання, але й на суб'єкта власного професійно-особистісного розвитку. Під час впровадження інноваційних технологій у процес фахової підготов-



ки майбутнього викладача з основ технологій харчових виробництв спостерігається зростання педагогічної майстерності та професійної компетентності учасників інноваційних процесів, покращення якісних показників навчальних досягнень студентів. На рівні особистості студента відстежується формування сучасного стилю мислення з його характерними ознаками: креативністю, системністю, гнучкістю, динамізмом, перспективністю, об'єктивністю, концептуальністю тощо.

Наступною пріоритетною педагогічною умовою, яка сприяє, на нашу думку, ефективному формуванню професійної компетентності майбутнього фахівця, є *оволодіння практичним досвідом здійснення майбутньої професійної діяльності*. Одна з головних особливостей підготовки студентів у вищій школі – її зв'язок із життям, з конкретними особливостями майбутньої практичної діяльності. Весь шлях розвитку вищої освіти – свідоцтво та бажання наблизити теоретичну підготовку до практичної. Практична підготовка студентів вищих навчальних закладів України є невід'ємною складовою частиною освітньо-професійної програми підготовки фахівців, основним завданням якої є якість практичної підготовки випускника за відповідним освітньо-кваліфікаційним рівнем.

У самому загальному вигляді можна визначити такі послідовні етапи практичної підготовки майбутнього викладача спеціальних дисциплін сфери харчових виробництв:

– лабораторні, практичні заняття, на яких починається формування первинних навиків (із спеціальних дисциплін);

– навчальна практика, завданням якої є ознайомлення студентів із специфікою майбутньої спеціальності, отримання первинних професійних умінь і навичок із загальних і спеціальних дисциплін, передбачених навчальним планом відповідної спеціальності;

– технологічна практика, метою якої є ознайомлення студентів-практикантів безпосередньо на підприємствах, організаціях, установах із виробничим процесом і технологічним циклом виробництва, відпрацювання вмінь і навичок із робітничої професії та спеціальності, закріплення знань, отриманих під час вивчення певного циклу теоретичних дисциплін, і набуття первинного практичного досвіду;

– переддипломна практика, яка є завершальним етапом навчання і проводить-

ся з метою узагальнення і вдосконалення знань, практичних умінь і навичок на базі конкретного суб'єкта господарювання, оволодіння професійним досвідом та готовності майбутнього фахівця до самостійної професійної діяльності, збирання матеріалів для дипломного проекту (роботи).

Реалізація цієї умови передбачає проходження майбутніми викладачами з основ технологій харчових виробництв практики на базі професійних закладів освіти та підприємств харчової промисловості, з метою формування професійних компетенцій, оволодіння певним досвідом і готовності до майбутньої самостійної професійної діяльності.

Висновки із проведеного дослідження. Спираючись на розроблений комплекс умов, що побудовані на концептуальних положеннях особистісно орієнтованої професійної освіти, доходимо висновку, що формування професійної компетентності майбутнього викладача з основ технологій харчових виробництв у процесі фахової підготовки – це закономірна, доцільна та керована зміна ключових компетенцій фахівця, що призводить до досягнення якісно нового рівня. Ці складники є механізмами реалізації моделі формування професійної компетентності майбутнього викладача з основ технологій харчових виробництв у вищих навчальних закладах України.

Надалі плануємо впровадження моделі та педагогічних умов у процес фахової підготовки майбутніх викладачів з основ технологій харчових виробництв у вищих навчальних закладах України.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бабанский Ю. Оптимизация процесса обучения : общедидактический аспект / Ю. Бабанский. – М.: Педагогика, 1997. – С. 254.
2. Гладуш В. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія : [навч. посібн.] / В. Гладуш, Г. Лисенко – Д., 2014. – С. 416.
3. Зеер Э. Личностно ориентированное профессиональное образование / Э. Зеер. – Екатеринбург : Изд-во Уральского педагогического университета, 1998. – С. 126.
4. Педагогіка в запитаннях і відповідях : [навч. посібн.] / за ред. Л. Кондрашова, О. Пермяков, Н. Зеленкова, Г. Лаврешина. – К. : Знання, 2006. – С. 252.
5. Педагогічний словник / за ред. М. Ярмаченка. – К. : Педагогічна думка, 2001. – С. 516.
6. Професійна педагогіка : дистанційний курс // Хмельницький національний університет / укл.: Г. Красильникова, І. Васильєв [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://dn.tup.km.ua/dn/k_default.aspx?M=k=0209.



УДК 378.016:376

СТАН ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ ДО РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОБМЕЖЕНИМИ ФІЗИЧНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ

Долинний Ю.О., к. пед. н., доцент,
докторант кафедри педагогіки і методики технологічної освіти
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка

У статті розглянуто стан підготовки майбутніх фахівців із фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями. Зважаючи на всі вимоги, що висуваються до знань і умінь майбутніх фахівців із фізичного виховання і спорту щодо реабілітаційної роботи, виникають проблеми, які постають перед вишівською освітою підготовки майбутніх фахівців із фізичного виховання і спорту до професійної діяльності: на перший план виходять ціннісні відносини освіти і науки, насамперед, їхня роль для людини, їхнє призначення в її життєдіяльності, їхні функції в розвитку дитини.

Ключові слова: стан, підготовка, реабілітація, фахівці, фізичне виховання, діти, обмежені фізичні можливості.

В статье рассматривается состояние подготовки будущих специалистов по физическому воспитанию и спорту к реабилитационной работе с детьми с ограниченными физическими возможностями. Принимая во внимание все требования, выдвигаемые к знаниям и умениям будущих специалистов по физическому воспитанию и спорту относительно реабилитационной работы, возникают проблемы, которые появляются перед высшим образованием при подготовке будущих специалистов по физическому воспитанию и спорту к профессиональной деятельности: на первый план выходят ценностные отношения образования и науки, в первую очередь, их роль для человека, их назначение в его жизнедеятельности, их функции в развитии ребенка.

Ключевые слова: состояние, подготовка, реабилитация, специалисты, физическое воспитание, дети, ограниченные физические способности.

Dolynnyi Yu.O. STATE OF PREPARATION OF FUTURE SPECIALISTS ON PHYSICAL EDUCATION OF SPORT I TO REHABILITATION WORK WITH CHILDREN WITH THE LIMITED PHYSICAL POSSIBILITIES

The state of preparation of future specialists is considered on physical education and sport to rehabilitation work with children with the limited physical possibilities domestic and foreign literature. Because of all requirements which are pulled out to knowledge and abilities of future specialists on physical education and sport to rehabilitation work, there are problems which appear before institute education of preparation of future specialists on physical education and sport to professional activity: the valued relations of education and science go out on the first plan the valued relations of education and science go out, above all things, their role for a man, their setting in his vital functions, their functions in development of child.

Key words: structure, components, professional preparation, rehabilitation, physical education, physical possibilities are limited.

Постановка проблеми. Необхідність підготовки фахівців із фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи, покликаних вирішувати завдання фізичної реабілітації представників різних соціальних верств населення, повинна вирішуватись на основі аналізу сучасного стану проблеми підготовки фахівців із фізичної терапії, ерготерапії, фізичної реабілітації у вищих навчальних закладах України.

Підвищена увага до цього питання багатьох педагогів, психологів, соціологів зумовлена тим, що діти з обмеженими фізичними можливостями в сучасному демократичному суспільстві не мають права залишатися на узбіччі соціально-культур-

них процесів, системи людських взаємин і цінностей. Ці діти мають такі ж права, як і здорові: їм необхідно повноцінно навчатися, отримувати загальну освіту та в майбутньому приносити користь суспільству і державі.

Фізичною реабілітацією дітей і молоді з обмеженими фізичними можливостями, крім медиків, соціальних робітників, педагогів, займаються фахівці з фізичної культури та спорту. Фахівці з фізичного виховання і спорту відчутно розширили межі в методах, засобах і напрямках фізичної реабілітації.

У співпраці з лікарями та працівниками соціальних і педагогічних служб вони



закладають основи національної системи фізичної терапії, ерготерапії, фізичної реабілітації людей з обмеженими фізичними можливостями. Українське суспільство вже давно потребує підготовки майбутніх фахівців із фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з людьми з обмеженими фізичними можливостями за спеціальностями «Бакалавр із фізичної терапії, ерготерапії, фахівець із фізичної реабілітації. Вчитель фізичної культури» та «Магістр з охорони здоров'я. Фахівець із фізичної реабілітації. Викладач фізичної культури». На це вказує й цільова комплексна програма «Фізичне виховання – здоров'я нації», де йдеться про потребу використання кадрового потенціалу в оздоровчій сфері. Підвищення якості підготовки спеціалістів із фізичного виховання і спорту до фізичної терапії, ерготерапії, фізичної реабілітації дітей з обмеженими фізичними можливостями через впровадження сучасних наукових досягнень має перспективи розвитку цієї галузі [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему дітей з обмеженими фізичними можливостями та корекційну роботу з такими дітьми розглядали І. Бех, В. Бондар, В. Засенко, Д. Лубовський, О. Гузій, О. Куц, Є. Мастюкова, Г. Мерсіянова, В. Сіньов, Є. Соботович, Л. Фомічова, О. Хохліна, М. Ярмаченко.

Особливості реабілітаційної роботи з особами фізичної реабілітації з людьми, що мають обмеження в розвитку, досліджували І. Башкін, Т. Бойчук, О. Вацеба, А. Вовканич, Т. Д'яченко, Ю. Ляной, О. Марченко, В. Мухін.

Особливості навчання та майбутньої життєдіяльності дітей з обмеженими можливостями опрацьовували І. Дмитрієва, В. Золотоверх, С. Конопляста, В. Ляшенко, В. Липа, Н. Мирошніченко, Л. Одинченко, В. Тарасун, Д. Шульженко.

Постановка завдання. Мета статті – розглянути дослідження сучасного стану підготовки майбутніх фахівців із фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями у вітчизняній та іноземній літературі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Основи професійної підготовки майбутніх фахівців із фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями проявляються у формі взаємодії різних структур: професійно-особистісної; особистісно-орієнтованої; компетентісної; діяльнісної; функціональної.

Підготовка майбутніх фахівців із фізичного виховання і спорту до реабілітаційної

роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями у вищих навчальних закладах направлена на отримання знань про відхилення в розвитку дитини з урахуванням кожної патології, її психофізичного стану під час захворювання, особистості та схильності дитини з обмеженими можливостями до реабілітаційного процесу, про психофізичні вади в розвитку дітей з обмеженнями в розвитку, застосовування реабілітаційних, фізкультурно-оздоровчих, здоров'язберігаючих заходів на високому професійному рівні, розроблення і вдосконалення реабілітаційних програм, спрямованих на підвищення рівня здоров'я і якості життя дітей з обмеженими фізичними можливостями, здатності контролювати і керувати процесом реабілітації [6; 11, с. 63].

Цикл загальної підготовки та фаховий (професійно-практичний) містить у своїй основі «Нормативні навчальні дисципліни», «Вибіркові навчальні дисципліни (за вибором навчального закладу)», «Вибіркові навчальні дисципліни (за вибором студента)».

Дослідження В. Кукса вказує на те, що майбутні фахівці зі спеціальності «Бакалавр (магістр) із фізичної терапії, ерготерапії, фахівець із фізичної реабілітації. Вчитель (викладач) фізичної культури» повинні отримувати знання з анатомії, фізіології людини, фізіологічних основ фізичної культури, лікувальної фізкультури, фізичної реабілітації в разі різних захворювань і травм, технічних засобів і методів фізичної реабілітації, спортивної медицини [8].

Для вирішення цього питання необхідно ввести в підготовку майбутніх фахівців спецкурс нейроанатомії та збільшити кількість навчальних годин предмета «Фізична реабілітація при захворюваннях нервової системи». Спецкурс із нейроанатомії доповнюється основними положеннями нейроанатомії та описом розвитку нервової системи в дитини, її окремих функцій, що відсутній у підручниках із фізичної реабілітації [3].

Сучасна підготовка майбутнього фахівця з фізичного виховання та спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями поряд із вивченням основ анатомії, фізіології дитини потребує ще й знання етіології, патогенезу, клініки різних захворювань. Робочі програми передбачають обов'язкове оволодіння різними методами лікування та відновлення здоров'я, зокрема й підготовку майбутнього фахівця з фізичної реабілітації в галузі фізичної терапії, ерготерапії [9; 12].

Підготовка майбутніх фахівців із фізичного виховання і спорту спирається, передусім, на професійну компетентність



викладача. Це, насамперед, визначення викладачем змісту професійної діяльності й очікуваного результату через систему микроцілей, що забезпечить організацію процесу професійного навчання майбутніх фахівців із фізичної терапії, ерготерапії, фізичної реабілітації мовою навчальної діяльності. У результаті актуалізуються мотиви й ціннісні орієнтації студентів і є змога методично правильно використовувати інформаційні технології; під впливом потреб і актуалізованих мотивів професійної діяльності конструюється мета здоров'язбережувальних технологій з урахуванням особистих актуальних ціннісних орієнтирів.

Останнім часом для підвищення якості підготовки майбутніх фахівців із фізичної терапії, ерготерапії, фізичної реабілітації дітей з обмеженими фізичними можливостями застосовують один із методів «Проблемного навчання».

Його суть полягає в тому, що в процесі підготовки майбутніх фахівців із фізичної терапії, ерготерапії, фізичної реабілітації створюються проблемні ситуації (ситуаційні задачі), для розв'язання яких необхідна сукупність знань, набутих на різних етапах виконання навчального плану. Викладач у проблемному навчанні створює перед студентом штучну проблему, надає, за необхідності, допомогу у вигляді конкретніших питань, пошук відповіді на які наводить виконавця на виконання поставленого завдання [10].

Зазначеним проблемне навчання підвищує мотивацію до вивчення предмета. Крім того, студент може безпосередньо застосувати отримані впродовж семестру теоретичні знання і закріпити їх під час практики в умовах лікувально-профілактичних і санаторно-курортних закладів. Таке навчання прищеплює майбутнім фахівцям із фізичного виховання і спорту дослідницькі навички, вміння самостійно здобувати й аналізувати отримані знання.

Створення проблемних ситуацій під час навчання, залучення однокласників до спільної діяльності, впровадження колективного мислення у студентів здійснюється за допомогою діалогового спілкування, що забезпечує можливість вирішення тієї чи іншої навчальної проблеми [7, с. 16].

Проблемне навчання підвищує мотивацію до вивчення предмета. Використання ситуаційних задач із метою контролю рівня опанування матеріалу сприяє підвищенню зацікавленості до теми, розвиває навички мислення, тренує пам'ять і допомагає засвоєнню складних тем, а також зосереджує увагу на застосуванні вивченого матеріалу

в практичній діяльності. Крім того, студент може безпосередньо застосувати отримані впродовж семестру теоретичні знання і закріпити їх під час виробничої практики в умовах лікувально-профілактичних і санаторно-курортних закладів. Оскільки основною сферою професійної діяльності фахівця з фізичної терапії, ерготерапії, фізичної реабілітації є робота із хворими людьми, надзвичайно велика увага викладачами кафедри приділяється відпрацюванню студентами практичних навичок в умовах масажного кабінету, спортивного залу, біля ліжка хворого. Попередньо їх опановують і вдосконалюють як на занятті (з наступною корекцією допущених помилок), так і під час заключного контролю. Основними практичними навичками, які мають засвоїти всі студенти, є проведення процедури масажу, опитування й обстеження хворого, оцінювання результатів лабораторного й інструментального обстеження, розроблення індивідуальної програми реабілітації для пацієнтів із різною патологією, аналіз її ефективності [2].

Аналіз кваліфікаційних характеристик показав, що рекомендовані знання, вміння і навички, які вимагають від фахівців із фізичної реабілітації, у повному обсязі повинні відбивати як загально-біологічний, так і педагогічний і психологічний компоненти їхньої діяльності. Під час розроблення вимог до первинної спеціалізації та кваліфікаційних характеристик таких фахівців перспективним є використання закордонного досвіду клінічного компонента сфери діяльності даних фахівців [4, с. 58].

Для практичного втілення якісної підготовки майбутніх фахівців із фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи вищим навчальним закладам відповідного профілю необхідно посилити увагу до системності та послідовності організації навчально-виховного процесу підготовки майбутніх фахівців із фізичної реабілітації на різних етапах освоєння ними професії; стимулювати розроблення спеціальних навчально-методичних матеріалів, що допомагають покращити професійну підготовку студентів на різних етапах входження їх у професію.

У процесі викладання дисциплін різних циклів навчального плану підготовки майбутніх фахівців із фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи необхідно сприяти розвитку в студентів рефлексії, усвідомлення суперечностей в їхньому ставленні до здійснення заходів фізичної реабілітації як у повсякденному житті, так і в майбутній професійній діяльності, що допоможе студентам здійснювати фізичну



реабілітацію, конструктивно протистояти явищам скептицизму, цинізму як у власній свідомості, так і в найближчому оточенні.

Отже, наразі є актуальною проблема вдосконалення змісту, структури, форм і методів професійної підготовки майбутніх фахівців із фізичного виховання і спорту до реабілітаційно-оздоровчої сфери, визначення організаційно-педагогічних умов підвищення ефективності формування їхньої професійної компетентності.

Ефективність формування професійної компетентності майбутніх фахівців із фізичної реабілітації залежить від конструктивності запропонованої моделі та забезпечення умов її успішної реалізації в навчальному процесі. Підвищення ефективності лікувально-профілактичних і оздоровчо-реабілітаційних заходів, спрямованих на усунення негативних наслідків захворювань, неможливе без цілеспрямованого використання методів і засобів фізичної реабілітації. Такі обставини потребують не стільки перегляду основних позицій лікувальної тактики за цих захворювань, скільки розроблення сучасних науково обґрунтованих програм оздоровчо-профілактичної та реабілітаційно-відновлювальної спрямованості [1].

Одна із причин низької ефективності лікувально-оздоровчих програм – відсутність кваліфікованих фахівців, які могли б реалізувати комплекс оздоровчо-реабілітаційних технологій, спрямованих на оздоровлення населення й адаптацію його до життя в сучасних умовах. Кваліфіковано можуть вирішувати ці задачі фахівці, професійна підготовка яких здійснюється у вищих навчальних закладах зі спеціальності «Бакалавр (магістр) із фізичної терапії, ерготерапії, фахівець із фізичної реабілітації. Вчитель (викладач) фізичної культури».

Український досвід підготовки в галузі діяльності фахівців із фізичної реабілітації свідчить, що, крім загально-біологічних і медичних знань і вмінь, такий фахівець має повною мірою володіти основами деонтологічних, пропедевтичних, педагогічних, психологічних, валеологічних, соціологічних знань у своїй практичній діяльності.

Просвітня програма фахівців із фізичної реабілітації повинна передбачати формування їх як особистостей, здатних до плідної професійної діяльності в сучасних умовах, готових до надзвичайно відповідальної та складної професійної діяльності, яка наповнена системою спеціальних знань, професійних дій і соціальних відносин, таких, які відрізняються сформованістю та зрілістю професійно значущих якостей, відповідною кваліфікацією.

Еталоном для оцінювання ефективності професійної підготовки фахівців нової генерації може бути розроблена модель особистісно-орієнтованої професійної підготовки майбутніх фахівців із фізичної реабілітації у вищих навчальних закладах України.

Висновки із проведеного дослідження. Зважаючи на всі вимоги, що висуваються до знань і умінь майбутніх фахівців із фізичного виховання і спорту щодо реабілітаційної роботи, виникають проблеми, які постають перед вишівською освітою підготовки майбутніх фахівців із фізичного виховання і спорту до професійної діяльності: на перший план виходять ціннісні відносини освіти і науки, насамперед, їхня роль для людини, їхнє призначення в її життєдіяльності, їхні функції в розвитку дитини.

Система організованого навчання покликана озброїти студентів не тільки знаннями в певній галузі, але і, передусім, має навчати способам ефективного засвоєння знань та їх використання на практиці. Особливо важливим є завдання скорочення часу адаптації майбутнього фахівця до умов майбутньої професійної діяльності. Аналіз літератури показує, що ефективного формування умінь у навчальному процесі вишів України можна досягти завдяки вдосконаленню системи методів і засобів навчання.

Перспективами нашого дослідження є розгляд системного підходу у формуванні готовності майбутніх фахівців із фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Башкін І. Роль і місце фізичної реабілітації у загальній системі охорони здоров'я населення / І. Башкін, Е. Макарова, М. Кавакзе, А. Різік // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. – 2006. – № 3. – С. 25–29.
2. Волошко Л. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців із фізичної реабілітації у процесі вивчення медико-біологічних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Л. Волошко ; Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. – К. : Інститут вищої освіти АПН України, 2006. – 211 с.
3. Воронін Д. Проблеми викладання навчальної дисципліни «Фізична реабілітація при захворюваннях нервової системи» / Д. Воронін // Матеріали круглого столу з питань фізичної реабілітації. – Хмельницький, 2010. – С. 21–26.
4. Гаврилов А. Підходи до проектування моделі фахівця з фізичної реабілітації / А. Гаврилов // Тези доповідей міжнародної науково-методичної конференції «Наука. Олімпізм. Здоров'я. Реабілітація». – Луганськ : Знання, 2003.
5. Герцик М. Організаційно-методичні особливості підготовки фахівців із фізичної реабілітації /



М. Герцик, А. Герцик // Кінезіологія в системі культури : матеріали конф. – Івано-Франківськ : Плай, 2001. – С. 7–8.

6. Гусева Н. Опыт организации и проведения клинико-реабилитационной практики студентов института физического воспитания и спорта по специальности «Физическая реабилитация» / Н. Гусева, Т. Осадчая // Тези доповідей міжнародної науково-методичної конференції «Наука. Олімпізм. Здоров'я. Реабілітація». – Луганськ : Знання, 2003. – С. 102–103.

7. Дьяченко Т. Интегративно-комплементарный поход в преподавании специальных дисциплин студентам-реабилитологам / Т. Дьяченко, Н. Персадин, М. Кавакзе, А. Ризик // Тези доповідей міжнародної науково-методичної конференції «Фізична реабілітація як напрям підготовки спеціалістів». – Київ : НУФВСУ, 2003.

8. Кукса В. Професійна підготовка фахівців з фізичної реабілітації у вищих навчальних закладах : ав-

тореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / В. Кукса ; Ін-т вищ. освіти АПН України. – К., 2002. – 18 с.

9. Матрошилін О. Основи загальної фізіотерапії та курортології : [навчальний посібник] / О. Матрошилін, О. Зав'ялова, О. Рогалюк. – Дрогобич, 2006. – С. 297.

10. Мухін В. Фізична реабілітація : [підручник] / В. Мухін. – К. : Олімпійська література, 2000. – 424 с.

11. Прихода І. Організаційно-методологічні підходи до професійної підготовки фахівців із фізичної реабілітації в Україні / І. Прихода // Проблеми сучасної педагогічної освіти. – 2007. – Вип. 15. – Ч. 1. – С. 60–66.

12. Пшисада Г. Обучение физиотерапевтов в Польше / Г. Пшисада, И. Кволек // Матеріали науково-практичної конференції «Фізична та, фізіотерапевтична реабілітація. Реабілітація СПА-технологій», 29–30 квітня 2009 р., м. Севастополь. – С. 69–82.

13. Цільова комплексна програма «Фізичне виховання – здоров'я нації». – К., 1988. – С. 48.

УДК 37.014.623

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ БІЛІНГВАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Дьоміна В.В., к. пед. н.,
доцент кафедри педагогіки вищої школи
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

У статті розкриваються теоретичні та методологічні аспекти проблеми виховання білінгвальної культури в майбутніх учителів іноземної мови; визначено, що в основі сучасних перетворень відбуваються зміни насамперед в освітній сфері, основним принципом яких є підготовка спеціаліста, здатного вдосконалювати свої професійні якості, відтворювати й розширювати свій життєвий досвід, перетворювати матеріальні умови життя суспільства, його культуру, накопичувати і створювати нові цінності; обґрунтовано методологічні підходи: системно-синергетичний, крос-культурний, особистісно-орієнтований, діяльнісно-рефлексивний, середовищний – у формуванні білінгвальної культури в майбутніх учителів іноземної мови в цілісному освітньо-виховному середовищі вищого педагогічного навчального закладу.

Ключові слова: білінгвальна культура, вчитель іноземної мови, методологічні підходи, системно-синергетичний, крос-культурний, діяльнісно-рефлексивний, середовищний, компетентнісний.

В статье раскрываются теоретические и методологические аспекты проблемы воспитания билингвальной культуры у будущих учителей иностранного языка; определено, что в основе современных преобразований происходят изменения, прежде всего, в сфере образования, основным принципом которых является подготовка специалиста, способного совершенствовать свои профессиональные качества, воспроизводить и расширять свой жизненный опыт, преобразовывать материальные условия жизни общества, его культуру, накапливать и создавать новые ценности; обоснованы методологические подходы: системно-синергетический, кросс-культурный, деятельно-рефлексивный, средовой, компетентностный – в формировании билингвальной культуры будущих учителей иностранного языка в целостной образовательно-воспитательной среде высшего педагогического учебного заведения.

Ключевые слова: билингвальная культура, учитель иностранного языка, методологические подходы, системно-синергетический, кросс-культурный, деятельно-рефлексивный, компетентностный, личностно-ориентированный.

Domina V.V. FUTURE TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGE HAVE SCIENTIFIC APPROACHES TO PROBLEM OF EDUCATION OF BILINGUAL CULTURE

It is determined that changes are taking place at the heart of modern transformations, primarily in the field of education, the main principle of which is the training of a specialist capable of improving his professional qualities, reproducing and expanding his life experience, transforming the material conditions of society, his



culture, accumulating and creating new values. Methodological approaches are grounded: system-synergetic, cross-cultural, environment, personality-oriented, competent in shaping the bilingual culture of future teachers of a foreign language in the whole educational environment of the higher pedagogical educational institution.

Key words: *bilingual culture, foreign language teacher, methodological approaches, cross-cultural, system and synergetic, environment.*

Постановка проблеми. Кардинальні соціально-економічні та політичні перетворення в нашій країні, що відбуваються з кінця минулого століття, вкрай змінили освітньо-виховну систему, у якій формується особистість молодого людини. Тому провідною тенденцією вищої педагогічної освіти в сучасному суспільстві є підготовка фахівців високої загальної та професійної культури, які вміють адаптуватися до життєвих умов, що постійно змінюються, застосовувати свої знання, уміння, навички в новій професійній ситуації з метою ефективного вирішення проблеми; мають соціально-відповідальну поведінку та займають активну громадянську позицію; здатні до адекватної комунікативної взаємодії в різних соціальних групах, самостійного рефлексивного мислення, самоосвіти; постійного вдосконалення власної моральності, інтелекту, підвищення культурного рівня.

Сучасні інтеграційні та глобалізаційні процеси поєднання різних культур і міжнародне співробітництво розширюють сферу міжнародних відносин і міжетнічних взаємодій, що заохочує до вивчення іноземної мови як засобу міжкультурної комунікації. Знання етики білінгвальної культури сприяє засвоєнню норм і цінностей як найважливіших орієнтирів суспільної діяльності, забезпечує повноцінне функціонування майбутнього педагога – вчителя іноземної мови – у сучасному полікультурному просторі, є запорукою його успішної адаптації до світових інформаційних процесів [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Багато науковців і педагогів досліджують поняття «білінгвізм», яке заявлене ще в другій половині ХХ сторіччя в період глобального соціального оновлення як прагнення до відкритого суспільства та інтеграції в європейський культурно-освітній простір.

Виховні можливості білінгвізму розкривають В. Аврорін, У. Вайнрах, Є. Веневцева, М. Михайлов, Н. Протченко, С. Тресков, Л. Щерба та інші. Формуванню окремих компонентів білінгвальної культури особистості, виявленню умов, методів і засобів присвятили свої роботи М. Баришніков, Ю. Дешерев, М. Дячков, Р. Міньяр-Белорев, М. Певзнер, М. Фомін, Р. Шерайзіна, І. Алексашенкова, У. Маккі, І. Петухова, А. Тимофеев, А. Ширін, С. Шубін, W. Lambert,

J. Havelka, C. Crosby, W. Butzkamm, I. Christ, M. Ernst, S. Ervin, Ch. Osgood, D. Horn, N. Mäsch, N. Mühlmann, E. Otten, E. Thürmann, F. Weller, H. Wode та інші.

Психолого-педагогічним і методологічним аспектам формування комунікативної культури, яка тісно взаємодіє з білінгвальною, присвячено дослідження М. Боченкова, Р. Будагова, О. Казарцевої, С. Лютової, С. Рашкіна, Є. Гусева. Розробки інтеграції компонентів культури в процес виховання, полікультурної освіти й навчання іноземної мови зробили М. Бахтін, Є. Верещагін, Г. Дмитрієв, В. Сафонова, які акцентували увагу на діалозі культур як порівняльному, гуманістично орієнтованому сумісному вивченні іншомовної та рідної культур під час формування інтегративних, комунікативних умінь і навичок міжкультурного спілкування.

Проблема зміни парадигми освітньо-виховного процесу розглядається останнім часом у багатьох наукових працях. У роботах Є. Бондаревської, І. Бежа, С. Вітвицької, О. Газмана, Н. Крилової, Г. Шевченко й інших ця проблема вирішується шляхом гуманізації та гуманітаризації навчально-виховного процесу, створенням умов для особистісно орієнтованого виховання. Концептуальні засади національного виховання обґрунтовано в працях М. Євтуха, П. Ігнатенка, В. Кузя, О. Любара, Ю. Руденка, М. Стельмаховича, О. Сухомлинської та інших.

Незважаючи на те що в цих роботах досліджено деякі найважливіші питання виховання студентів – майбутніх педагогів – у сучасних умовах, визначено основні тенденції сучасного виховання студентської молоді, загалом ситуація в цій галузі досліджень залишається недостатньо вивченою, зокрема питання полікультурного виховання майбутніх учителів іноземної мови. Очевидно, що відповісти на ці питання можна тільки на основі серйозних комплексних наукових досліджень та узагальнення накопиченого практичного досвіду роботи в цій галузі.

Тому можна виділити нагальні завдання в цій галузі: розроблення концептуальних основ виховання майбутніх педагогів; розроблення науково-методичного забезпечення програми полікультурного виховання; розроблення організаційно-методичної системи виховної роботи у вищому



педагогічному навчальному закладі з метою формування білінгвальної культури в майбутнього вчителя іноземної мови. Сьогодні ця проблема гостро відчувається в багатьох вищих навчальних закладах. Розвиток суспільства та громадських відносин свідчить, що вища педагогічна освіта має готувати майбутнього спеціаліста до виконання як професійних, так і полікультурних функцій.

Постановка завдання. Метою статті є теоретичне обґрунтування методологічних основ виховання білінгвальної культури в майбутніх учителів іноземної мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. Грунтуючись на визначенні поняття «білінгвальна культура» як інтеграційного особистісного утворення, що є компонентом загальної культури особистості студента й характеризується сформованістю таких компонентів, як усвідомлення себе як суб'єкта двох культур, міжкультурної комунікативної компетенції; комунікативних умінь, що реалізуються в професійно орієнтованих ситуаціях спілкування, ми досліджували проблему виховання білінгвальної особистості з погляду педагогічної науки, розглядаючи як педагогічні аспекти наукові підходи, принципи, засоби й методи, які сприяють формуванню білінгвальної культури особистості майбутнього вчителя в цілісному освітньому процесі вищого педагогічного навчального закладу.

Головним чинником у цьому процесі є гуманізація освіти. Це багатопланове поняття, яке передбачає безперервний загальнокультурний, соціально-моральний і професійний розвиток особистості фахівця з урахуванням суспільних потреб та особистісних запитів [1]. У цьому значенні феномен, що розглядається, а саме виховання білінгвальної культури, постає як найважливіший соціально-педагогічний принцип, який відображає сучасні суспільні тенденції побудови й функціонування системи підготовки спеціаліста в умовах інноваційних перетворень сучасної вищої освіти. Мова йде про новий методологічний і технологічний підходи до вищої педагогічної освіти як соціальної системи. Згідно з цим принципом ми будемо розглядати вищу освіту як складник процесу гуманізації суспільства та у зв'язку із соціально-економічним, науково-технічним, духовно-культурним розвитком нашої країни [7].

Загальна методологія дослідження базується на аксіологічних принципах, що відбивають національні й загальнолюдські цінності духовного життя суспільства та одну із сутнісних основ його стратегії у сфері освіти; на найважливіших положеннях ан-

тропології й культурології про цілісність та ієрархічність людської душі, про пріоритет метафізичного початку над тілесним, виховання людини через освоєння вітчизняної і світової культури; на особистісно-діяльнісному підході, націленому на інтеріоризацію узагальненого досвіду людства в його аксіологічному аспекті, що є значущим для окремої особистості [2].

В основі формування білінгвальної культури лежить полікультурна освіта як процес, що дає змогу глибше вивчити й усвідомити різноманіття народів і культур, побачити в цьому різноманітті загальне, особливе та одиничне; обґрунтувати положення, що повноцінне освоєння своєї культури припускає освоєння інших культур у порівнянні, діалозі.

Обґрунтовуючи методологічні підстави вирішення проблеми дослідження на основі аналізу практики освіти, робіт теорії навчання, лінгводидактики, виховання й розвитку особистості, ми дійшли висновку про необхідність комплексного використання положень таких сучасних підходів до вирішення педагогічних проблем: *системно-синергетичного, крос-культурного, діяльнісно-рефлексивного, середовищного наукових принципів*. Вибір цих наукових підходів зумовлений тим, що вони дають змогу виявити сутнісні характеристики, закономірності й принципи полікультурної концепції виховання білінгвальної культури майбутніх учителів іноземної мови, рівні її функціонування, побудувати й обґрунтувати теоретичну модель, розробити оцінно-критеріальний інструментарій педагогічного моніторингу; визначити методичні основи виховання білінгвальної культури студентів у процесі іншомовної освіти в цілісному освітньо-виховному процесі педагогічного вишу.

Розглянемо методологічні підходи до проблеми виховання білінгвальної культури в майбутніх учителів іноземної мови.

Системно-синергетичний підхід зумовлює взаємодію двох поєднаних, взаємозалежних підсистем (викладання й навчання, виховання й самовиховання), що призводить до нового утворення, сприяє підвищенню енергетичного і творчого потенціалу підсистем, які саморозвиваються, і забезпечує їх перехід від розвитку до саморозвитку [6]. Активне вивчення можливості застосування категоріального апарату синергетики в дослідженні педагогічних явищ, зокрема процесів самоорганізації й еволюції педагогічних систем, сприяло народженню нового напрямку, визначеного багатьма дослідниками як педагогічна синергетика, або самоорганізація в освіті



й вихованні (Г. Шефер, О. Князева, В. Андреев, С. Кульневич та інші). Системно-синергетичний підхід дає змогу здійснювати в педагогічній діяльності гуманістичні ідеї й гармонічно поєднувати гуманітарний світогляд із природничо-науковим [8]. Оскільки людина та суспільство є системами, що самоорганізуються, то розкриття об'єктивних законів взаємодії цих систем між собою дає можливість не тільки декларувати пріоритети загальнолюдських цінностей, а й активно розробляти методи їх досягнення. Отже, системно-синергетичний принцип забезпечує взаємодію між гуманітарною і природничо-науковою системою знань, надалі зумовлює гармонізацію їх у світогляді кожної особистості [8].

Відкриття багатокультурності світу, усвідомлення того, що жодну культуру, а отже, і мову не можна зрозуміти без порівняння й зіставлення її з іншими, спрямовує наукові пошуки, що ґрунтуються на *крос-культурному* аналізі як науковому методі пізнання, різновиді порівняльного дослідження, об'єктом і предметом якого є культура. Основу крос-культурного підходу становлять аналіз і порівняння різних культурних феноменів, що відрізняються за типом і рівнем розвитку елементів культур, за якого виявляються схожі особливості, такі як «загальні чинники», «універсальний простір», «унікальність і своєрідність» різних явищ і процесів. Крос-культурний підхід сприяє ефективному вирішенню багатьох актуальних проблем освіти й виховання, у тому числі проблем полікультурного саморозвитку особистості [9]. Реалізація цього принципу в професійній діяльності майбутнього вчителя іноземної мови означає прагнення до творчого застосування цінностей як зарубіжної, так і вітчизняної культури у своїй педагогічній діяльності. Завдяки крос-культурному принципу можна простежити діалектику традиційного й інноваційного у світі цінностей сучасної молоді. Одним із перспективних напрямів реалізації крос-культурного принципу є філолофсько-педагогічна концепція «школи діалогу культур», яка розроблена В. Біблером і групою вчених-психологів і педагогів. В основі цієї концепції лежить ідея про діалогічність творчого мислення й самого людського життя [3].

Оволодіння білінгвальною культурою нерозривно пов'язане з процесами осмислення, усвідомлення та формування власного особистісного ціннісного ставлення до гуманітарного знання, культури, власної діяльності, тобто з процесом рефлексії. У зв'язку з цим рефлексивне мислення педагога виходить на перший план, а

його формування й розвиток стають важливими завданнями всіх щаблів освіти загалом і педагогічної освіти зокрема. Тобто процес виховання білінгвальної культури особистості нерозривно пов'язаний із діяльнісними та рефлексивними процесами, з формуванням рефлексивного ставлення до гуманітарних знань і до себе як суб'єкта діяльності. Тому діялісно-рефлексивний підхід є наступним важливим принципом дослідження, головними ідеями та основними категоріями якого є рефлексія, рефлексивна позиція, рефлексивні вміння, що, безумовно, має бути враховано в побудові полікультурної концепції виховання білінгвальної культури студентів – майбутніх учителів іноземної мови. Основи рефлексивної методології розробили М. Алексеев, В. Давидов, І. Семенов, Г. Щедровицький, Ф. Кортхаген та інші, які довели, що в результаті рефлексії відбувається виробництво нових змістів і їх об'єктивізація у вигляді нового задуму й алгоритмів його реалізації, що зумовлює їх подальший розвиток. Отже, у контексті рефлексивно-діялісного підходу ми розглядаємо процес виховання білінгвальної культури в майбутніх учителів іноземної мови з урахуванням аналізу всіх компонентів освітньо-виховної діяльності (мети, мотивів, дій, операцій, результату) і вважаємо, що засвоєння лінгвокультурних знань і загальнолюдських цінностей, оволодіння соціокультурними вміннями, розвиток соціально-значущих якостей у студентів – майбутніх педагогів – здійснюється шляхом безпосереднього включення студентів в активну пізнавальну діяльність із засвоєння мови та культури.

Молода людина стає особистістю тільки в процесі взаємодії з іншими людьми в певному культурно-виховному середовищі. Середовищний підхід до освітньо-виховного процесу, розуміння його як соціокультурного феномена підкреслюють значущість та актуальність його для проблеми виховання білінгвальної культури [5]. Тому важливим в експериментальній діяльності стає проектування рефлексивно-інноваційного середовища з діалогічною й полілогічною взаємодією всіх учасників педагогічного процесу, що забезпечують формування ідеалу особистості як соціального типу, моделі полікультурної особистості, де середовище є безпосереднім фактором, що впливає на розвиток і виховання майбутнього педагога.

Виховання білінгвальної культури в майбутнього вчителя іноземної мови відбувається у вищому педагогічному навчальному закладі, розглядається нами як цілісна комплексна система, яка на основі інте-



рактивних, культуроутворювальних, духовно розвиваючих педагогічних технологій має відповідати вимогам, що висуваються до виховання фахівця нового типу, здатного до самореалізації та функціонування в нових соціально-економічних умовах, котрий має високий рівень духовної культури, освіченості, інтелігентності. Вищий педагогічний навчальний заклад розглядається нами як культурно-виховний простір становлення особистості майбутнього педагога в процесі духовно-інтелектуального, духовно-морального, духовно-естетичного та загальнокультурного розвитку. Наповнення культурно-виховного середовища вищого навчального закладу позитивними, емоційно привабливими формами активної культуротворчої діяльності, надання можливості участі студентської молоді в соціально значущих подіях, розвиток студентського самоврядування є суттєвим стимулом її творчого, духовно-морального розвитку, гуманізації почуттів і «краси людського вчинку».

Для вирішення проблеми виховання білінгвальної культури особистості також використовуються конкретно-наукові підходи:

- особистісно-орієнтований, що зумовлює суб'єктність, партнерську позицію в оволодінні іноземною мовою й іншомовною культурою, толерантність, суб'єкт-суб'єктну взаємодію;

- комунікативний, що вимагає урахування рідної мови, диференціації змісту навчання на основі наступності, співпраці, ціннісно-емоційної співвіднесеності;

- компетентнісний, який ґрунтується на діагностичності, креативності, рефлексивності, практичній спрямованості освітньо-виховного процесу.

Ураховуючи вищезазначене, констатуємо, що підвищенню ефективності виховання майбутнього педагога, вихованню в нього міжкультурної компетенції сприятиме розроблення й реалізація проєктивної моделі полікультурного виховання з метою формування білінгвальної культури майбутнього вчителя іноземної мови як праксеологічної проєкції її концепції на основі визначених її принципів побудови та функціонування. Ця модель варіативна й орієнтована на методологічне, педагогічне, психологічне, культурно-технологічне, інформаційне та методичне забезпечення процесу виховання й особистісного розвитку студента – майбутнього вчителя іноземної мови – вищого педагогічного навчального закладу.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, з урахуванням розглянутих підходів як вимоги до організації й проєктування процесу виховання білінгвальної культури в

майбутніх учителів іноземної мови в цілісному освітньо-виховному процесі вищого педагогічного навчального закладу можемо резюмувати таке.

Виховання білінгвальної культури в майбутніх педагогів – учителів іноземної мови – постає як цілісна педагогічна система, яка на основі комплексного підходу, що інтегрує системно-синергетичний, крос-культурний, діяльнісно-рефлексивний і середовищний наукові підходи, забезпечує становлення білінгвальної особистості, формування в неї толерантної свідомості на основі гуманістичних ціннісних орієнтацій; здатності до продуктивного спілкування на міжособистісному й міжкультурному рівнях; готовності до активної творчої діяльності із засвоєння і створення соціокультурного досвіду в студентів як умови їхньої успішної соціальної адаптації й культурної інтеграції в сучасному полікультурному суспільстві.

Розвиток білінгвальної культури в майбутніх учителів іноземної мови здійснюється як рефлексивний процес пізнання, порівняння й зіставлення іншомовної та рідної лінгвокультур, спрямований на формування майбутнього педагога як самостійного суб'єкта сучасного соціокультурного процесу. Відповідно до цього і варто вдосконалювати всю практику виховання та навчання у вищих педагогічних навчальних закладах, де має посісти належне місце право студентів на вибір альтернативних варіантів змісту, форм, методів, технологій, темпів, терміну навчання відповідно до їхньої індивідуальної зацікавленості, їхніх можливостей і здібностей.

Головними тенденціями цілеспрямованого розвитку білінгвальної культури майбутнього вчителя іноземної мови є такі: спрямованість до самопізнання і знаходження ідеалу; розширення варіативності використання духовного потенціалу особистості (за допомогою мистецтва, літератури, філософії тощо); орієнтація на культивування духовності як моральної якості особистості; розширення інформаційної бази і свободи вибору певних культурологічних і лінгвістичних знань; зростання інтересу до знань духовної спадщини етносу й держави, до діалогу культур.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Педагогіка вищої школи / [В.П. Андрущенко, І.Д. Бех, І.С. Волощук та ін.] ; за ред. В.Г. Кременя, В.П. Андрущенка, В.І. Лугового. – К. : Пед. думка, 2008. – 256 с.

2. Антонюк Р.І. Ціннісні орієнтації у світлі концепції полікультурної (інтеркультурної) освіти в Украї-



ні та за кордоном / Р.І. Антонюк // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. – К., 2004. – Вип. 35. – С. 40–50.

3. Библер В.С. Две культуры. Диалог культур / В.С. Библер // Вопросы философии. – 1989. – № 6. – С. 31–32.

4. Веневцева Є.В. Актуальність дослідження проблеми виховання білінгвальної культури спілкування студентів вищих педагогічних закладів / Є.В. Веневцева // Підготовка майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління. Наукова мобільність у програмі «Горизонт 2020» (дії Марії Складовської-Кюрі) : матеріали Всеукр. семінару з міжнар. участю (Полтава, 8 жовтня 2013 р.). – К. ; Полтава, 2013. – С. 11–12.

5. Приходченко К.І. Творче освітньо-виховне середовище навчального закладу : [навчаль-

ний посібник] / К.І. Приходченко. – Х. : Основа ; Тріада, 2007. – 160 с.

6. Кульневич С.В. Педагогика самоорганізації: феномен содержания : [монографія] / С.В. Кульневич. – Воронеж, 1997. – 235 с.

7. Роганова М.В. Культурологічні аспекти виховання студентів вищих навчальних закладів / М.В. Роганова // Духовний розвиток особистості: методологія, теорія і практика : зб. наук. праць / Східноукраїн. нац. ун-т ім. В. Даля. – Луганськ, 2012. – Вип. 5(52). – С. 107–112.

8. Таланчук Н.М. Системно-синергетическая философия как методология современной педагогики / Н.М. Таланчук // Magister. – 1997. – № 10(СВ). – С. 32–41.

9. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация : [учебное пособие] / С.Г. Тер-Минасова. – М. : Слово, 2000. – 264 с.

УДК 378.011.3–051:651.4/9

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ З ДОКУМЕНТОЗНАВСТВА ТА ІНФОРМАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Ищенко В.С., аспірант кафедри педагогіки
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

У статті на підставі аналізу наукових джерел і вивчення практичного досвіду схарактеризовано навчально-методичне забезпечення формування аналітичної компетентності в майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності. Визначено принципи й критерії відбору навчального матеріалу, навчально-методичних посібників та інтернет-ресурсів, форм і методів, що забезпечують формування аналітичної компетентності майбутніх фахівців означеного профілю.

Ключові слова: аналітична компетентність, майбутній фахівець із документознавства та інформаційної діяльності, принципи й критерії навчально-методичного забезпечення, діагностичний інструментарій.

В статье на основании анализа научных источников и изучения практического опыта охарактеризовано учебно-методическое обеспечение формирования аналитической компетентности будущих специалистов по документоведению и информационной деятельности. Определены принципы и критерии отбора учебного материала, учебно-методических пособий и интернет-ресурсов, форм и методов, обеспечивающих формирование аналитической компетентности будущих специалистов указанного профиля.

Ключевые слова: аналитическая компетентность, будущий специалист по документоведению и информационной деятельности, принципы и критерии учебно-методического обеспечения, диагностический инструментарий.

Ischenko V.S. EDUCATIONAL-METHODICAL SUPPORT FOR ANALYTICAL COMPETENCE FORMATION OF THE FUTURE SPECIALIST ON DOCUMENTATION AND INFORMATION ACTIVITY

The article, based on the analysis of scientific sources and the study of practical experience, characterizes the educational-methodical support for analytical competence formation of the future specialist on documentation and information activity. The principles and criteria for educational material selection, teaching aids and Internet resources, forms and methods ensuring the formation of analytical competence of future specialists of the specified profile are determined.

Key words: analytical competence, future specialist on documentation and information activity, principles and criteria of educational support, diagnostic tools complex.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується інтенсивною інформатизацією, що є чинником та умовою суттєвих змін у всіх сферах

життєдіяльності людини. Тенденції розвитку в економіці формують соціальний запит на фахівців, здатних не лише збирати, накопичувати, класифікувати й зберігати ін-



формацію, а й критично опрацьовувати, використовувати, поширювати її. Відповіддю на означений запит в освітній сфері став напрям підготовки фахівців із документознавства й інформаційної діяльності, які можуть бути затребуваними в управлінні організаціями та персоналом, менеджменті, маркетингу тощо.

Глобалізаційні процеси і стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій суттєво змінюють пріоритети діяльності людини, що вимагає швидких, прагматичних, ефективних рішень в умовах невизначеності й кризових явищ. Тому аналітика, аналітична діяльність стає критерієм якості життя кожного громадянина та держави загалом, а в професійному житті перетворюється в провідну особистісну якість фахівця. Це актуалізує питання формування аналітичної компетентності в майбутнього фахівця з документознавства та інформаційної діяльності, особливо аспект відповідного навчально-методичного забезпечення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової, навчально-методичної й методичної літератури свідчить про інтерес, що зростає, до аналітичної компетентності та її формування у фахівців різних напрямів діяльності. Зокрема, це наукові й науково-дослідні роботи таких вітчизняних і зарубіжних учених, як І. Абрамова, О. Гайдамак, Н. Зінчук, Є. Карпенко, О. Кошова, Н. Лобач, Т. Медведєва, О. Назначило, В. Омельченко, Л. Петренко, Л. Половченко, Н. Сляднева, А. Трофименко, В. Ягупов та інші.

Окремим аспектам питання формування аналітичної компетентності в майбутніх фахівців із документознавства й інформаційної діяльності присвячено роботи таких вітчизняних дослідників і практиків, як В. Варенко, С. Григораш, А. Ліпінська, І. Захарова та Л. Філіпова й інші. Однак питання навчально-методичного забезпечення формування аналітичної компетентності означеного напрямку підготовки практично залишається не дослідженим.

Постановка завдання. Мета статті – виокремлення й обґрунтування навчально-методичного забезпечення процесу формування аналітичної компетентності в майбутнього фахівця з документознавства та інформаційної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналітична компетентність майбутнього фахівця з документознавства та інформаційної діяльності розглядається як складник професійної компетентності, який являє собою динамічну інтегративну постійно збагачувану особистісну якість,

що відображає готовність і здатність застосовувати здобуті знання, уміння, навички в процесі здійснення аналітичної діяльності з метою одержання якісно нового знання для оперативного та продуктивного забезпечення процесу ухвалення рішень у різних галузях діяльності. Аналітична компетентність фахівців означеного профілю передбачає усвідомлені знання про аналітику, її функції, завдання, аналітичний інструментарій, оволодіння відповідними навичками, вміннями та набуття особистісних якостей, необхідних фахівцю для проведення аналітичної діяльності в професійній сфері.

Ефективне формування аналітичної компетентності майбутніх фахівців вимагає застосування науково-методичного забезпечення зазначеного процесу, що включає визначення шляхів, засобів, форм і методів роботи, спрямованих на підготовку студентів до аналітичної діяльності та їх проектування й упровадження на основі компетентнісного, діяльнісного, особистісно зорієнтованого підходів з урахуванням можливостей сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Означене вимагає від викладача творчого підходу до організації навчального процесу, створення умов, критичного відбору навчального матеріалу, методів і форм роботи, які дають змогу поетапно залучити студентський колектив до активної пізнавальної діяльності.

Як відомо, аналітика – це цілісна сукупність принципів методологічного, організаційного технологічного забезпечення індивідуальної й колективної мисленнєвої діяльності, яка дає можливість ефективно опрацьовувати інформацію з метою вдосконалення якості наявних і набуття нових знань, а також підготовки інформаційної бази для прийняття оптимальних управлінських рішень [2, с. 30]. У свою чергу, аналітична (інформаційно-аналітична) діяльність – це сукупність дій на основі концепцій, методів, засобів, нормативно-методичних матеріалів для збирання, накопичення, оброблення й аналізу даних з метою обґрунтування і прийняття рішень [3, с. 42].

У дослідженні Л. Андрухів [1] наголошено, що змістові знання належать до об'єктів дії і зв'язків між ними, а операційні знання – це знання про способи дії з інформацією з певною метою. Уміння завжди передбачають використання знань, понять, правил і прийомів дій із ними, тобто спираються на активну інтелектуальну діяльність і обов'язково включають процеси мислення. Відповідно, навчальний процес має бути забезпечений нормативно-методичними, навчально-інформаційними та навчально-методичними матеріалами,



тобто навчально-методичним комплексом формування аналітичної компетентності майбутнього фахівця з документознавства й інформаційної діяльності. Основними формальними ознаками ефективності означених матеріалів є загальнодидактичні принципи: науковість, цілеспрямованість, системність, комплексність, варіативність, дієвість, практична спрямованість тощо.

Змістове наповнення процесу формування аналітичної компетентності має відповідати таким умовам: 1) вияв основних напрямів, ідей і тенденцій розвитку аналітики для її реалізації як наукового апарату в змісті відповідних навчальних дисциплін; 2) установлення певного обсягу стабільних фундаментальних та інструментальних знань, необхідних для розуміння й засвоєння аналітики, а також для набуття відповідних умінь і навичок; 3) пред'явлення певних вимог до рівнів загального та наукового розвитку студентів, до їхнього світогляду й кругозору, що забезпечують формування студентів як творчих фахівців із документознавства та інформаційної діяльності.

Виходячи із цього, процес роботи викладача над підготовкою навчального матеріалу має характер алгоритму, який можна подати у вигляді послідовності дій: побудова логічної структури змісту навчальних курсів з урахуванням сучасного рівня розвитку аналітики як наукової міждисциплінарної галузі; визначення принципів відбору змісту аудиторної та позааудиторної роботи студентів, організації самостійної, науково-дослідницької діяльності; відбір необхідної й достатньої кількості навчальних елементів з урахуванням логічної структури навчального предмета; визначення початкового та підсумкового рівнів засвоєння знань, сформованості відповідних умінь і навичок; репрезентація навчальної інформації з урахуванням рівня науковості змісту навчання (феноменологічний, аналітико-синтетичний, прогностичний і аксіоматичний); підготовка банку контрольно-вимірювальних матеріалів.

Ми виділяємо, зокрема, такі принципи відбору навчального матеріалу: відповідність змісту навчання майбутній діяльності фахівця з документознавства та інформаційної діяльності; урахування предмета і змісту аналітики як міждисциплінарної наукової галузі, предмета і змісту конкретної навчальної дисципліни; урахування співвідношення науки й навчального предмета; професійної спрямованості навчання. Згідно із завданнями формування аналітичної компетентності майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності, особливого значення набуває принцип

дидактичної ізоморфності, який пов'язано з тим, що основні структурні елементи й смислові одиниці відповідного розділу аналітики переходять у навчальну дисципліну переосмисленими в дидактичному плані. Під час дидактичного оброблення наукової системи знань важливо зберегти основні елементи теорії й створити умови для розкриття природи цих елементів і характеру зв'язків між ними, оскільки «структура повинна слугувати еталоном для порівняння цілей і результатів навчання» [4, с. 68]. Конструювання навчального матеріалу має передбачати не лише об'єктивний зміст науки, а й давати чітке уявлення, з одного боку, про будову науки як системи теорій, з іншого – про будову теорії як певної системи знань.

Виходячи з вищесказаного, виділяємо такі критерії відбору навчального матеріалу: цілісне віддзеркалення завдань формування всебічно розвиненої особистості, наукової й практичної значущості змісту освіти, відповідності складності змісту реальним навчальним можливостям студентів, відповідності обсягу змісту часу вивчення, відповідності змісту освіти наявній навчально-методичній і матеріальній базі.

Згідно зі структурою аналітики, що репрезентована в дослідженнях Ю. Курносова, П. Конотопова [2, с. 43], підґрунтям аналітичної діяльності є знання з філософії, логіки та семіотики. Як показав аналіз навчальних планів із підготовки означених фахівців та окремих навчальних дисциплін, вони повною мірою наповнені необхідними знаннями для усвідомлення аналітики як процесу. Насамперед це знання категорійного поля загальнофілософських і загальнонаукових понять, законів філософії, законів логіки та закономірностей побудови й функціонування знакових систем. Також навчальні плани містять у собі сукупність дисциплін із природничих (фізики, математики, механіки тощо) та гуманітарних (історії, соціології, політології, юриспруденції, права, психології тощо) наук, змістові знання яких необхідні для здійснення аналітичної діяльності. Особливого значення набувають питання методології та методи дослідження в кожній із вищеназваних наук, які формують аналітичний інструментарій проблемних досліджень. Для майбутніх документознавців професійно значущими є знання інформаційно-комунікаційних технологій, різні аспекти функціонування яких розкриваються в таких дисциплінах, як «Інформаційні технології», «Інформатика теоретична», «Сучасні інформаційні мережі», «Комп'ютерні системи», «Теорія баз даних» тощо.



Важливим складником навчально-методичного забезпечення процесу формування аналітичної компетентності майбутніх фахівців із документознавства є добір відповідної наукової та навчально-методичної літератури з проблем аналітичної діяльності. Згідно з навчальним планом підготовки зазначених фахівців до джерельного забезпечення таких дисциплін, як «Організація роботи служби ДЗУП (документаційне забезпечення управління підприємством)», «Основи інформаційного менеджменту», «Організація референтської та офісної діяльності» тощо, мають бути включені *монографії*: В. Пархоменко «Інформаційна аналітика у сфері науково-технічної діяльності» (К., 2006), О. Кокорін «Аналитико-синтетическая переработка информации» (М., 2009), Ю. Курносів «Аналитика: методология, технология и организация информационно-аналитической работы» (М., 2004), «Азбука аналитики» (М., 2015), «Алгебра аналитики. Секреты мастерства в аналитической работе» (М., 2015) тощо; *навчальні посібники*: І. Кузнецов «Информация: сбор, защита, анализ» (М., 2001), Г. Власова, В. Лутовинова, Л. Титова «Аналитико-синтетическая переработка информации» (К., 2006), М. Рогожин «Документационное обеспечение управления» (М., 2008), Г. Гордукалова «Анализ информации: технологии, методы, организация» (СПб., 2009), В. Захарова, Л. Філіпова «Основи інформаційно-аналітичної діяльності» (К., 2013), О. Попчук «Професійна культура документознавця» (Рівне, 2013), В. Варенко «Інформаційно-аналітична діяльність» (К., 2014) та інші. Глосарії зазначених дисциплін мають бути доповнені понятійно-термінологічним апаратом аналітики.

З метою формування знань і вмінь використання сучасного інструментарію інформаційно-аналітичної роботи доцільно використовувати *міждисциплінарний практикум*, який містить комплекс завдань щодо роботи з текстом (інтерпретація та уточнення фактів, визначення джерел інформації), пошуковими запитами, інформаційними базами даних організацій (установ), документами різного виду і призначення, а також завдання й тести для контролю та самоконтролю.

Інформаційне забезпечення процесу формування аналітичної компетентності майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності включає також складання *веббібліографічного списку джерел* із проблем аналітики загалом та аналітичної діяльності у сфері документознавства зокрема, а також *електронної бібліотеки*, що містить монографічну й на-

вчально-методичну літературу з відповідної тематики.

Процес формування аналітичної компетентності – це не лише робота викладача, а й активна робота самого студента, яка має бути забезпечена відповідним навчально-методичним матеріалом, у тому числі й навчальними посібниками, навчально-методичними посібниками, інтернет-ресурсами. Основними критеріями відбору зазначених джерел є доступність; відповідність змісту джерела дисципліні, темі, що вивчається; якість (науковість, достовірність, релевантність, авторитетність тощо); теоретична і практична значущість; професійна зорієнтованість тощо.

Особливе значення для документознавця-аналітика мають інтернет-ресурси, оскільки, *по-перше*, інтернет дає доступ до електронних бібліотек, цифрових баз даних (репозиторіїв), електронних видань (періодичних/неперіодичних), офіційних сайтів установ тощо, що дає змогу оперативно, у дистанційному режимі вивчити питання, які цікавлять, у повному обсязі. *По-друге*, дає доступ до інформаційних, професійних порталів, сайтів організацій, компаній, засобів масової інформації, які репрезентують оперативну поточну інформацію, що дає можливість забезпечити практико-зорієнтований характер навчально-пізнавальної діяльності студентів, а у професійній діяльності – вчасно корегувати управлінські рішення відповідно до нових умов. Особливе значення мають сайти аналітичних центрів (Think Tanks), оскільки їхня продукція може бути вагомим базисом у навчанні та професійній діяльності.

З урахуванням особливостей сучасних інформаційно-комунікаційних технологій на допомогу майбутнім фахівцям із документознавства та інформаційної діяльності складено *перелік інтернет-ресурсів*, що включає посилання на електронні бібліотеки, сайти відповідної тематики (наприклад, <http://dilo.kiev.ua/forum> (форум документознавців), <http://blog-doc-edu.blogspot.com> (Про документознавство та інформаційну діяльність), www.edou.ru (енциклопедія документознавців) тощо), посилання на сайти професійних спільнот аналітиків різного профілю.

Аналіз навчальних планів дисциплін фахового спрямування («Документознавство», «Організація діловодства», «Документаційне забезпечення управління» тощо) свідчить, що вони містять у собі розрізнені елементи формування аналітичної компетентності, однак їх розсіювання на значну кількість дисциплін не сприяє цілеспрямованому формуванню означеної компетент-



ності, призводить лише до інтуїтивного набуття аналітичних умінь і навичок, що не дає змоги повною мірою здійснювати аналітичну діяльність у навчально-пізнавальній і, тим паче, майбутній професійній діяльності. Оскільки навчальний процес характеризується низьким рівнем міжпредметних і міждисциплінарних зв'язків, це не сприяє формуванню в студентів системного бачення, розуміння глобальних процесів, а в окремих випадках призводить до втрати вже здобутих знань для здійснення аналітичної діяльності в подальшій професійній діяльності.

Тому важливе значення для формування аналітичної компетентності в майбутнього фахівця з документознавства та інформаційної діяльності має виокремлення самостійної дисципліни «Основи інформаційно-аналітичної діяльності» як передумови формування системного бачення аналітики, аналітичних умінь та аналітичних навичок роботи з інформацією. Конструювання дисципліни за модульним підходом має враховувати й логіку розвитку аналітики як такої, й логіку розвитку наук, що становлять її підґрунтя. Доцільним є включення до модулів пропонованої навчальної дисципліни таких питань:

- сутність, структура та завдання аналітики;
- аналітика як інтерфейс між теорією і практикою;
- принципи організації аналітичної діяльності;
- вимоги до організації інформаційно-аналітичного забезпечення управлінської діяльності;
- засоби автоматизації інформаційно-аналітичної роботи;
- логіка й етапи аналітичного дослідження;
- робота з джерелами інформації;
- застосування законів і правил логіки в аналітичному дослідженні;
- види аналітичних документів;
- вимоги до укладання та оформлення аналітичних документів тощо;
- кодекс етики аналітика в галузі документознавства й інформаційної діяльності.

Отже, навіть у такому згорнутому поданні тем змісту дисципліни простежується теорія аналітики, організація та методика аналітичної діяльності, укладання аналітичних документів як підсумок аналітичної роботи.

Забезпечення ефективності процесу формування аналітичної компетентності майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності пов'язано з використанням активних та інтерактивних методів навчання. Активні методи навчання розглядаються як сукупність способів

активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів (активний викладач і активний студент), які спонукують їх до активної розумової й практичної діяльності в процесі оволодіння матеріалом. Загальновідомо, що різні процеси сприйняття інформації людиною по-різному впливають на її запам'ятовування. Зокрема, від пасивного сприйняття інформації запам'ятовується лише 10% – від прочитаного, 20% – від почутого, 30% – від побаченого, 50% – від побаченого та почутого. Порівняно з активним сприйняттям, у пам'яті зберігається 80% – від того, що говорить людина сама, 90% – від того, що виконує або створює самостійно.

Також, порівняно з традиційними методами навчання, активні мають відмінні риси: примусова активізація мислення й поведінки тих, кого навчають (змушена активність); обов'язковість взаємодії тих, кого навчають, між собою й/або з викладачем; підвищений ступінь мотивації, емоційності і творчий характер занять; спрямованість на переважне здобуття й/або розвиток професійних, інтелектуальних, поведінкових навичок і вмінь у стислий термін; наявність передумов для поетапного оцінювання успішності й повноти засвоєння навчального матеріалу тощо. Крім того, на думку П. Щербаня, «активне навчання має на меті зробити кожного студента безпосереднім учасником навчально-виховного процесу. Для цього навчально-виховний процес має бути імітацією того середовища, в якому доведеться працювати студентам» [5, с. 4]. З розвитком інформаційно-комунікаційних технологій в освіті з'явилися й відповідні нові методи активного навчання – кейс-технології, метод проектів, навчання у співробітництві тощо.

Процес формування аналітичної компетентності в майбутнього фахівця з документознавства та інформаційної діяльності вимагає наявності діагностичного інструментарію перевірки її сформованості. Відбір комплексу методів діагностики ґрунтується на системному, діяльнісному й особистісно зорієнтованому підходах і представлений сукупністю традиційних та інноваційних психолого-педагогічних методик, розроблених вітчизняними й зарубіжними дослідниками: анкетування, бесіда, спостереження, усне опитування; проблемне завдання, метод проектів, аналіз ситуацій, рефлексивні завдання тощо; тести, альтернативний вибір, діагностичні контрольні роботи тощо. З урахуванням значущості аналітичного мислення діагностичний інструментарій має включати відповідні методи його діагностики, наприклад,



опитувальник «Стилі мислення» (Р. Бремсон, А. Харрисон), методика «Тип мислення» (Г. Резапкіна), тест Г. Гарднера тощо.

Висновки з проведеного дослідження. Формування аналітичної компетентності в майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності – це складний, системний і цілеспрямований процес, що вимагає відповідного навчально-методичного забезпечення (нормативно-методичні, навчально-інформаційні й навчально-методичні матеріали), яке має розроблятися з урахуванням загальнодидактичних (науковість, системність, комплексність, варіативність, практична спрямованість тощо) і специфічних (відповідність змісту навчання майбутній діяльності фахівця з документознавства та інформаційної діяльності; урахування особливостей аналітики як міждисциплінарної наукової галузі; урахування співвідношення науки й навчального предмета; професійної спрямованості навчання; дидактичної ізоморфності) принципів. Формування аналітичної компетентності майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності становить передумови для становлення фахівців, які володіють сучасними інформаційними техноло-

гіями, технологією й методикою згорання та перероблення інформації, вміють оперувати інформаційними масивами.

Подальші науково-дослідні пошуки пов'язані з дослідженням різних аспектів формування аналітичної компетентності в майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності, зокрема кейс-методу як засобу формування аналітичної компетентності тощо.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрухив Л.В. Формирование у будущих экономистов умения работать с информацией : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Л.В. Андрухив. – Ставрополь, 2008. – 179 с.
2. Курносоев Ю.В. Аналитика: методология, технология и организация информационно-аналитической работы / Ю.В. Курносоев, П.Ю. Конотопов. – М. : Русаки, 2004. – 550 с.
3. Муковський І.Т. Інформаційно-аналітична діяльність у міжнародних відносинах : [навч. посіб.] / І.Т. Муковський, А.Г. Міщенко, М.М. Шевченко. – К. : Кондор, 2012. – 224 с.
4. Сохор Б.И. Логическая структура учебного материала / Б.И. Сохор. – М. : Педагогика, 1974. – 192 с.
5. Щербань П.М. Активні методи підготовки майбутніх учителів / П.М. Щербань. – К. : Знання, 1988. – 48 с.



УДК [378.147:811.1]:376.1

РОЗВИТОК ІНКЛЮЗИВНИХ УМІНЬ УЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ В ХОДІ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

Казачінер О.С., к. пед. н.,
старший викладач кафедри методики навчання мов і літератури
КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти»

У статті порушено проблему розвитку інклюзивних умінь учителів філологічних дисциплін як необхідної умови сьогодення. Визначено перелік інклюзивних умінь, якими має оволодіти сучасний учитель мов і літератури. У ході педагогічного експерименту здійснено аналіз даних анкети, за допомогою якої вчителі самостійно визначали власний рівень сформованості професійних умінь щодо навчання дітей із особливими освітніми потребами.

Ключові слова: інклюзивна компетентність, інклюзивні вміння, розвиток інклюзивних умінь, учитель філологічних дисциплін, післядипломна освіта, педагогічний експеримент

В статье затронута проблема развития инклюзивных умений учителей филологических дисциплин как необходимого условия сегодняшнего дня. Определены инклюзивные умения, которыми должен овладеть современный учитель языков и литературы. В ходе педагогического эксперимента проведен анализ данных анкеты, с помощью которой учителя самостоятельно определяли собственный уровень сформированности профессиональных умений обучать детей с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: инклюзивная компетентность, инклюзивные умения, развитие инклюзивных умений, учитель филологических дисциплин, последипломное обучение, педагогический эксперимент.

Kazachiner O.S. DEVELOPMENT OF PHILOLOGY TEACHERS' INCLUSIVE SKILLS IN THE PROCESS OF PEDAGOGICAL EXPERIMENT

The article raises the problem of development the inclusive skills of philological disciplines teachers as a necessary condition of nowadays. The author identified a list of inclusive skills that a modern language teacher and a teacher of literature should master. During the pedagogical experiment, the data of the questionnaire was analyzed, with the help of which teachers independently determined their own level of professional skills formation for teaching children with special educational needs.

Key words: inclusive competence, inclusive skills, development of inclusive skills, philology teacher, post-graduate education, pedagogical experiment.

Постановка проблеми. Інклюзивна компетентність належить до рівня спеціальних професійних компетентностей, оскільки означає здатність педагога ефективно здійснювати професійну діяльність у специфічних умовах інклюзивного навчання.

Як свідчить аналіз наукових досліджень швейцарських учених за останні 10 років (Л. Аллал, А. Віммера, Ф. Гоннона, А. Курмер та інших), більшість дітей з особливими освітніми потребами може навчатися та виховуватися у загальноосвітніх навчальних закладах за умов наявності в них відповідної системи навчально-виховної роботи. Учені наголошують, що навчання та виховання зазначеної категорії дітей передбачає використання особистісно зорієнтованих підходів у навчально-виховному процесі, застосування індивідуальних, групових форм роботи, враховуючи негативний вплив різного характеру (хвороби, незнання мови викладання, наявність вад розумового розвитку або, навпаки, обдарованість тощо) на процес навчання

[12]. Інакше кажучи, сьогодні вчитель має оволодіти інклюзивними вміннями, які передбачають навчання дітей з особливими освітніми потребами разом з однолітками типового розвитку в умовах загальноосвітнього навчального закладу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розвиток професійно-особистісних якостей учителів-предметників у системі післядипломної освіти був предметом наукового пошуку В. Вітюка [5]. Питання розвитку інклюзивної компетентності майбутніх і вже працюючих учителів було предметом досліджень таких учених, як Л. Антонюк [1], К. Бовкуш [2], Ю. Бойчук [3], О. Бородіна (О. Кучерук) [4], А. Гулеватий [7], О. Дорошенко [8], М. Захарчук [9], О. Казачінер [10; 11] та інші. Розвитку професійної компетентності майбутніх учителів-філологів присвячено роботу Г. Галкіної [6].

Аналіз наукових праць свідчить, що питання розвитку інклюзивних умінь саме вчителів мов і літератури залишається поза увагою вчених, проте сьогодні є над-



звичайно актуальним і потребує розв'язання.

Постановка завдання. Отже, мета статті полягає у визначенні інклюзивних умінь, якими має володіти сучасний учитель філологічних дисциплін, і в аналізі результатів педагогічного експерименту, проведеного під час курсів підвищення кваліфікації у КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти».

Виклад основного матеріалу дослідження. Так, дослідники Н. Радіонова, А. Тряпичина [13], І. Хафізулліна [14; 15] поєднують педагогічні завдання в групі відповідно до професійних компетентностей у сфері інклюзивного навчання, необхідних для їх розв'язання:

1) бачити, розуміти і знати психолого-педагогічні закономірності й особливості вікового та індивідуального розвитку дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища;

2) уміти добирати оптимальні способи організації інклюзивного навчання, проектувати навчальний процес для спільного навчання дітей з особливими освітніми потребами й без них;

3) реалізовувати різні способи педагогічної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу;

4) створювати середовище, що сприяє корекції й усебічному розвитку в умовах інклюзивного навчального середовища;

5) використовувати ресурси та можливості загальноосвітнього навчального закладу для розвитку дітей з особливими потребами й дітей без таких особливостей;

6) займатися педагогічним проектуванням і здійснювати професійний саморозвиток із питань навчання, виховання й розвитку дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчального середовища.

На основі аналізу підходів дослідників щодо дефініцій інклюзивної компетентності вчителя [2; 3; 4; 14; 15] нами визначено інклюзивні вміння, якими має оволодіти вчитель філологічних дисциплін:

– виховувати загальну культуру дітей, забезпечувати обізнаність школярів з історією й культурною спадщиною своєї національної спільноти та українського народу у світовому контексті;

– здійснювати полікультурний підхід до формування змісту мовно-літературної й іншомовної освіти школярів, який забезпечуватиме вивчення учнями мови не ізольовано, а в контексті духовності й культури, взаємозв'язків із духовним надбанням народів, які живуть поруч, створення передумов для паритетного діалогу

та полілогу культур, їх взаємозбагачення, інтеракції в українську культуру й разом із нею у світову;

– прищеплювати дітям любов до України, повагу до державної, іноземних мов, а також до мов національних меншин, бажання оволодіти ними, зацікавлення до народних традицій, звичаїв, обрядів, усної народної творчості й творчості поетів і прозаїків різних країн світу;

– виховувати в учнів толерантність і повагу до дітей (людей) різних національностей, а також до дітей (людей), які мають різні особливості психофізичного розвитку та проживають на території України, навчаються в одному класі; формувати культуру спілкування, культуру мовленнєвої поведінки;

– урахувувати особливості засвоєння звукової сторони, орфографічної, лексичної, граматичної, синтаксичної, морфологічної правильності усного й писемного мовлення дітьми з різними особливими освітніми потребами порівняно з учнями типового розвитку; відповідно до цього планувати й використовувати різні види діяльності на уроках з метою виявлення, коригування та профілактики можливих ускладнень у навчанні, а також адаптувати й модифікувати навчальні матеріали з мов і літератури відповідно до різних особливих освітніх потреб учнів;

– застосовувати у власній педагогічній практиці найефективніші форми, засоби, методи й прийоми, а також спеціальні діагностичні та корекційні методики розвитку мовлення дітей;

– створювати мовне середовище на уроках і позаурочній діяльності так, щоб його навчальний, виховний і розвивальний потенціал був найбільш оптимальним для кожної дитини відповідно до її віку, особливостей психофізичного та інтелектуального розвитку, різних рівнів і можливостей щодо опанування школярами мов (із використанням засобів розмовного й літературного мовлення в поєднанні з екстралінгвістичними засобами (мімікою, жестами, рухами, діями));

– здійснювати формування й розвиток умінь оцінних суджень учнів у процесі сприймання ними художніх текстів, навчати дітей висловлювати ставлення до моральних учинків героїв художніх творів.

З метою розвитку професійно-педагогічних умінь учителів щодо навчання мов і літератури дітей із особливими освітніми потребами разом із однолітками типового розвитку в загальноосвітніх навчальних закладах у процесі підвищення кваліфікації здійснено спеціальну підготовку на базі Харківської академії неперервної освіти.



До експериментальної діяльності залучено 17 груп учителів іноземної (англійської) мови в кількості 400 осіб.

У ході педагогічного експерименту розвиток інклюзивних умінь учителів здійснювався на лекційних, семінарських, практичних заняттях, тематичному спецкурсі «Навчання школярів іноземних мов в умовах інклюзивного освітнього середовища» шляхом перегляду й аналізу уроків іноземної (англійської) мови, аналізу педагогічних ситуацій, майстер-класів, метою яких було ознайомлення вчителів із різними корекційними методиками розвитку мовлення дітей, ознайомлення вчителів із творами дитячої літератури, присвяченими цьому питанню, перегляду й аналізу художніх і мультиплікаційних фільмів про дітей із особливими освітніми потребами.

На констатувальному та контрольному етапах педагогічного експерименту вчителі самостійно визначали власний рівень (високий, середній, достатній, низький) сформованості професійних умінь щодо навчання дітей із особливими освітніми потребами, користуючись переліком інклюзивних умінь:

- діагностичні (вміння визначати вікові й індивідуальні особливості учнів, зону актуального та найближчого розвитку, рівень наукованості, навчальних можливостей);

- прогностичні (вміння моделювати систему навчальної й виховної роботи, індивідуальну траєкторію розвитку дитини, план уроку);

- конструктивні (здатність конструювати структуру уроку різних типів у різних класах, добирати ефективні методи та прийоми роботи, використовувати сучасні педагогічні технології);

- інформаційні (вміння користуватися каталогами, картотеками, Інтернетом, добирати потрібний зміст освіти з підручників, ЗМІ, вміння організувати власний час, доцільно розподіляти час уроку, поєднувати різні види навчальних завдань);

- комунікативні (вміння налагоджувати контакт із учнями, колегами, батьками, володіти прийомами педагогічної техніки);

- контроль-оцінювальні (вміння забезпечити контроль за роботою учнів, знати і вдало використовувати критерії та норми оцінювання навчальних досягнень, умінь вести документацію);

- стимулювально-корекційні (вміння помічати і схвалювати успіхи й досягнення вихованців, використовувати вербальну оцінку, засоби морального заохочення, аналізувати свої успіхи й недоліки, діяльність учнів).

Аналіз даних анкети, за допомогою якої вчителі самостійно визначали власний рі-

вень (високий, середній, достатній, низький) сформованості професійних умінь щодо навчання дітей із особливими освітніми потребами, показав такі результати.

На констатувальному етапі експерименту:

- *діагностичні вміння:* високий рівень – 27 учителів (6,75%), достатній рівень – 234 вчителі (58,5%), середній рівень – 84 вчителі (21%), низький рівень – 55 учителів (13,75%);

- *прогностичні вміння:* високий рівень – 29 учителів (7,25%), достатній рівень – 232 вчителі (58%), середній рівень – 80 учителів (20%), низький рівень – 59 учителів (14,75%);

- *конструктивні вміння:* високий рівень – 20 учителів (5%), достатній рівень – 100 учителів (25%), середній рівень – 240 учителів (60%), низький рівень – 40 учителів (10%);

- *інформаційні вміння:* високий рівень – 35 учителів (8,75%), достатній рівень – 115 учителів (28,75%), середній рівень – 210 учителів (52,5%), низький рівень – 40 учителів (10%);

- *комунікативні вміння:* високий рівень – 100 учителів (25%), достатній рівень – 200 учителів (50%), середній рівень – 60 учителів (15%), низький рівень – 40 учителів (10%);

- *контроль-оцінювальні вміння:* високий рівень – 50 учителів (12,5%), достатній рівень – 204 вчителі (51%), середній рівень – 100 учителів (25%), низький рівень – 46 учителів (11,5%);

- *стимулювально-корекційні вміння:* високий рівень – 23 вчителі (5,75%), достатній рівень – 151 учитель (37,75%), середній рівень – 187 учителів (46,75%), низький рівень – 39 учителів (9,75%).

На контрольному етапі експерименту:

- *діагностичні вміння:* високий рівень – 100 учителів (25%), достатній рівень – 240 учителів (60%), середній рівень – 35 учителів (8,75%), низький рівень – 25 учителів (6,25%);

- *прогностичні вміння:* високий рівень – 80 учителів (20%), достатній рівень – 260 учителів (65%), середній рівень – 40 учителів (10%), низький рівень – 20 учителів (5%);

- *конструктивні вміння:* високий рівень – 150 учителів (37,5%), достатній рівень – 132 вчителі (33%), середній рівень – 100 учителів (25%), низький рівень – 18 учителів (4,5%);

- *інформаційні вміння:* високий рівень – 100 учителів (25%), достатній рівень – 206 учителів (51,5%), середній рівень – 78 учителів (19,5%), низький рівень – 16 учителів (4%);



– *комунікативні вміння*: високий рівень – 200 учителів (50%), достатній рівень – 150 учителів (37,5%), середній рівень – 40 учителів (10%), низький рівень – 10 учителів (2,5%);

– *контрольно-оцінювальні вміння*: високий рівень – 250 учителів (62,5%), достатній рівень – 88 учителів (22%), середній рівень – 50 учителів (12,5%), низький рівень – 12 учителів (3%);

– *стимулювально-корекційні вміння*: високий рівень – 126 учителів (31,5%), достатній рівень – 178 учителів (44,5%), середній рівень – 75 учителів (18,75%), низький рівень – 17 учителів (4,25%).

Отже, аналіз одержаних даних свідчить про суттєве збільшення кількості вчителів, які мають інклюзивні вміння на високому й достатньому рівнях.

Висновки з проведеного дослідження. Інклюзивні вміння належать до найнеобхідніших умінь, якими має оволодіти будь-який учитель, зокрема вчитель мов і літератури.

Нами визначено інклюзивні вміння, якими має оволодіти вчитель філологічних дисциплін.

З метою розвитку професійно-педагогічних умінь учителів щодо навчання мов і літератури дітей із особливими освітніми потребами разом із однолітками типового розвитку в загальноосвітніх навчальних закладах у процесі підвищення кваліфікації здійснено спеціальну підготовку на базі Харківської академії неперервної освіти.

На констатувальному та контрольному етапах педагогічного експерименту вчителі самостійно визначали власний рівень (високий, середній, достатній, низький) сформованості професійних умінь щодо навчання дітей із особливими освітніми потребами, користуючись переліком інклюзивних умінь: діагностичні; прогностичні; конструктивні; інформаційні; комунікативні; контрольно-оцінювальні; стимулювально-корекційні.

Аналіз одержаних експериментальних даних свідчить про суттєве збільшення кількості вчителів-філологів, які мають інклюзивні вміння на високому та достатньому рівнях.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів цієї проблеми. На нашу думку, предметом наукових пошуків у напрямі окресленого питання може стати подальше розроблення й експериментальна апробація ефективних форм, методів і прийомів розвитку інклюзивних умінь цієї категорії, а також інших категорій учителів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Антонюк Л. Формування готовності педагогічних кадрів до роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання / Л. Антонюк // *Нова пед. думка*. – 2010. – № 1. – С. 121–123.
2. Бовкуш К.П. Основні засади формування інклюзивної компетентності педагога / К.П. Бовкуш // *Молодий вчений*. – 2014. – № 7(10). – С. 158–160.
3. Бойчук Ю.Д. Інклюзивное образование в Украине: современное состояние и тенденции развития / Ю.Д. Бойчук // *Особый ребенок: междунар. научн.-практ. журн.* – Екатеринбург, 2012. – № 2. – С. 113–118.
4. Бородина О.С. Формирование инклюзивной компетентности будущего учителя основ здоровья / О.С. Бородина // *Профессиональное образование в России и за рубежом*. – 2014. – № 1(13). – С. 75–79.
5. Вітюк В.В. Розвиток професійно-особистісних якостей вчителів-предметників у системі післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / В.В. Вітюк ; Центральний ін-т післядипломної пед. освіти АПН України. – К., 2000. – 196 с.
6. Галкіна Г. Компетентність майбутнього вчителя-філолога в сучасній освітній системі / Г. Галкіна [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/523>.
7. Гулеватий А.А. Проблеми підготовки педагогів загальноосвітніх навчальних закладів до роботи в умовах інклюзії / А.А. Гулеватий // *Ідеї гуманної педагогіки та сучасна система інклюзивного навчання : збірник матеріалів Всеукраїнської науково-методичної конференції, присвяченої 97-річчю від дня народження Василя Сухомлинського, 29–30.09.2015* / уклад. О.Е. Жосан. – Кіровоград : Ексклюзив-систем, 2015. – С. 83–86.
8. Дорошенко О. Перші кроки вчителя загальноосвітньої школи в умовах інклюзивної освіти / О. Дорошенко // *Нова пед. думка*. – 2012. – № 3. – С. 74–75.
9. Захарчук М.Є. Підготовка фахівців у США до роботи в інклюзивному освітньому середовищі / М.Є. Захарчук // *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. / ред. кол.: І.А. Зязюн (голова) та ін.* – Вип. 32. – Київ-Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2012. – С. 23–29.
10. Казачінер О.С. Інклюзивна компетентність учителя іноземної мови / О.С. Казачінер. – Х. : Основа, 2016. – Вип. 9(165). – 93 с.
11. Казачінер О.С. Інклюзивна компетентність учителя іноземної мови як складова його професійної компетентності / О.С. Казачінер // *International Scientific-Practical Conference “Actual questions and problems of development of social sciences: Conference Proceedings”*, June 28–30, 2016. – Kielce : Holy Cross University. – P. 129–133.
12. П'ятакова Т. Розвиток інклюзивної компетентності вчителя: швейцарський досвід / Т. П'ятакова // *Порівняльно-педагогічні студії*. – 2012. – № 1(11). – С. 93–98.
13. Радионова Н.Ф. Перспективы развития педагогического образования: компетентностный подход /



Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына // Человек и образование. – 2006. – № 4–5. – С. 8–9.

14. Хафизуллина И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / И.Н. Хафизуллина ; Астраханский государственный университет. – Астрахань, 2008. – 22 с.

15. Хафизуллина И.Н. Формирование профессиональной компетентности педагога общеобразовательной школы в работе с детьми с особыми образовательными потребностями / И.Н. Хафизуллина // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика». – 2007. – Т. 13. – № 1. – С. 83–88.

УДК 378.4

ОСОБЛИВОСТІ ТЕРИТОРІАЛЬНОГО РОЗМІЩЕННЯ Й ОЦІНКА ДІЯЛЬНОСТІ АГРАРНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ РОСІЙСЬКОЇ ФЕДЕРАЦІЇ

Каричковський В.Д., к. е. н., доцент,
доцент кафедри фінансів та кредиту
Інститут екології економіки і права

У статті проаналізовано особливості територіального розміщення й подано оцінку діяльності вищих аграрних навчальних закладів Російської Федерації. На основі аналізу нормативних джерел і науково-педагогічної літератури розглянуто інституційні аспекти діяльності аграрних вищих навчальних закладів Російської Федерації, визначено відносні показники забезпечення агропромислових комплексів аграрними університетами в розрізі федеральних округів. На основі проведеної рейтингової оцінки визначено краї агарні заклади з погляду професійної підготовки сучасних фахівців для агарної сфери.

Ключові слова: аграрний вищий навчальний заклад, Російська Федерація, територіальний розподіл, федеральний округ, рейтингова оцінка.

В статье проанализированы особенности территориального размещения и предоставлена оценка деятельности высших аграрных учебных заведений Российской Федерации. На основе анализа нормативных источников и научно-педагогической литературы рассмотрены институциональные аспекты деятельности аграрных вузов Российской Федерации, определены относительные показатели обеспечения агропромышленных комплексов аграрными университетами в разрезе федеральных округов. На основе проведенной рейтинговой оценки определены лучшие аграрные заведения с точки зрения профессиональной подготовки современных специалистов для аграрной сферы.

Ключевые слова: аграрный вуз, Российская Федерация, территориальное деление, федеральный округ, рейтинговая оценка.

Karychkovskiy V.D. PECULIARITIES OF TERRITORIAL DISTRIBUTION AND ASSESSMENT OF ACTIVITY OF HIGHER AGRARIAN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE RUSSIAN FEDERATION

The article analyzes the features of the territorial distribution and assessment of activity of the higher agrarian educational institutions of the Russian Federation. Based on the analysis of normative sources and scientific and pedagogical literature, the institutional aspects of the activities of the agrarian higher educational institutions of the Russian Federation are considered, and relative indicators of the provision of agro-industrial complexes by agrarian universities in the context of federal districts are determined. On the basis of the rating assessment, the best agrarian establishments have been identified in terms of the professional training of modern specialists for the agrarian sphere.

Key words: higher agrarian educational institution, Russian Federation, territorial distribution, federal district, rating evaluation.

Постановка проблеми. Однією з найбільших держав у світі з погляду розміру території є Російська Федерація. При цьому, згідно з даними Росстату, 13% її території становлять сільськогосподарські угіддя. У зв'язку з цим з метою раціонального та ефективного використання ресур-

сів сільського господарства існує потреба у кваліфікованих кадрах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної сфери досліджували такі вчені, як А.В. Антоненко, Ю.М. Атаманчук, В.Є. Берега, О.М. Ка-



пітанець, Н.І. Кожемякіна, В.І. Свистун, І.М. Шупта й ін.

Тема сільськогосподарської освіти за кордоном відображена в працях Н.В. Абашкіної, В.Ф. Бондаренко, О.В. Вощевської, С.Г. Заскалети, Ю.О. Соколович-Автуніної, Т.І. Туркот та ін.

Однак у педагогіці професійної освіти залишається малодослідженим питання підготовки майбутніх фахівців для аграрної галузі безпосередньо в контексті порівняльного аналізу.

Постановка завдання. Тому метою статті є дослідження й порівняння територіального розподілу аграрних вищих навчальних закладів (далі – ВНЗ) Російської Федерації в розрізі федеральних округів.

Виклад основного матеріалу дослідження. У Російській Федерації до аграрних зараховують ті вищі навчальні заклади, які є центрами вищої аграрної освіти, здійснюють підготовку фахівців, ведуть наукові дослідження, роблять вагомий внесок у розвиток економіки, науки, техніки й технології агропромислового комплексу. Станом на 1 січня 2016 року на території Російської Федерації функціонує 54 вищі аграрні навчальні заклади [1, с. 4]. Усі вони мають державну форму власності, тобто їх засновником є держава в особі Міністерства сільськогосподарства Російської Федерації на підставі Положення про Міністерство сільськогосподарства Російської Федерації, затвердженого Постановою Уряду Російської Федерації від 12 червня 2008 року № 450, і Розпорядження Уряду Російської Федерації від 22 липня 2006 року № 1041-р. [2; 3]. При цьому Міністерство здійснює повноваження засновника аграрних ВНЗ та, відповідно до Бюджетного кодексу Російської Федерації, здійснює повноваження головного розпорядника коштів федерального бюджету, в тому числі доводить до ВНЗ субсидії на відшкодування нормативних витрат на виконання державного завдання, оформляє дозвіл на відкриття особового рахунку коштів, отриманих від діяльності, що приносить доходи, здійснює контроль за цільовим використанням коштів федерального бюджету, надання звітності, виконання завдань із надання державних послуг.

З метою визначення територіального розташування й особливостей забезпечення аграрних підприємств регіону випускниками вищих аграрних закладів нами проведено групування ВНЗ в розрізі укрупнених адміністративно-територіальних одиниць. У Російській Федерації такими одиницями можуть бути Федеральні округи Російської Федерації.

Указом Президента Російської Федерації «О полномочном представителе Президента Российской Федерации в федеральном округе» від 13 травня 2000 року № 849 розпочато процес упорядкування управління державою по всій вертикалі, поглиблення федералізму [4].

З метою аналізу територіальної забезпеченості агропромислового комплексу відповідних регіонів Російської Федерації вищими аграрними навчальними закладами розглянемо таблицю 1 [5]. Із даних таблиці видно, що федеральні округи представлені різною кількістю вищих аграрних ВНЗ, найбільше їх у Центральному та Приволзькому округах (16 і 13 ВНЗ, відповідно). Територіальний поділ за федеральними округами не передбачає рівномірного розподілу за площею земельних угідь і кількістю населення. Так, наприклад, найбільший за площею території Далекосхідний федеральний округ має найменшу кількість населення – 6,2 млн. чол., а на 6-му за площею Центральному федеральному окрузі проживає найбільше населення – 38,9 млн. чол., що становить більше ніж четверта частина всього населення РФ.

Відомо, що основним ресурсом агропромисловості є земля. У РФ станом на 2015 рік оброблялося близько 186 млн. га сільськогосподарських угідь [6]. При цьому з історичних, демографічних, агрокліматичних та інших факторів частка земель сільськогосподарського призначення для різних регіонів РФ є неоднорідною (таблиця 2). Як видно з таблиці 2, найбільшою площею сільгоспугідь характеризуються Сибірський (56,7 млн. га), Приволзький (55,1 млн. га) та Центральний (33,3 млн. га) федеральні округи.

Основною організаційною одиницею агропромислового виробництва є сільськогосподарське підприємство, що займається виробництвом і реалізацією товарної с.-г. продукції. На сучасному етапі розвитку виробничих і соціальних відносин у сфері агропромисловості характерним складником є інтенсифікація, яка можлива за умов колективного ведення господарської діяльності. Тому великі та середні агропідприємства мають можливість залучення до виробничої діяльності кваліфікованих менеджерів зі знаннями специфіки аграрного виробництва. Власне, таких спеціалістів і готують аграрні ВНЗ.

Розглянемо співвідношення кількості великих і середніх агропідприємств до кількості аграрних ВНЗ в досліджуваних федеральних округах РФ (рис. 1).

З рис. 1 видно значне домінування за вказаним показником Південного феде-



Таблиця 1

Кількість аграрних ВНЗ та населення в розрізі федеральних округів РФ

№ з/п	Федеральний округ	Кількість аграрних ВНЗ	Населення, тис. осіб на 1 січня 2015 р., тис. осіб			Припадає населення на 1 аграрний ВНЗ, тис. осіб		
			усього	У Т. Ч. міського	У Т. Ч. сільського	усього	У Т. Ч. міського	У Т. Ч. сільського
1	Центральний	16	38944,8	31871,9	7072,9	2434,1	1992,0	442,1
2	Північно-Західний	4	13874,2	11644,1	2203,1	3468,6	2911,0	550,8
3	Приволзький	13	29717,8	21236	8481,8	2286,0	1633,5	652,4
4	Південний	3	14005,5	8800,8	5204,8	4668,5	2933,6	1734,9
5	Північнокавказький	4	9659,1	4743,2	4915,8	2414,8	1185,8	1229,0
6	Уральський	4	12276,2	9934,3	2341,9	3069,1	2483,6	585,5
7	Сибірський	7	19313,9	14039,9	5274	2759,1	2005,7	753,4
8	Далекосхідний	3	6211,4	4685,8	1525,6	2070,5	1561,9	508,5

Таблиця 2

Кількість аграрних ВНЗ та площа с.-г. угідь у розрізі федеральних округів Російської Федерації станом на 1 січня 2016 р.

№ з/п	Федеральний округ	Кількість аграрних ВНЗ	Площа сільськогосподарських угідь, тис. га		Припадає на один аграрний ВНЗ сільськогосподарських угідь, тис. га
			Площа аграрних ВНЗ	Площа сільськогосподарських угідь, тис. га	
1	Центральний	16	16	33285,2	2080,3
2	Північно-Західний	4	4	6830,7	1707,7
3	Приволзький	13	13	55067,8	4236,0
4	Південний	3	3	31914	10638,0
5	Північнокавказький	4	4	12094,3	3023,6
6	Уральський	4	4	16371	4092,8
7	Сибірський	7	7	56670,7	8095,8
8	Далекосхідний	3	3	8014	2671,3



рального округу, для якого на 1 аграрний ВНЗ припадає близько 200 великих і середніх с.-г. підприємств. Цей факт, на нашу думку, можна сприймати позитивно, так як майбутні випускники аграрних ВНЗ вказаного регіону мають вищі шанси працевлаштуватися за обраною спеціальністю, порівняно з випускниками аграрних ВНЗ інших регіонів.

Отже, за досліджуваними співвідношеннями регіонального розподілу аграрних ВНЗ істотно виділяється Південний федеральний округ, який характеризується значною кількістю населення, площею сільгоспугідь і кількістю великих і середніх агропідприємств з одночасно малою кількістю аграрних ВНЗ.

Стосовно оцінки якісних показників аграрних ВНЗ Російської Федерації в рамках проекту «Соціальний навігатор» [7] розроблено рейтинг затребуваності аграрних ВНЗ у Російській Федерації у 2016 році. Його складено на основі таких показників, як частка випускників, які отримали направлення на роботу, частка коштів від комерціалізації інтелектуальних продуктів та і-індекс цитування праць співробітників відповідних аграрних ВНЗ.

За розробленим рейтингом лідерами за показниками є Ставропольський ДАУ – перше місце, Кубанський ДАУ – друге,

Донський ДАУ – третє місце. Показовим є те що останні два ВНЗ належать до Південного федерального округу, і, як було нами раніше вказано, він, порівняно з іншими, характеризується низькою кількістю аграрних ВНЗ у розрахунку на кількість населення, площу оброблюваних сільськогосподарських угідь і кількість середніх і великих агропідприємств регіон. Тому можна зробити висновок, що низька кількість за високими освітніми показниками, на що вказують високі рейтингові місця.

За показником «частка випускників, які отримали направлення на роботу» зі стовідсотковим значенням відмічаємо Орловський ДАУ, Тверську ДСГА, Казанський ДАУ, Пермську ДСГА та Горський ДАУ. Найнижчими значеннями цього показника (менше ніж 10%) характеризуються Російський державний аграрний університет – Московська сільськогосподарська академія ім. Тимірязєва – 9,0%, Брянський ДАУ – 5,8%, Санкт-Петербурзька державна академія ветеринарної медицини – 3,9%, В'ятська ДСГА – 1,8%.

Показники рейтингу «частка коштів від комерціалізації інтелектуальних продуктів» та «і-індекс цитування праць співробітників» насамперед характеризують кадровий потенціал викладацьких складів ВНЗ. За першим із показників лідируючі місця по-

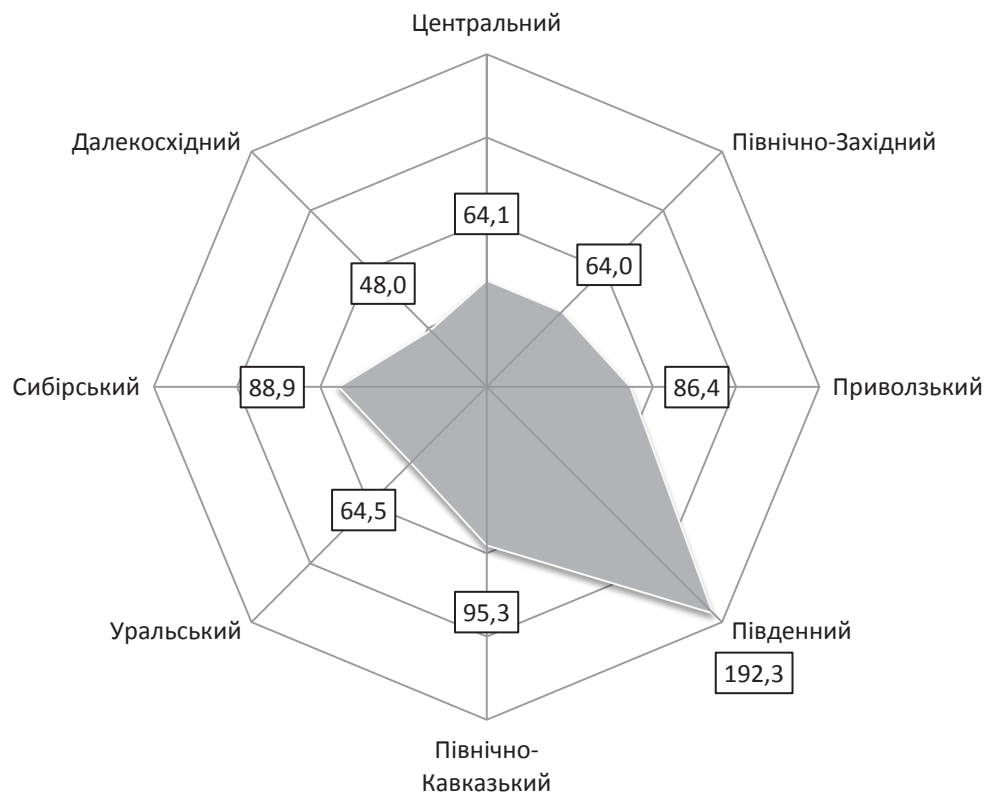


Рис. 1. Припадає середніх і великих агропідприємств на 1 аграрний ВНЗ станом на 1 січня 2016 року в розрізі федеральних округів РФ



Таблиця 3

Середні значення рейтингових показників аграрних ВНЗ в розрізі федеральних округів РФ за даними 2016 року

№ з/п	Федеральний округ	Середні значення за показниками			
		рейтингове місце	частка випускників, які отримали направлення на роботу, %	частка коштів від комерціалізації інтелектуальних продуктів, %	i-індекс цитування праць співробітників ВНЗ
1	ПДФО	4,7	94,33	9,90	17,0
2	УФО	21,8	92,13	9,97	10,33
3	ПрФО	26,8	69,73	7,34	11,08
4	ПКФО	28,0	72,88	8,70	12,00
5	ЦФО	28,7	71,23	7,36	10,43
6	СФО	32,7	72,06	7,47	8,86
7	ДФО	38,7	68,40	6,27	6,67
8	ПЗФО	52,0	27,20	7,20	8,25

сіли в порядку зростання Російський державний аграрний університет – Московська сільськогосподарська академія ім. Тимірязєва, Орловський ДАУ, Білгородський ДАУ, Красноярський ДАУ та Ставропольський ДАУ. Для цих університетів значення показника варіювало від 13,3% до 17,8%. Найнижчі значення показника відмічено в Пермській державній сільськогосподарській академії – 0,6%, Воронежському ДАУ – 3,6%, Костромській державній сільськогосподарській академії – 3,9%.

За показником «i-індексу цитування праць співробітників» трійка лідерів мала такий вигляд: Ставропольський ДАУ – 25, Кубанський ДАУ – 22, Російський державний аграрний університет – Московська сільськогосподарська академія ім. Тимірязєва – 20. Найнижчим значенням індексу, рівним 6, характеризувалися 7 аграрних ВНЗ, причому троє з них представляють Центральний федеральний округ, по одному ВНЗ відмічено в Північно-Західному, Північнокавказькому, Сибірському та Далекосхідному федеральних округах.

Для визначення територіальних закономірностей аграрних ВНЗ Російської Федерації на основі даних таблиці 3 розраховані середні значення визначених показників у розрізі федеральних округів (таблиця 3).

За даними таблиці 3 видно, що найвищі рейтингові показники мають аграрні ВНЗ Південного федерального округу, майже не відстають від них навчальні заклади Уральського федерального округу. З майже рівними значеннями рейтингових показників відмічаємо аграрні ВНЗ Приволзького, Північнокавказького, Центрального та Сибірського федеральних округів. Найнижчими середніми значеннями досліджуваних показників характеризуються навчальні заклади Далекосхідного й Північно-Західного федеральних округів, і якщо за показника-

ми «частка коштів від комерціалізації інтелектуальних продуктів» та «i-індекс цитування праць співробітників» аграрні ВНЗ Північно-Західного федерального округу дещо переважають значення Далекосхідного, то за показником «частка випускників, які отримали направлення на роботу» зі значенням лише 27,2%, навчальні заклади Північно-Західного федерального округу отримали останні позиції в рейтингу аграрних ВНЗ Російської Федерації у 2016 році.

Висновки з проведеного дослідження. З наведеного вище можна резюмувати, що система вищої освіти Російської Федерації представлена значною кількістю аграрних ВНЗ. Проте за територіальним розподілом у розрізі федеральних округів існують певні диспропорції. Зокрема, агропромисловий комплекс Південного федерального округу представлений лише 3 аграрними ВНЗ, тоді як указаний регіон є одним із лідерів аграрного виробництва РФ. Проте за якісними показниками аграрні ВНЗ цього округу мають найвищі показники освітньої діяльності, що підтверджено високими рейтинговими оцінками.

На нашу думку, досить актуальним є вивчення й аналіз діяльності кращих аграрних ВНЗ РФ та України в контексті порівняльного аналізу, що буде висвітлено в подальших дослідженнях

ЛІТЕРАТУРА:

1. Стратегия развития аграрного образования в Российской Федерации до 2020 г. (проект от 16 марта 2016 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.ngma.su/images/news_ris/2016/СТРАТЕГИЯ%20АО_ЦЕЛЕВАЯ%20МОДЕЛЬ_17.03.pdf.
2. О Министерстве сельского хозяйства Российской Федерации : Постановление Правительства РФ от 12 июня 2008 г. № 450 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://base.garant.ru/12160970/>.



3. Об утверждении перечней федеральных государственных учреждений, находящихся в ведении Минсельхоза России : Распоряжение Правительства Российской Федерации от 22 июля 2006 г. № 1041-р [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://docs.cntd.ru/document/901989467>.

4. О полномочном представителе Президента Российской Федерации в федеральном округе : Указ Президента Российской Федерации от 13 мая 2000 г. № 849 (ред. от 19 июля 2017 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_23329/.

5. Численность населения в регионах России на 1 января 2015 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://regnum.ru/news/1887626.html>.

6. Сведения о наличии и распределении земель в Российской Федерации на 01.01.2016 (в разрезе субъектов Российской Федерации) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [https://rosreestr.ru/upload/Doc/18-upr/Svedeniya_po_f.22_za_2015_god_\(po_subyektam_RF\)_na_sajt.doc](https://rosreestr.ru/upload/Doc/18-upr/Svedeniya_po_f.22_za_2015_god_(po_subyektam_RF)_na_sajt.doc).

7. Рейтинг востребованности вузов в РФ – 2016. Сельскохозяйственные ВУЗы [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://vid1.ria.ru/ig/ratings/Agrar-2016.htm>.

УДК 378.147

ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК СПОСІБ ФОРМУВАННЯ ЇХ МЕТОДИКО-МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Кондратюк О.М., к. пед. н.,
доцент кафедри педагогіки та методики початкового навчання
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

У статті порушено проблему використання проектної технології як способу формування методико-математичної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Розглянуто можливості застосування проектної технології в межах навчальної дисципліни «Методика викладання освітньої галузі «Математика»». Висвітлено особливості організації проектної діяльності студентів на прикладі роботи над змістом модуля «Методика навчання учнів розв'язувати складені сюжетні задачі».

Ключові слова: *проектна технологія, майбутній учитель початкової школи, методико-математична компетентність.*

В статье затронута проблема использования проектной технологии как способа формирования методико-математической компетентности будущих учителей начальной школы. Рассмотрены возможности применения проектной технологии в рамках учебной дисциплины «Методика преподавания образовательной области «Математика»». Освещены особенности организации проектной деятельности студентов на примере работы над содержанием модуля «Методика обучения учащихся решению составных сюжетных задач».

Ключевые слова: *проектная технология, будущий учитель начальной школы, методико-математическая компетентность.*

Kondratiuk O.M. PROJECT ACTIVITY OF FUTURE TEACHERS OF PRIMARY SCHOOL AS A WAY OF FORMING THEIR METHODOLOGICAL AND MATHEMATICAL COMPETENCE

The article raises the problem of using the project technology as a method of forming methodological and mathematical competence of future teachers of primary school. Within the discipline «Methods of teaching an educational sector «Mathematics»» considered the possibilities of application of the project technology. An example of work on the content of the module «Method of teaching students to solve complex subject tasks» highlighted the peculiarities of the organization of the project activity of the students.

Key words: *project technology, future teacher of primary school, methodical and mathematical competence.*

Постановка проблеми. Орієнтиром змін сучасної вищої освіти є її центрованість на людині, вихованні компетентної особистості, яка використовує знання та вміння для професійної самореалізації, розв'язання професійних педагогічних проблем. Успіх цього завдання значною мірою залежить від якості професійної підготовки

вчителя, в якій домінантою стає практична складова частина, адже «компетентність має практико зорієнтовану спрямованість і виявляється крізь призму особистісних особливостей тільки в процесі діяльності» [4, с. 107].

Однією зі складових частин фахової підготовки майбутніх учителів є їхня мето-



дична підготовка. Необхідність постійного вдосконалення процесу методико-математичної підготовки фахівців зумовлена очевидною залежністю: якісне оволодіння майбутнім учителем методико-математичною компетентністю забезпечує ефективну організацію й управління процесом формування математичної компетентності молодших школярів.

Зауважимо також, що процеси модернізації початкової школи орієнтують на розробку продуктивних підходів до організації процесу навчання математики молодших школярів із використанням технологій навчання: розвивальної, інтерактивної, проєктувальної, інформаційної, ігрової та інших [6]. Готовність до використання означених технологій у власній професійній діяльності передбачає наявність у майбутніх учителів позитивного ставлення, відповідних знань та умінь, які формуються в процесі застосування цих технологій у навчанні молодших школярів під час педагогічної практики та в процесі навчання за такими технологіями самих студентів у ВНЗ.

Вищезазначене зумовлює необхідність впровадження в навчальний процес педагогічних вишів інноваційних технологій. Серед таких, що вже зарекомендували себе як ефективні в підвищенні якості підготовки майбутніх учителів, фахівці виділяють ділові ігри, case-study; навчальні дискусії, тренінги та проєктні технології [1; 4; 6].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблемі компетентнісного підходу в підготовці майбутніх фахівців присвячено дослідження вчених І. Беха, Н. Бібик, В. Бондаря, О. Локшиної, О. Овчарук, Н. Побірченко, О. Пометун, О. Савченко, В. Слатьоніна, А. Хуторського, І. Шапошнікової та інших.

Розвиток теоретичних положень проєктної технології пов'язаний з іменами Є. Полат, якій належить визначення методу, вимог до його використання, створення загальнодидактичної типології проєктів, етапів розробки проєкту; М. Бухаркіної, яка визначила специфіку організації проєктної діяльності. Дослідження ефективності навчання з використанням проєктної технології проводили вітчизняні науковці О. Коберник, С. Яцук, які розкрили зміст і значення проєктної діяльності в навчальному процесі.

Науковці досліджують особливості використання проєктної технології у ВНЗ. Так, Шацька З.Я. описує переваги та недоліки впровадження проєктної технології в практиці ВНЗ; Г. Кравченко висвітлює технологію організації проєктної діяльності студентів; Г. Бреславська розкриває досвід використання проєктної технології в професійній

підготовці майбутніх учителів, зокрема початкової школи [2; 7; 10].

Постановка завдання. Аналіз наукової літератури свідчить, що переважна більшість статей, присвячених проєктній технології в практиці педагогічних ВНЗ, містить досвід її застосування під час вивчення філологічних дисциплін або дисциплін, пов'язаних із вивченням інформаційно-комунікаційних технологій. Питання використання проєктної технології в процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи до викладання математики залишається недостатньо розробленим.

Мета статті – висвітлити особливості організації проєктної діяльності майбутніх учителів початкової школи для формування їх методико-математичної компетентності.

Виклад основного матеріалу дослідження. «Проєкт» у педагогічному контексті вперше було застосовано в Римській Академії в 16 столітті, він мав три основні ознаки: орієнтованість на учня, розробка практичного завдання в умовах, наближених до реального життя, застосування знань із різних областей наук.

Поширення методу проєктів на шкільну практику дослідники пов'язують з іменами Дж. Дьюї та В. Кілпатрика. У роботах Джона Дьюї започатковані ідеї побудови навчання на активній основі через доцільно-мотивовану діяльність учня в співвідношенні з його особисто-визначеним інтересом [3, с. 101].

Науковці однак не в тому, що суттєвими ознаками діяльності за використанням проєктної технології є: самостійна робота; елементи дослідно-пошукової діяльності; інтерактивна взаємодія учасників; наявність запланованого кінцевого результату у вигляді об'єкта проєктування. А. Флітнер характеризує проєктну діяльність як навчальний процес, в якому обов'язково беруть участь розум, серце і руки, тобто осмислення самостійно здобутої інформації здійснюється через призму особистого ставлення до неї і оцінку результатів в кінцевому продукті [7].

Проєктна діяльність передбачає досягнення двох результатів: зовнішнього, матеріалізованого у вигляді продукту проєкту, який можна застосувати на практиці, і внутрішнього – досвіду діяльності, якого набувають учасники і в якому поєднуються їхні знання, уміння, цінності, ставлення. Зазначене, на нашу думку, актуалізує необхідність і зумовлює доцільність використання проєктної технології під час вивчення дисциплін методичного циклу.

Питання формування методико-математичної компетентності студентів ґрунтовно розкрито в наукових розвідках Н. Глузман,



Л. Коваль, С. Скворцової та інших. Оновлення змісту методико-математичної підготовки на засадах компетентнісного підходу спрямовує на чітке структурування вимог до навчальних досягнень студентів.

Розрізняють два типи навчальних результатів:

– компетентність щодо оволодіння загальними питаннями методики (здатність до визначення цілей, аналізу, синтезу, планування, моделювання, тощо);

– компетентність, яка безпосередньо відповідає предмету, тобто передбачає опанування майбутнім учителем спеціальних методичних умінь і навичок.

Методико-математична компетентність розглядається науковцями як «системне особистісне утворення, що відображає інтеграцію теоретичних, практико зорієнтованих, дослідницьких знань та умінь із математики та методики її навчання в початковій школі, ціннісного ставлення до вдосконалення результатів своєї професійної діяльності шляхом самоосвіти, самореалізації, соціалізації та особистісного розвитку» [4, с. 153].

За С. Скворцовою, методична компетентність – це властивість особистості, що виявляється в здатності ефективно розв'язувати стандартні та проблемні методичні задачі, яка ґрунтується на теоретичній і практичній готовності до проведення занять за різними навчальними комплектами, що виявляється у сформованості системи дидактико-методичних знань і умінь з окремих розділів та тем курсу, окремих етапів навчання й досвіду їх застосування (дидактико-методичних компетенцій) [8].

3-поміж змістових модулів дисципліни «Методика викладання освітньої галузі «Математика»», на наш погляд, вкрай важливою є організація проектної діяльності студентів для опанування модулів, присвячених методиці навчання учнів розв'язувати сюжетні задачі. Освітнім результатом опанування цих модулів має стати компетентність студентів у формуванні в учнів загального уміння розв'язувати сюжетні задачі, у формуванні в учнів вміння розв'язувати задачі певних видів. Оскільки розв'язання арифметичних задач – це завжди синтез алгоритмічного і евристичного підходів, що зумовлює творчий характер цього процесу, то досягнення освітнього результату в межах цих модулів значною мірою залежить від ефективності організації продуктивної творчої діяльності студентів над змістом модулів.

У нашій практиці метою проектної діяльності майбутніх учителів початкової школи став самостійно (групою) розроблений

від ідеї до її втілення навчальний творчий продукт (дидактичний посібник – збірник задач), який має суб'єктивну та об'єктивну новизну. За тривалістю проект був середньотерміновим (протягом одного семестру).

Фахівці виділяють чотири основні етапи роботи над проектом.

Обґрунтування проекту: формулювання мети й завдання проекту, обґрунтування його соціальної значущості, визначення теми, організація робочих груп, розподіл завдань між учасниками.

Пошуковий: дослідження проблеми й збір інформації (визначення кола джерел і пошук необхідних відомостей, аналіз можливих варіантів вирішення проблеми), вибір оптимального варіанта виконання проектного завдання (генерування ідеї), розроблення плану роботи над проектним завданням, добір матеріалів, вибір форми презентації результатів проекту.

Технологічний: здійснення діяльності кожного учасника проекту згідно з планом роботи над проектним завданням (реалізація проекту), підготовка презентації результатів проекту.

Заключний: проведення презентації (захист проекту), оцінка результатів виконання проекту, колективних і особистих досягнень учасників [9].

Описану логіку роботи над проектом було покладено в основу організації проектної діяльності студентів з метою опанування змістового модуля «Методика навчання учнів розв'язувати складені сюжетні задачі».

На думку науковців, під час методико-математичної підготовки для формування в студентів проектувальних вмінь спочатку мають використовуватися аналітичні задачі, потім – конструктивні [4; 5], що слугувало ще одним важливим орієнтиром у нашій роботі.

Досягнення мети передбачало виконання студентами певних завдань на кожному з етапів роботи над проектом.

На першому – *орієнтувально-мотиваційному* – етапі проектної діяльності обговорювалася ідея проекту, обґрунтовувалася його актуальність, визначалася мета і завдання, було сформовано робочі групи, уточнено завдання кожної групи та відбувся розподіл завдань між учасниками групи.

На другому – *пошуково-змістовому* – етапі реалізовувалися такі завдання:

1) студенти аналізували навчальну програму, календарно-тематичне планування і підручники з математики з метою класифікації сюжетних задач, передбачених для опанування учнями у визначений термін;



2) добирали методичну літературу (статті в сучасних педагогічних фахових виданнях, посібники, наукові фахові інтернет-видання) з теми «Методика навчання учнів розв'язування складених сюжетних задач» та ознайомили з нею колег по групі;

3) вивчали існуючі збірники задач для початкової школи, порівнюючи їх за такими показниками: якість текстів задач (їх оригінальність, цікавість для учнів); доцільність завдань до задач; якість оформлення збірки;

4) склали оригінальні тексти сюжетних задач визначених видів;

5) добирали та розробляли методично доцільні завдання до складених сюжетних задач.

Лекційні і практичні заняття з дисципліни «Методика викладання освітньої галузі «Математика», що проводилися на цьому етапі, мотивували і спрямовували студентів на виконання завдань проекту, надавали необхідну інформацію, формували вміння складати сюжетні задачі різних видів, проводити з учнями аналіз задачі, добирати доцільні ефективні види роботи над задачею, розробляти, формулювати завдання для навчання школярів розв'язувати сюжетні задачі. Крім лекційних і практичних занять, за бажанням робочих груп проводилися групові консультації.

Основними суб'єктами проектної діяльності були студенти, однак роль викладача була дуже важливою: він був керівником, який надихав, мотивував, спрямовував діяльність у потрібному напрямі, консультантом, який відповідав на запитання, що виникали у виконавців проекту під час їх роботи, допомагав добирати необхідний матеріал.

На третьому – *технологічному* – етапі – студенти упорядковували завдання, склали збірник та оформлювали його.

На четвертому – *підсумковому* – етапі студенти групами презентували власний творчий продукт – збірник сюжетних задач – колегам по курсу, оцінювалися результати роботи, як колективний – розроблений і оформлений збірник, так і індивідуальний – внесок у спільну роботу та сформовані в результаті роботи над проектом компетентності, що виявлялися через виконання студентами низки теоретичних тестових і практичних завдань, які входили до складу підсумкової модульної роботи.

Під час участі в проекті студенти проявили володіння основними дослідницькими методами (пошук та оброблення інформації, аналіз, синтез методичних ідей), вміння доцільно розподіляти роботу в групі, організовувати навчальну взаємодію, володіння комунікативними навичками, вміння

використовувати інформаційні технології, вміння інтегрувати наявні знання з різних навчальних дисциплін для розв'язання методико-математичних завдань.

Висновки. Таким чином, проектна діяльність дає можливість реалізувати комплекс цілей підготовки майбутніх фахівців із початкової освіти, ефективно поєднуючи теоретичну та практичну складові частини, зокрема для формування їх методико-математичної компетентності. Методико-математична підготовка студентів завдяки використанню проектної технології стає мотивованішою, активізується самостійна діяльність студентів з опанування змісту навчальної дисципліни, наявність продукту спільної творчої діяльності стимулює майбутніх учителів до практичного застосування набутих умінь. Чітка регламентованість проектної діяльності допомагає опануванню студентами ключових етапів дослідницької діяльності, освоєнню основних методів та способів її здійснення.

Проведене дослідження не вичерпує всіх напрямів вирішення вказаної проблеми. Подальшого наукового вивчення потребує питання систематичного використання проектної технології у викладанні дисциплін методичного циклу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бабакіна О.О. Удосконалення підготовки майбутніх учителів початкової школи до інноваційної професійної діяльності в умовах реформування загальної середньої освіти / О.О. Бабакіна, І.М. Толмачова // *Pedagogy and Psychology: SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION* V(52), Issue 113, 2017, Budapest. – P. 19–22.
2. Бреславська Г. Проектна технологія у професійній підготовці майбутніх учителів / Г. Бреславська [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/ppsv_2011_4\(1\)_11.pdf](http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/ppsv_2011_4(1)_11.pdf). – Назва з екрану.
3. Вульфсон Б.Л. Джон Дьюї и советская педагогика / Б.Л. Вульфсон // *Педагогика*. – 1992. – № 9-10. – С. 99.
4. Глузман Н.А. Методико-математична компетентність майбутніх учителів початкових класів : [монографія] / Н.А. Глузман. – К. : Вища школа – XXI, 2010. – 407 с.
5. Заяц Ю.С. Методическая задача как средство формирования проектировочных умений у студентов факультета начальных классов в процессе методико-математической подготовки : дис. канд. пед. наук : 13.00.02. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) / Ю.С. Заяц. – Москва, 2005. – 180 с.
6. Коваль Л.В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова : монографія / Л.В. Коваль. – Донецьк : Юго-Восток, 2009. – 375 с.



7. Кравченко Г.Ю. Технологія організації проектної діяльності студентів вищих навчальних закладів / Г.Ю. Кравченко. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.kpi.kharkov.ua/archive/Conferences/Безпека людини в сучасних умовах/2015/VII-ї міжнародна науково-методична конференція/ТЕХНОЛОГІЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ.pdf>.

8. Сковрцова С.О. Формування професійної компетентності вчителя / С.О. Сковрцова [Електронний

ресурс]. – Режим доступу до ресурсу : <http://skvor.info/pres/view.html?id=56>.

9. Пехота О.М. Освітні технології : [навчально-методичний посібник]. / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін. – К. : А.С.К., 2004. – 256 с.

10. Шацька З.Я. Впровадження проектних технологій в діяльність вчз: переваги та недоліки / З.Я. Шацька [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://er.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/808/1/V90sp_P374-383.pdf.

УДК 796.071.4:378.047:37.091.12

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Конох А.П., д. пед. н., професор,
завідувач кафедри теорії та методики фізичної культури і спорту
Запорізький національний університет

Конох О.Є., к. н. з фізвих. і спорту, доцент,
доцент кафедри туризму
Запорізький національний університет

У статті розглядається проблема розвитку професійно-педагогічного мислення вчителя фізичної культури, зумовленого інноваційними змінами, що відбуваються в суспільстві та освіті. На основі вивчення філософської, педагогічної, психологічної і спеціальної літератури проаналізовані основні базові поняття. Розкрито сучасні напрямки дослідження поняття «професійно-педагогічне мислення». Визначено необхідність пошуку нових підходів до становлення в студентів професійного мислення, розробки питань сутності, особливостей, структури, функцій професійного мислення учителя фізичної культури, а також цілісної картини його формування.

Ключові слова: *фізична культура, педагогічне мислення, професійна підготовка, майбутні вчителі фізичної культури.*

В статье рассматривается проблема развития профессионально-педагогического мышления учителя физической культуры, обусловленного инновационными изменениями, происходящими в обществе и образовании. На основе изучения философской, педагогической, психологической и специальной литературы проанализированы основные базовые понятия. Раскрыты современные направления исследования понятия «профессионально-педагогическое мышление». Определена необходимость поиска новых подходов к становлению у студентов профессионального мышления, разработке вопросов сущности, особенностей, структуры, функций профессионального мышления учителя физической культуры, а также целостной картины его формирования.

Ключевые слова: *физическая культура, педагогическое мышление, профессиональная подготовка, будущие учителя физической культуры.*

Konoh A.P., Konoh A.A. FORMATION OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL INTELLIGENCE IN FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL

The article deals with the problem of development of professional-pedagogical thinking of the teacher of physical culture, conditioned by innovative changes occurring in society and education. Based on the study of philosophical, pedagogical, psychological and special literature, the basic basic concepts are analyzed. The modern directions of research of the concept «professional-pedagogical thinking are revealed. The necessity of searching for new approaches to the formation of professional thinking among students, the development of questions of the essence, features, structure, functions of the professional thinking of the teacher of physical culture, as well as an integral picture of its formation, is determined.

Key words: *physical culture, pedagogical thinking, vocational training, future physical education teachers.*



Постановка проблеми. Соціально-економічні зміни в українському суспільстві, процеси глобалізації та інформатизації, наміри України щодо інтеграції в європейську спільноту зумовили нові вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців з вищою освітою. Модернізація вищої освіти в Україні відбувається в напрямі її демократизації, гуманізації, реалізації положень документів Болонського процесу, зокрема Бернської Декларації, та спрямована на розробку перспективних моделей підготовки кваліфікованих фахівців відповідно до європейських стандартів.

Оскільки в сучасних умовах урбанізації, комп'ютеризації, загострення демографічних проблем, погіршення екологічного стану в Україні важливого значення набуває повноцінний фізичний розвиток підростаючого покоління, реалізація здоров'язберігаючої функції організму людини, одним із важливих напрямів є підготовка фахівців у галузі фізичної культури і спорту. Вчитель фізичної культури має досконало володіти професійним мисленням, фундаментальними і спеціальними знаннями й уміннями, практичними навичками, активно здійснювати пропаганду здорового способу життя, що відповідає принципу гуманності.

Основні напрями та вимоги до сучасної організації професійної підготовки майбутніх фахівців із вищою освітою, зокрема з фізичної культури і спорту, базуються на положеннях Конституції України, Законах України «Про вищу освіту», «Про фізичну культуру і спорт», Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття»), Національної доктрини розвитку освіти України, Національної доктрини розвитку фізичної культури і спорту, Цільової комплексної програми «Фізичне виховання – здоров'я нації». Сучасна педагогічна наука і практика розглядає цілі, засоби, зміст і форми професійної педагогічної діяльності в контексті суспільних потреб щодо модернізації навчального процесу як системи неповторних, унікальних за своєю природою педагогічних явищ, які безперервно змінюються і зумовлюють потребу в забезпеченні гнучкого, винахідливого, продуктивного, концептуально багатого, нестандартного професійного мислення вчителя фізичної культури. Сучасні вимоги до такої професійної підготовки концентруються сьогодні навколо професійного мислення майбутнього фахівця, найважливішою ознакою якого є його творчий характер. Серед якостей, особливостей, властивостей, рис, без яких не можна уявити сучасного вчителя фізичної культури, важливими є здатність до системного аналізу, гнучкість пе-

дагогічного мислення, імпровізація, вміння вирішувати нестандартні ситуації тощо.

Разом із тим актуальність проблеми формування професійного мислення майбутнього вчителя фізичної культури, її наукове і практичне значення підтверджується низкою суперечностей між:

- сучасними вимогами суспільства до професійної підготовки вчителя фізичної культури і наявним рівнем її забезпечення;

- необхідністю формування професійного мислення вчителя фізичної культури і недостатньою увагою до використання ефективних методів його фахової підготовки;

- вимогами нормативно-правових документів до якості педагогічної діяльності вчителя фізичної культури та реальним станом його готовності до її здійснення.

Отже, бачимо актуальність і доцільність дослідження, які представлені вимогами до підготовки вчителів фізичної культури з високим рівнем професійного мислення, необхідність вирішення суперечностей потребує наукового осмислення та розв'язання цієї важливої проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню проблеми професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури завжди приділялась належна увага, зокрема таким її аспектам, як: неперервна професійна освіта (С.У. Гончаренко, Н.Г. Ничкало) та професійна підготовка фахівців у вищій школі (А.М. Алексюк, В.І. Бондар, М.Б. Євтух, В.А. Казаков, М.О. Носко, С.О. Сисоєва). Концептуальні засади професійної підготовки майбутніх фахівців досліджувались вітчизняними вченими (Р.С. Гуревич, О.А. Дубасенюк, А.О. Лігоцький, Л.О. Хомич, Я.В. Цехмістер), питання підготовки майбутніх фахівців у контексті психолого-педагогічної освіти (Г.О. Балл, І.Д. Бех, В.В. Давидов, Л.В. Кондрашова, О.М. Пехота, С.І. Подмазін, В.В. Рибалка), підготовка фахівців з фізичної культури і спорту (В.М. Арзютов, Е.С. Вільчковський, Н.Ф. Денисенко, О.Ц. Демінський, Л.П. Сущенко, В.М. Платонов, Б.М. Шиян).

На сучасному етапі проблему мислення в міждисциплінарному просторі досліджено науковцями широко і різнобічно: логіка мислення, що містить операції аналізу, узагальнень, порівнянь і класифікації (С.Л. Рубінштейн); мислення як рефлексія, споглядання і вирішення задач (В.В. Давидов, П.Я. Гальперін, А.Н. Леонтьєв). Мислення як раціональний рівень відображення дійсності у фізичній культурі та спорті розглянуто в наукових роботах В.Н. Запорожанова, В.С. Келлера, Б.Ф. Курдюков, Л.П. Матвєєва, О.М. Печко, В.Н. Платонова.



Постановка завдання. На основі вищевикладеного можна сформулювати завдання роботи, яке полягає в аналізі теоретичних підходів до проблеми формування мислення в процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури.

Виклад основного матеріалу. Для поняття «педагогічне мислення» та «професійне мислення» загальним, родовим є поняття «мислення». Будь-який вид професійного мислення є окремих випадком мислення взагалі, тому дослідження проблеми професійного мислення доцільно починати з аналізу загальнонаукових та загальнопсихологічних проблем мислення.

Мислення здавна було і залишається одним із найважливіших об'єктів філософських досліджень.

У психологічних словниках мислення визначається як «один із вищих проявів психічного, процес пізнавальної діяльності та відображення дійсності, вирішення завдань; діяльність особистості, складова частина і особливий об'єкт її самосвідомості», «аналіз, синтез, узагальнення умов і вимог розв'язуваної задачі і способів її рішення», будь-яка прихована когнітивна або уявна маніпуляція ідеями, образами, символами, словами, судженнями, «вища форма творчої активності людини». Основи загальнопсихологічної теорії мислення розроблені С.Л. Рубінштейном [10]. Специфіку людського мислення науковець бачив у тому, що воно є взаємодією мислячої людини не тільки з безпосередньо, чуттєво сприйнятою дійсністю, але і з об'єктивізацією в слові, суспільно виробленою системою знань, спілкуванням людини з людством. Фундаментальним положенням у теорії, розробленої С.Л. Рубінштейном і його послідовниками, є твердження про те, що основним способом існування психічного є існування його в якості процесу або діяльності.

У контексті професійного педагогічного мислення, заслуговує на увагу позиція постпозитивізму (К. Поппер, У. Куайн, П. Фейєрабенд). У цьому зв'язку достатньо перспективними є ідеї становлення позитивного педагогічного мислення, спрямованого на руйнування власних професійних стереотипів.

Слід зазначити, що підходи до визначення поняття «педагогічне мислення» різні. Розглянемо найбільш відомі напрями дослідження цієї категорії.

До першого напрямку, який пов'язує цю категорію з різновидом практичного мислення людини, відносяться дослідження Б.М. Теплова [9]. Практичне мислення безпосередньо включено в діяльність людини

і здійснюється в умовах конкретних, своєрідних ситуацій. Його завдання – застосування знань загального до конкретних умов діяльності. Погоджуючись з ідеями Б.Ф. Теплова, вчений Ю.М. Кулюткін зазначає, що категоріальні структури мислення дозволяють організувати й осмислювати інформацію, що надходить. Практичне мислення формує, на думку автора, своєрідні «категоріальні рамки», які виступають своєрідним знаряддям регуляції внутрішньої і зовнішньої діяльності педагога [4]. Аналізуючи цей напрям, слід зазначити роботи О.А. Орлова, в яких він виділяє такі рівні педагогічного мислення: низький рівень – невміння застосовувати теоретичні знання для аналізу практики, труднощі в формулюванні педагогічних завдань, шаблонність в роботі; середній рівень – складаються початкові вміння систематизувати, узагальнювати отримані знання, використовувати їх на практиці, усвідомлена особиста педагогічна позиція, але ще недостатньо стійка, характерні окремі творчі елементи в педагогічній роботі; високий рівень – сформованість всіх перерахованих вище здібностей [8].

Інші дослідники (І.Я. Лернер, В.О. Слостенін) пов'язують педагогічне мислення з особливостями педагогічної діяльності і вважають, що специфіка професійного мислення педагога визначається, з одного боку, особливостями розумової діяльності педагога, професійною спрямованістю пізнавальних процесів, а з іншого – конструктивно-перетворювальними особливостями, осмисленням кожної навчально-виховної ситуації, оперативним вибором і реалізацією оптимального варіанту її вирішення. У зв'язку із цим В.О. Слостенін виокремлює такі рівні професійно-педагогічного мислення: методологічний (стратегічний) рівень, насамперед пов'язаний із педагогічними переконаннями, «педагогічним чуттям», із цілеспрямованістю і результативністю педагогічної діяльності; тактичний рівень, що визначається вмінням педагога конструювати педагогічний процес, визначити систему перспективних ліній, розробляти програму розвитку особистості дитини; рівень оперативного мислення, активізує знання загальних закономірностей педагогічного процесу, вміння застосовувати їх на практиці.

У свою чергу, вчений Б.Т. Лихачов, розглядаючи категорію «педагогічне мислення», відзначає її евристичну сутність, підкреслюючи, що відносини між дорослими і дітьми, з одного боку, є закономірними, логічними, а з іншого, – мінливими і непередбачуваними. Саме тому педагогу поряд із



формально-логічним мисленням необхідно активно задіяти інтуїтивне, парадоксальне, «абсурдне» мислення [5]. Вчений виділяє критерії науково-педагогічного мислення в наступних здібностях: аналізувати виховні явища і факти в їх цілісності і взаємозв'язку; простежувати зростання впливу педагогічних впливів; співвідносити педагогічні дії із цілями і результатами навчання і виховання; використовувати в педагогічній практиці всі типи і способи мислення; розрізняти педагогічну істину й оману; шукати нові підходи, узагальнення, дії; відмовлятися від сформованих шаблонів і стереотипів, шукати і знаходити нові оцінки; проявляти розумову гнучкість і ініціативність.

Представник цього напрямку (Е.В. Лопанова) в дослідженні категорії «педагогічне мислення», пропонує таке її трактування: «Це інтегральне, багаторівневе відображення і перетворення в узагальненому вигляді об'єктивних характеристик педагогічного процесу, особистісними особливостями його учасників». Узагальнюючи наукові роботи вчених із цієї проблеми, Е.В. Лопанова характеризує такі функції педагогічного мислення: пізнавальну, рефлексивну, емпатійну, прогностичну, регулятивну, методологічну [6].

Аналізуючи цей напрям досліджень категорії «педагогічне мислення», необхідно звернути увагу на концептуальну схему Л.М. Мітіної, в якій вона розглядає педагогічне мислення як результат оволодіння вчителем системою засобів і способів вирішення педагогічних завдань, умінь проникати в суть явищ і пов'язує необхідність його формування з розвитком самосвідомості вчителя [7].

Розмірковуючи про структуру педагогічної спрямованості мислення вчителя, І.І. Казімірська підкреслює багаторівневість системних знань про людину, необхідність філософського осмислення цінностей і різноманіття людського буття, безперервного процесу рефлексії педагогічних явищ і фактів, розвитку особистісного знання [2].

На наш погляд, заслуговує на увагу дослідження В.О. Соніним психолого-педагогічної проблеми професійного менталітету вчителя. Розглядаючи ментальність як «феномен буття і внутрішній регулятор професійної діяльності», автор вважає, що в професійній ментальності найбільш продуктивним є вивчення «наявних у свідомості узагальнених когнітивних структур, в яких виражена психологічна природа, зумовлена впливом соціологічних механізмів і факторів. Грунтуючись на діяльнісному підході, автор в якості основних структурних елементів професійно-педагогічної менталь-

ності висуває предмет, мотив, мета, зміст, структуру, динаміку професійної діяльності [12].

Наступний напрям у вивченні педагогічного мислення пов'язаний із формуванням методологічної культури педагога, з його науково-дослідницькою діяльністю. Характеризуючи педагогічне мислення, В.В. Краєвський зазначає: «Розвинуте педагогічне мислення вчителя характеризується здатністю до прогнозування, умінням поєднувати теоретичний аналіз і практичне мислення, іншими словами, вимагає підходу, який називають конструктивно-діяльнісним, на відміну від рецептивно-відображувального, що зводиться до установки на просте заучування і запам'ятовування навчального тексту» [3]. Автор підкреслює, що формування цієї позиції пов'язано з розвитком методологічної культури, до змісту якої входять: методологічна рефлексія, здатність до наукового обґрунтування, критичного осмислення, творчого застосування певних концепцій, форм, методів пізнання, управління, конструювання власної дослідницької діяльності. До вищевикладеного розуміння сутності педагогічного мислення близькою точкою зору Ю.В. Сенько: центральним питанням цієї категорії є формування методологічної культури педагога, що впливає насамперед на побудову змісту освіти, способи розгортання педагогічного знання [10].

Розроблений Г.Г. Гранатовим рефлексивно-додатковий підхід до вивчення категорії «педагогічне мислення», на наш погляд, об'єднує і поглиблює вищевказані напрями досліджень і є ключовою методологічною підставою нашого дослідження. [1]. На заняттях із дисциплін психолого-педагогічного циклу за допомогою рекомендованих вправ майбутні вчителі фізичної культури залучаються до більш усвідомленого розуміння категорії «педагогічне мислення», сутності та ролі методу додатковості через самопізнання з підключенням до цього процесу інтуїтивних сторін мислення, розвитком інтересу до самостійного пошуку відповідей.

Усе це зумовлює необхідність пошуку нових підходів до становлення в студентів професійного мислення, розробки питань сутності, особливостей, структури, функцій професійного мислення вчителя фізичної культури, а також цілісної картини його формування.

Висновки. Таким чином, поняття «професійне мислення» не має чіткого і однозначного визначення в науці визначення. Професійне мислення розглядається як характеристика якості, рівня досконалості



мислення, особливості мислення фахівця, які зумовлені характером професійної діяльності щодо об'єкта праці; як процес вирішення професійних завдань у будь-якій сфері діяльності. Систематизація знань про педагогічне мислення в ході виконання вправи дозволяє звернути увагу студентів на професійний контекст цього поняття, на рефлексію його місця і ролі в процесі мислення, а також оперативну діагностику і корекцію додатковості властивостей і стилів власного педагогічного мислення.

У подальшому науковий пошук варто спрямувати на розробку: авторської методики у вивчення інших навчальних дисциплін на факультетах фізичного виховання; набуття досвіду використання педагогічних ситуацій у самостійній роботі майбутніх фахівців; здійснення компаративного аналізу досліджуваної проблеми в зарубіжних країнах.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гранатов Г.Г. Метод дополнительности в развитии понятий (педагогика и психология мышления). Монография / Г.Г. Гранатов. – Магнитогорск : МаГУ, 2000. – 195 с.
2. Казимирская И.И. Теоретические основы формирования педагогической направленности мышления учителя в системе профессионального образования : дис. ... д. пед. Наук / И.И. Казимирская. – М. : МПСИ, 1992. – 348 с.
3. Краевский В.В. Концептуальность курса педагогики как условие формирования у будущих учителей конструктивно-деятельностной позиции / В.В. Краевский // Педагогика как наука и учебный предмет: Тез. докл. Междунар. науч.- практ. конф. Ч. 1. – Тула : ТГПУ, 2000. – 217 с.
4. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых / Ю.Н. Кулюткин. – М. : Просвещение, 1986. – 128 с.
5. Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций / Б.Т. Лихачев. – М. : Прометей, 1993. – 528 с.
6. Лопанова Е.В. Актуализация педагогических технологий в развитии профессионально-педагогического мышления : дисс. ... канд. пед. Наук / Е.В. Лопанова. – Омск, 1998. – 190 с.
7. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя : дис. ... д-ра психол. наук. / Л.М. Митина. – М. : МПСИ, 1995. – 408 с.
8. Орлов А.А. Профессиональное мышление учителя как ценность / А.А. Орлов // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 63.
9. Печко О.М. Формування професійного мислення майбутніх учителів фізичної культури засобами педагогічних ситуацій : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О.М. Печко. – Житомир, 2015. – 238 с.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т. 1 / Сост. К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский. – М. : Педагогика, 1989. – 488 с.
11. Сенько Ю.В. Гуманитарное определение стиля нового педагогического мышления / Ю.В. Сенько // Педагогика. – № 6. – 1999. – С. 44–50.
12. Сонин В.А. Психолого-педагогическая проблема профессионального менталитета учителя : дисс. д. психол. наук / В.А. Сонин. – Смоленск, 1997. – 251 с.



УДК 378

USE OF THE PEER REVIEW METHOD TO EVALUATE THE MEANS OF CREATING A PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE FUTURE TRANSPORTATION MANAGERS

Kopytkov D.M., Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Transport Technologies
Kharkiv National Automobile and Highway University

Розглянуто можливість використання методу експертних оцінок для визначення доцільності запропонованих заходів із підвищення компетентності майбутніх фахівців з організації перевезень і управління на транспорті. Оцінено узгодженість думок експертів за допомогою коефіцієнта конкордації, перевірено його статистичну значущість. Метод може бути використаний для визначення ступеня відповідності організаційно-методичних заходів щодо формування компетентності студентів вимогам роботодавців.

Ключові слова: метод експертних оцінок, узгодженість думок, компетентність, організаційно-методичні заходи.

Рассмотрена возможность использования метода экспертных оценок для определения целесообразности предложенных мероприятий по повышению компетентности будущих специалистов по организации перевозок и управлению на транспорте. Оценена согласованность мнений экспертов с помощью коэффициента конкордации, проверена его статистическая значимость. Метод может быть использован для определения степени соответствия организационно-методических мероприятий по формированию компетентности студентов требованиям работодателей.

Ключевые слова: метод экспертных оценок, согласованность мнений, компетентность, организационно-методические мероприятия.

Kopytkov D.M. USE OF THE PEER REVIEW METHOD TO EVALUATE THE MEANS OF CREATING A PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE FUTURE TRANSPORTATION MANAGERS

The possibility of using the peer review method to evaluate the proposed efforts for enhancing the future transportation managers' competence has been considered. Consistency of the experts' opinions with the concordance coefficient has been estimated and its statistical significance has been verified. The method can be used to determine the degree of conformance of organizational and methodological measures in creating the students' competence to the employers' requirements.

Key words: peer review method, opinion concordance, competence, organizational and methodological measures.

Problem statement. The peer review method has been widely used in elaborating solutions in the political, social and economic spheres as the most difficult and multi-layered ones. However, this method should be used in psychological and pedagogical research for a number of reasons. First, it allows obtaining a primary information about processes and phenomena over a relatively short period of time, which can be the basis for a more detailed study; secondly, the method is easy to perceive, since it does not require some highly specialized training; thirdly, the method involves specifying to the area in which a particular problem situation arose due to the involvement of relevant experts; fourthly, the method is oriented to solving practical problems in the conditions of insufficiency or impossibility to obtain the information of need.

Thus, considering a wide range of issues that the psychological and pedagogical research should cover, we believe that the peer review method fully meets the requirements

of such studies and can be used to evaluate their results.

Analysis of recent research and publications. The theoretical expediency of using the peer review method in psychological and pedagogical studies is given in studies [1–4]. In the paper [5; 6] the authors indicate a direct need for the use of expert opinions to assess the activities of a university, teaching staff and the quality of student's training. In the research [7] there is a practically application of this technique for assessing the effectiveness of the «Physical education» program by students of pedagogical specialties.

The above studies have a common disadvantage – they contain only theoretical approaches to the application of this method and do not bring the results on the expert opinions' concordance and the survey statistical significance only having the experts to evaluate students' responses.

Moreover, the innovations applied in training have been often evaluating only from the



viewpoint of student performance but not from the viewpoint of the current labor market.

Article purpose. The study purpose is an expert evaluation of the practical use of organizational and methodological measures to create the professional competence of the future transportation managers.

Presentation of the main research. So, the expert evaluation was appropriate for the practical implementation of organizational and methodological measures for the formation of professional competence for future specialists in the organization of transportation and management of road transport (transportation managers), namely: lectures on special subjects («Transpiration commercial activities», «Motor transport management», «Freight forwarding activities», «Freight transportation», «Passenger transportation») using the interactive teaching methods; training programs in the discipline «Psychology»; psychological and pedagogical tests for professional working and methodological instructions for practical classes in the above discipline. In the process of improving the educational activity, students of the 4th year of study of the faculty of transport systems of the Kharkiv National Automobile and Road University were involved.

Evaluation of the diagnostic material quality for the students' professional competence is advisable to carry out by the peer review method of [8]. According to this method, the sequence of the evaluation includes several stages: an expert group formation; an evaluation scale development; direct assessment of the means for diagnosing the professional competence by experts using the appropriate scale (rank assignment) to calculate the rate of concordance between the experts; conclusions regarding the consistency of the experts' opinions and the appropriateness to use the proposed means of diagnosing.

Formation of the expert group was done with the involvement of two subgroups of specialists: the teachers who, through their professional duties, are responsible for the development of professional competence; the employers who are directly on the labor market looking for the specialists and providing jobs to them. So, these two subgroups had an opportunity to assess the adequacy or inadequacy of the developed methodology in increasing the competence of the future transportation managers. The number of the expert group was 10 people, since the accuracy of expert assessments depends on the number of experts to be taken, and can generally range from 10 to 20 people [9].

The development of the assessment scale of was carried out by the method given in

[10]. For convenience, an ordinal scale was chosen that contained the ratio of order and numeric data to describe the order. In this case, the experts needed to evaluate the impact of the proposed methodologies with the help of the following four statements: «not increased at all», «increased insignificantly», «increased significantly» and «increased very significantly». Each of the statements had to be assigned a numerical value (rank) on a five-point scale, which would characterize the significance of the expert's opinion.

Evaluation of the organizational and methodical measures for the formation of professional competence of the transportation managers with the help of the above scale (rank assignment) was due to the knowledge, experience and expert imagination of the competence of a specialist in this industry. The content of the above activities passing through the mind of the expert creates a definite opinion on the practical application. The significance of each statement (rank) to be determined by each expert is a random variable. However, the general distribution of the ranks is practically independent of the individual characteristics of the expert's thinking. Thus, the results of the expert survey obtained in this way can be considered objective ones in the case of their respective processing, and the results are the solution of the question that is to be worked out [8]. To reveal the rate of agreement between experts' opinions and the influence of random factors on the consistency, there are many indicators [8] among which the most used is the Spearman concordance coefficient that is calculated by the formula

$$W = \frac{12 \cdot S}{m^2 \cdot (n^3 - n)}, \quad (1)$$

where S is the sum of quadratic deviations; m is the number of experts; n is the number of answer options.

The average sum

$$S = \frac{m \cdot (n+1)}{2}. \quad (2)$$

The sum of the quadratic deviations from the average sum is calculated as

$$S = \sum_{i=1}^n \left(\sum_{j=1}^m x_{ij} - \frac{m(n+1)}{2} \right)^2, \quad (3)$$

where x_{ij} is an j^{th} expert's point to i^{th} statement.

The value of the concordance coefficient, which is in the range from 0.5 to 1, indicates the consistency of expert opinions. As the value approaches 1, the concordance rate also increases accordingly.

Thus, an estimation example of practical introduction of organizational and methodical



Table 1

Auxiliary calculation of the concordance coefficient

Option	Expert										Rank sum	Deviation	Quadratic deviation
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
Increased very significantly	2	4	4	5	3	4	4	4	3	5	38	13	169
Increased significantly	3	3	3	4	4	5	5	3	4	4	38	13	169
Increased insignificantly	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	22	-3	9
Not increased at all	5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14	-11	121

measures to form the professional competence by the peer review method with 10 experts and 4 answer options is presented below. The distribution of experts' opinions with the help of the developed assessment scale and other information necessary for the calculations are given in table 1.

The average sum

$$\bar{S} = \frac{10 \cdot (4+1)}{2} = 25.$$

The sum of quadratic deviations

$$S = (38-25)^2 + (38-25)^2 + (22-25)^2 + (14-25)^2 = 468.$$

From the above-stated, the concordance coefficient is

$$W = \frac{12 \cdot 468}{10^2 \cdot (4^3 - 4)} = 0,94.$$

However, due to a large number of opinions, experts' survey treatment and other external factors, the concordance coefficient is also a random value. An estimate of its significance can be done, for example, by the Pearson criterion [7; 15]

$$\chi^2 = \frac{12 \cdot S}{n \cdot m \cdot (m+1) - \frac{1}{m-1} \sum_{s=1}^d T_s^2}, \quad (4)$$

where $\sum_{s=1}^d T_s$ is the indicator of related ranks.

Then

$$\chi^2 = \frac{12 \cdot 468}{10 \cdot 4 \cdot (4+1) - \frac{1}{4-1} \cdot 174} = 39,3.$$

The concordance coefficient is considered as significant one under the condition

$$\chi_{calc.}^2 > \chi_{tab.}^2, \quad (5)$$

where $\chi_{calc.}^2$ та $\chi_{tab.}^2$ are the calculated and tabular value of the Pearson criterion, respectively.

According to the table of critical chi-square distribution areas for the significance level α , which is 0.05 and the degree of freedom of 3 ($k = m-1$) (11), the tabular value of the criterion is

$$\chi_{tab.}^2 = (3; 0,05) = 0,352, \\ 39,3 \gg 0,352.$$

Since the condition (5) is satisfied, a statistically verified conclusion on the strong relation of the respondents' opinion should be made.

A further continuation of the method of expert assessments is the determination of the significance of each of the experts' statements to predict the most probable «development of the situation» in the case of applying the method, for example, for socioeconomic phenomena with the formula

$$w_i = \frac{\sum_{i=1}^n R_i}{\sum_{j=1}^n R_{ij}}, \quad (6)$$

where $\sum_{i=1}^n R_i$ is the sum of ranks for each of the statements;

$\sum_{j=1}^n R_{ij}$ is the total sum of ranks for all statements.

Thus, using the data in table 1, it is possible to determine the significance of the statement on the very significant impact of the proposed methodology to form the future transportation managers' competence

$$w_i = \frac{38}{112} = 0,34.$$

The calculation for other options demonstrated the following results – 0.34; 0.2; 0.12, respectively. The most conclusive were the statement about the «very significant» and «significant» impact of the proposed activities to organize the future transportation managers' competence.

Conclusions. The obtained value of the concordance coefficient, which is 0.94 and is within the scientifically substantiated limits from 0.5 to 1 to conclude that in the expert opinions on the expediency of introducing measures to increase the professional competence, there is a high degree of concord-



ance and it is not accidental. In the opinion of experts, there is also a significant impact of the proposed activities on the formation of the future transportation managers' competence that indicates the practical value of using these activities.

The peer review method should be applied to compare the training programs, educational and methodical efforts with the labor market modern requirements in the field of motor transportation of goods and passengers.

REFERENCES:

1. Федотова Г.А. Методология и методика психолого-педагогических исследований / Г.А. Федотова. – Великий Новгород : НовГУ, 2010. – 114 с.
2. Журавлев Д.В. Методология и методы психолого-педагогического исследования / Д.В. Журавлев. – М. : МГОУ, 2005. – 148 с.
3. Крушельницька О.В. Методология та організація наукових досліджень / О.В. Крушельницька. – К. : Кондор, 2003. – 192 с.
4. Черепанов В.С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях / В.С. Черепанов. – М. : Педагогика, 1989. – 152 с.

5. Bandy J. Peer Review of Teaching / J. Bandy. Режим доступа : <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/peer-review-of-teaching/>.

6. Gutknecht-Gmeiner M. Peer Review in Education / M. Gutknecht-Gmeiner Режим доступа : <http://www.peer-review-education.net/calimero/tools/proxy.php?id=12341>.

7. Цимбалюк Ж.О. Оцінка ефективності засвоєння програми з дисципліни «фізичне виховання» студентами педагогічних спеціальностей / Ж.О. Цимбалюк, О.І. Чорний, А.В. Кос'ян, О.О. Шевцов // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2012. – № 5. – С. 128–132.

8. Орлов А.И. Экспертные оценки / А.И. Орлов. – М., 2002. – 31 с.

9. Евланов Л.Г. Экспертные оценки в управлении / Л.Г. Евланов, В.А. Кутузов. – М. : Высшая школа, 1978. – 133 с.

10. Айвазян С.А. Прикладная статистика. Классификация и снижение размерности / С.А. Айвазян, В.М. Бухштабер, Е.С. Енюков. – М. : Статистика, 1989. – 608 с.

11. Фёрстер Э. Методы корреляционного и регрессионного анализа / Э. Фёрстер, Б. Рёнц. – М. : Финансы и статистика, 1983. – 303 с.

УДК 373.21

МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО И КУЛЬТУРА В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Лисовская Т.А., к. пед. н., доцент,
доцент кафедры дошкольного образования

Николаевский национальный университет имени В.А. Сухомлинского

В статье затронута проблема подготовки специалистов в сфере педагогической деятельности. Музыкальное образование является важным компонентом профессиональной подготовки будущих воспитателей, обеспечивающим развитие духовного мира личности, повышение уровня эстетической и общей культуры педагога, способствует развитию творчества и музыкальных способностей, качественно влияющих на профессиональную подготовку специалистов дошкольного образования.

Ключевые слова: *духовные ценности, музыкальное искусство, культура, эстетическое воспитание, творчество, педагоги дошкольного образования, профессиональная подготовка.*

У статті порушено проблему підготовки спеціалістів у галузі педагогічної діяльності. Музична освіта є важливим компонентом професійної підготовки майбутніх вихователів, що забезпечує розвиток духовного світу особистості, підвищує рівень естетичної та загальної культури педагога, сприяє розвитку творчості та творчих здібностей і якісно впливає на професійну підготовку фахівців дошкільної освіти.

Ключові слова: *духовні цінності, музичне мистецтво, культура, естетичне виховання, творчість, педагоги дошкільної освіти, професійна підготовка.*

Lisovska T.A. MUSIC ART AND CULTURE IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL TRAINING OF THE FUTURE SPECIALISTS OF PRESCHOOL EDUCATION

The article deals with the problem of training specialists in the sphere of pedagogical activity. Musical education is an important component of future educators professional training, which ensures the development of the spiritual world of an individual, raises the level of teacher aesthetic and general culture, contributes to the development of creativity and musical abilities that qualitatively influence the vocational training of preschool education specialists.

Key words: *spiritual values, musical art, culture, aesthetic education, creativity, teachers of preschool education, vocational training.*



Постановка проблемы. В современных условиях, когда, с одной стороны, возрождаются национальные традиции в культуре, искусстве, а с другой – развиваются духовные ценности, создаваемые веками, и все активнее проявляет себя прагматическое отношение к жизни, необходимо по-новому осмыслить роль музыкального искусства, восстановить его право занять достойное место среди учебных дисциплин. Сегодня с особой остротой встает задача духовного возрождения, поэтому необходимо пересмотреть взгляд на художественную деятельность студентов, призванную усилить возможности человека в других областях деятельности. Искусство – не механический «катализатор», а ярчайшее проявление духовной сущности человека, его неотъемлемое свойство. Исторически именно с искусства, а не с науки началось человеческое познание, освоение мира вообще. Поэтому речь нужно вести не только о том, что воспитание человеческого в человеке должно осуществляться в гармонии науки и искусства, а о приоритетной роли искусства в этом процессе. Музыка, как и другие виды искусства, является специфической формой эстетического, художественного отражения действительности.

Анализ исследований и публикаций. Вопросы теории эстетического воспитания, творчества исследуются в трудах философов (Ю. Боров, М. Каган, М. Лифшиц, Л. Печко, В. Разумный, В. Шестаков и др.), психологов (Б. Ананьев, Д. Богоявленская, Л. Выготский, А. Леонтьев, Е. Игнатьев, С. Рубинштейн, А. Пономарев, В. Шадриков, Б. Теплов, Дж. Гилфорд, А. Маслоу, К. Роджерс, П. Торренс и др.).

Проблема музыкально-эстетической подготовки педагогов дошкольного образования представлена в работах по подготовке специалистов в средних и высших педагогических учебных заведениях, но недостаточно освещена в научной литературе (В. Бабаева, Н. Бурмакина, Л. Ершова, Т. Зотева, У. Ибрагимов, Е. Ключева, Т. Полозова, О. Радынова, В. Ядэшко и др.). Современное состояние теории и практики дошкольного воспитания предполагает разработку, подготовку педагогических кадров к осуществлению музыкально-эстетического воспитания детей дошкольного возраста, их музыкального образования в рамках профессиональной подготовки в вузе.

Постановка задания. Цель – рассмотреть проблему подготовки специалистов в сфере педагогической деятельности.

Изложение основного материала исследования. Возрастание музыкально-

эстетического воспитания в дошкольных учреждениях показывает возможности педагога и музыкального воспитания в формировании личности ребенка.

Однако одной из проблем остается уровень подготовки воспитателей, педагогов, неразработанность научных подходов к роли и месту эстетического учебного заведения, развитие интеграции и дифференциации в музыкально-эстетической подготовке педагога, осознание воспитателем и познавательного воздействия музыкального искусства на личность, формирование его культуры, духовного мира. Духовное развитие личности является актуальной проблемой, которую исследуют разные области науки: философии, эстетика, этика, психология, педагогика. Духовное развитие личности – это сложный, многогранный процесс, в котором тесно переплетаются нравственно-эстетические установки и ценности, без усвоения которых не может быть обеспечена преемственность поколений, прогрессивное развитие общества, а жизнь общества многообразна [1].

Многогранные процессы общественного развития оказывают воздействие на все сферы жизни человека. Одной из них является духовная сфера, которая включает в себя науку, культуру, образование, искусство и т.д.

Духовный мир человека выступает синтезом области человеческой экзистенции, где переплетены эмоциональное и рациональное, объективное и субъективное, вещественное и духовное, физическое и психическое, разумное и иррациональное.

Смысл существования человека – в творческой духовной и материальной культуре. Любой акт творчества предполагает наличие развивающегося духовного мира человека. В современном понимании духовность наиболее полно включает в себя, по мнению Л. Печко, качества культуры личности, активности ее самосознания, способности к саморазвитию, гуманистические ориентации и ценности. В сближении культурного и жизненного контекстов личности М. Бахтин видел суть духовности и взаимодействия людей. Такой культурой, впитывающей все другие, предстает музыкально-эстетическая культура. Понятие культура употребляется для характеристики определенных исторических эпох, конкретных обществ, народностей и наций, а также специфических сфер деятельности или жизни (культура труда, бытия, музыкальная культура, художественная культура) [2].

Как сфера духовной жизни людей включает в себя результаты их деятельности, нравственного и эстетического развития,



мировоззрение, способы и формы общения. Слово «культура» вошло в обиход в науку со II половины XVIII века. Культура – специфический способ организации и развития человеческой жизнедеятельности, представленный в продуктах материального и духовного труда, в системе социальных норм и учреждений, в духовных ценностях, в совокупности отношений людей к природе, между собой и к самим себе [4].

Понятие «культура» трактуется достаточно широко и многоаспектно в научной литературе: А. Арнольд, М. Бахтин, Е. Бодина, Д. Лихачев, Ю. Лотман, М. Каган, В. Межуев, Э. Маркарян и др. [4]. Корни культуры уходят вглубь истории и связаны с происхождением человека. Развитие культуры характеризует степень овладения человеком силами природы, уровень развития человека, расширения его знаний, совершенствования способностей. Человечество накопило богатый опыт в области развития науки и техники, философии и искусства. История культуры народов и стран показывает многообразие процессов общественного развития, а также тесную их связь. Проблемы культуры рассматриваются разными науками: археологией, этнографией, психологией, историей, философией, культурологией.

Термин «культура» многозначен. Исторически он возник в Древнем Риме и означает обработку, возделывание, позднее он стал обозначать все то, что создано руками человека, нечто искусственное. Позднее под культурой стали понимать облагораживание, улучшение телесно-душевно-духовных сил, склонностей и способностей человека [4]. Современная культурология считает, что термин включает разные смыслы: обозначение исторической эпохи, характеристика конкретного общества или народа, обозначение специфических сфер деятельности общества, социальных групп и индивида, характеристика уровня духовной культуры, музыкальной культуры и степени образованности и воспитанности [5]. В контексте нашей статьи значимо последнее значение термина «культура» как источника формирования общей и музыкальной культуры и степени образованности, воспитанности личности педагога.

Профессиональная подготовка педагога должна осуществляться с позиции культурологических, аксиологических, содержать широкий спектр гуманитарных, культурологических, художественно-эстетических дисциплин, которые в полной мере обеспечивают духовное развитие педагога.

Современное образование все более затрагивает проблему освоения культуры

и культурных ценностей в процессе обучения и воспитания, приобщения подрастающего поколения к творческой деятельности. Отсюда ясно, что формирование музыкально-эстетической культуры ребенка, ученика, студента, педагога или специалиста любой области является актуальной проблемой современного образования, в том числе и высшего профессионального педагогического образования, а это возможно при понимании линии «образование – культура – искусство» как основы музыкально-эстетической культуры личности. Специалист с высшим профессиональным образованием в качестве составной части профессиональной подготовки должен иметь музыкальную подготовку, которая реализуется в вузе в рамках музыкально-эстетического образования. Развитие личности невозможно без усвоения богатства художественного мира, мира музыкального искусства.

Музыка активно влияет на сознание личности, устанавливает моральные приоритеты и для многих является способом, смыслом жизни. По нашему мнению, человек, который общается с музыкой, воплощает значительные социальные нравственные идеи, всегда чувствует ее влияние на все компоненты духовно-эстетической культуры. И поэтому в процессе общения с различными музыкальными жанрами формируется эстетическое сознание личности, которая, в свою очередь, находится во взаимосвязи с духовным миром человека.

Искусство, как и культура, выполняют определенные функции. Аристотель подчеркивает познавательную, воспитательную, гедонистическую функции искусства. Искусство – одна из важнейших сфер культуры. Зачатки художественной деятельности отмечают еще до появления науки, философии. Несмотря на это, проблемы сущности и специфики искусства до сих пор не решены. Говоря о значении музыки как искусства для разностороннего развития человека, известный психолог Б. Теплов подчеркивает: «Искусство широко и глубоко захватывает различные стороны психики человека, не только воображение и чувство, что представляется само собой разумеющимся, но и мысли, и волю. Отсюда его огромное значение в развитии сознания и самосознания, в воспитании нравственного чувства и формировании мировоззрения. Поэтому художественное воспитание и является одним из могучих средств, содействующих всестороннему и гармоническому развитию личности» [7]. Педагоги, просветители, общественные деятели на протяжении многих веков вновь



и вновь обращались к музыке как к средству вдохновения личности, развития ее творческого потенциала и творческого отношения к жизни. Подтверждения данной мысли мы находим в трудах Т. Кампанеллы, Ш. Фурье, Ж.Ж. Руссо. Я. Коменского, И. Песталоцци.

Музыка обладает могучим эмоциональным воздействием, она пробуждает в человеке добрые чувства, делает его выше, чище, так как в подавляющем большинстве она предполагает положительного героя, возвышенные эмоции. Музыка стремится воплотить этико-эстетический идеал – в этом особенность ее содержания и воздействия на человека. Как абстрактный вид искусства, музыка может создавать целостную картину мира, рассматривать модели миропонимания и форм знаний, делая это в единстве мыслей и чувств. Чрезвычайно важно, чтобы воздействие музыкального искусства начиналось как можно раньше, в детстве. Воспитанная с ранних лет способность глубоко чувствовать и понимать музыкальное искусство, любовь к нему сохраняются затем на всю жизнь, влияют на формирование эстетических чувств и вкусов человека. Замечательны слова В. Белинского о том, что влияние музыки на детей благодатно, и чем ранее начнут они испытывать его на себе, тем лучше для них. «Они не переведут на свой детский язык ее невыговариваемых глаголов, но запечатлеют их в сердце, – не перетолкуют их по-своему, не будут о ней резонерствовать; но она наполнит гармонией их юные души» [2].

В. Сухомлинский предупреждал о том, что упущенное в детстве очень трудно, почти невозможно наверстать в зрелые годы. «Если в раннем детстве донести до сердца красоту музыкального произведения, если в звуках ребенок почувствует многогранные оттенки человеческих чувств, он поднимается на такую ступеньку культуры, которая не может быть достигнута никакими другими средствами. Чувство красоты музыкальной мелодии открывает перед ребенком собственную красоту – маленький человек осознает свое достоинство» [6].

Эти идеи имеют прямое отношение к современной музыкальной педагогике, которая строится на принципе единства обучения и воспитания и ставит задачи формирования художественно-образных представлений и мышления, эмоционально-чувственного отношения к предметам и явлениям действительности, воспитания эстетического вкуса, эмоциональной отзывчивости на прекрасное. На специфике музыки как вида искусства и особенностях ее

содержания основан современный подход педагогики к музыкальному воспитанию дошкольников как средству формирования их интеллекта, эмоциональной культуры чувств, нравственности, умственного и физического развития (Н. Ветлугина, И. Дзержинская, Е. Дубровская, А. Катинене, А. Кенеман, Л. Комиссарова, Э. Костина, М. Медведева, М. Палавандишвили, Г. Праслова, О. Радынова и др.). Педагоги дошкольного образовательного учреждения должны ясно видеть цель музыкального развития ребенка, в основании которой – воспитательная функция музыки.

Какие же качества личности необходимы воспитателю для успешного осуществления музыкальной деятельности? Особо отметим, что, кроме разносторонних специальных знаний и знаний методики учебно-воспитательной работы с детьми, воспитатель должен обладать и специальными умениями и навыками. Он должен уметь рисовать, мастерить, делать простые игрушки из бумаги, картона, пластилина, изготавливать несложные пособия для занятий. Воспитателю нужно знать много стихов, сказок, быть достаточно эрудированным, чтобы отвечать на неисчерпаемые вопросы своих воспитанников. Чтобы успешно работать с детьми, он должен обладать музыкальной грамотой, изучить сольфеджио, ритмику, уметь петь, танцевать, то есть обладать музыкальной культурой. Музыкальную культуру мы рассматриваем не только как овладение студентами – будущими воспитателями дошкольных учреждений – методическими основами организации музыкального воспитания (методики изучения песни, организации восприятия музыки, игры на музыкальных инструментах, музыкально-ритмических движений и др.), но и в ликвидации пробелов собственного музыкального опыта, возникших в результате массового музыкального воспитания в общеобразовательной школе. Сегодня становится очевидным, что развитие музыкальной культуры будущих воспитателей дошкольных учреждений – одна из важнейших задач организации профессиональной подготовки студентов этой специальности. Так, Е. Петрова характеризует музыкальную культуру именно воспитателя дошкольных учреждений как личностное качество, сложившееся в музыкальной деятельности с опорой на развитие эмоциональной отзывчивости на музыку, музыкального мышления и воображения, всех компонентов музыкально-эстетического сознания (чувств, потребностей, интересов, вкусов, идеалов), которая проявляется в ценностном отношении к музыке и профессионально-му-



зыкальной компетентности (наличие опыта восприятия музыки, музыкальных знаний и умений применения их в работе с детьми) [2]. Чрезвычайная роль музыкальной культуры будущих воспитателей дошкольных учреждений обусловлена, прежде всего, своеобразием деятельности воспитателя – профессиональной многогранностью, широким спектром производственных функций и типовых задач, к выполнению которых готовится будущий специалист, учится по программе соответствующего образовательно-квалификационного уровня. Несомненно, на воспитателя возложена ответственная миссия – ввести детей в мир человеческой культуры, создать необходимые условия для всестороннего гармоничного развития дошкольников, обеспечить успешность сложного процесса формирования личности в дошкольном возрасте, способствовать раскрытию творческих наклонностей и способностей детей. То есть воспитатель дошкольного учреждения должен иметь собственный художественно-эстетический опыт, проявлять творческую активность, стремиться к творческому самовыражению. Вообще цель дошкольного воспитания – это, прежде всего, формирование основ духовности личности. Музыкально-педагогическая подготовка студентов как будущих педагогов дошкольного образования должна характеризоваться знанием элементарной теории музыки, истории музыки, его основных видов, жанров и стилей, пониманием музыкально-эстетических понятий и осознанным использованием соответствующей терминологии, представлениям о творчестве известных отечественных и зарубежных композиторов. Несмотря на то, что в современных детских садах обычно есть музыкальный руководитель, и он прочтет любой нотный материал, владение нотной грамотой воспитателем только расширит возможности решения тех или иных музыкально-образовательных задач. Мы не имеем в виду выполнение сложных песен с аккомпанементом, но игра простых попевок – это вполне посильная задача воспитателя, который получил высшее педагогическое образование по специальности «Дошкольное образование». В этой связи уместно вспомнить слова Д. Кабалевского, адресованные учителю музыки в школе, но относящиеся, как нам кажется, к каждому педагогу, который занимается музыкальным воспитанием детей: «Он должен любить музыку как живое искусство, ему самому приносящее радость, он должен относиться к музыке с волнением и никогда не забывать, что нельзя вызвать в детях

любовь к тому, что сам не любишь, увлечь их тем, чем сам не увлечен» [3]. Профессиональные достижения педагога оказываются обусловленными в определенной мере наличием у него сильной воли, под которой чаще всего понимают способность человека к преодолению препятствий как внешнего, так и внутреннего плана на пути к достижению цели. Настойчивость и упорство, самостоятельность и инициативность, выдержка и самообладание – основные волевые качества, необходимые в создании профессиональной мотивации педагогической деятельности воспитателя, в том числе, музыкальной.

Педагогический вуз – это учебное заведение, готовящее педагогические кадры. Учебная деятельность его строится в соответствии с основными нормативными документами, определяющими работу высшей школы.

Профессиональная подготовка в педагогическом вузе – это подготовка к разнообразной педагогической деятельности в условиях образовательных учреждений разных типов и уровней. Несмотря на многообразие профилей педагогической профессии, общее у них одно – подготовка компетентного, владеющего необходимыми теоретическими и практическими знаниями, умениями педагога. Но сегодня нужно усилить внимание к месту культуры и искусства в образовании педагога, чтобы обеспечить не только высокий уровень профессиональной подготовки, но «общий» уровень культуры, соответствующую современным требованиям художественно-эстетическую подготовку, которая невозможна без таких элементов профессионального образования как культура, искусство. Искусство возвышает человека над обыденным и сиюминутным, возвышает до философских вершин, до той масштабности мышления, которая позволяет ценностно охватить весь мир в целом, всю человеческую природу в ее эстетической и нравственной сущности. Интеллигентность, культурность, альтруизм становятся сегодня все более невостребованными, а потому исчезающими качествами личности. Но именно они необходимы в первую очередь для ответственного существования человека в мире. Современные педагогические технологии провозглашают своей целью раскрытие творческого потенциала личности.

Выводы. Таким образом, культура, музыкальное искусство, образование являются обязательными элементами профессиональной подготовки педагога в целом и специалиста дошкольного образования



в частности как базовый компонент становления духовного мира личности, которое начинается с дошкольного возраста и продолжается в течение всей жизни человека, а также как составные элементы подготовки педагога-дошкольника, исходя из особенностей и специфики педагогической деятельности в дошкольных образовательных учреждениях и воспитании детей дошкольного возраста, что позволяет обосновать необходимость художественно-эстетической подготовки, углубления музыкального образования студентов факультета дошкольного образования в высшем учебном заведении. Сложившаяся ситуация в педагогических вузах может быть решена, если разработать научно обоснованные подходы к эстетическому образованию как фактору профессиональной подготовки педагога-специалиста дошкольного образования в высшем учебном заведении. Разработка научных основ профессионального педагогического образования на современном этапе требует рассматривать культуру, музыкальное искусство как элементы профессиональной подготовки педагога и как основу духовного развития его личности. На это указывают направления и тенденции общественного развития, повышение интереса и роли культуры, ис-

кусства в жизни общества и образовании личности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Авдіянц Г.Г. Духовна культура як основа гуманізації вищої педагогічної освіти / Г.Г. Авдіянц // Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому навчальному закладі освіти : матеріали Міжнар. наук.-пед. читань. – Ірпінь : Нац. акад. ДПС України, 2006. – С. 5–7.
2. Аніщенко Г.В. Музично-творча активність як чинник формування музичної обізнаності майбутніх вихователів / Г.В. Аніщенко // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. – 2011. – № 15(226). – С. 144–150.
3. Кабалевский Д.Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы / Д.Б. Кабалевский // Программа по музыке (с поурочной метод. разработкой) для общеобразоват. шк. 1–3 классы. – М. : Просвещение, 1983. – С. 7–12.
4. Княжева І.А. Теоретико-методологічні засади розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістратури : [монографія] / І.А. Княжева. – Одеса : ФОРМ Бондаренко М.О., 2014. – 328 с.
5. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова. – М. : Академия, 2000. – 175 с.
6. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – Киев : Рад. шк., 1981. – 382 с.
7. Теплов Б.М. Избр. тр. : в 2-х т. / Б.М. Теплов ; ред.-сост. Н.С. Лейтес. – М. : Педагогика, Т. 1. – 1985. – 329 с.

УДК 378.147.134: 37.013. 77

ДИДАКТИЧНІ І ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ

Манжос Е.О., к. пед. н., старший викладач
кафедри української та іноземних мов
Вінницький національний аграрний університет

У статті зроблено висновок, що завдяки наявності в навчальному процесі сприятливих дидактичних і психологічних умов стає можливим успішне формування комунікативної культури майбутніх фахівців аграрної галузі. Доведено, що сприятливими дидактичними і психологічними умовами є: успішна соціалізація та сприятливі соціальні умови; застосування оптимальних механізмів мовлення; впровадження прийомів активізації професійної комунікативної діяльності майбутніх фахівців; моделювання в навчальному процесі мовленнєвих ситуацій; мотиваційні чинники навчання; пізнавальна діяльність майбутніх фахівців аграрної галузі та розвиток їхньої комунікативної поведінки.

Ключові слова: культура, комунікативна культура, дидактичні умови, комунікативне спілкування, комунікативна діяльність, психологічні умови.

В статье сделан вывод, что благодаря наличию в учебном процессе благоприятных дидактических и психологических условий становится возможным успешное формирование коммуникативной культуры будущих специалистов аграрной отрасли. Доказано, что благоприятными дидактическими и психологическими условиями являются: успешная социализация и благоприятные социальные условия; применение оптимальных механизмов речи; внедрение приемов активизации профессиональной



коммуникативной деятельности будущих специалистов; моделирование в учебном процессе речевых ситуаций; мотивационные факторы обучения; развитие познавательной деятельности будущих специалистов аграрной отрасли и их коммуникативное поведение.

Ключевые слова: культура, коммуникативная культура, дидактические условия, коммуникативное общение, коммуникативная деятельность, психологические условия.

Manzhos E.A. DIDACTIC AND PSYCHOLOGICAL CONDITIONS OF THE FORMATION OF COMMUNICATIVE CULTURE IN THE PROCESS OF TRAINING OF THE FUTURE SPECIALIST OF AGRICULTURAL INDUSTRY

The article concludes that due to the presence of favorable didactic and psychological conditions in the educational process, successful formation of the communicative culture of future specialists of the agrarian sector becomes possible. It is proved that favorable didactic and psychological conditions are: successful socialization and favorable social conditions; application of optimal speech mechanisms; implementation of methods of activating professional communication activities of future specialists; modeling speech situations in the educational process; motivational factors of training; cognitive activity of future specialists in the agrarian sector and development of their communicative behavior.

Key words: culture, communicative culture, didactic conditions, communicative communication, communicative activity, psychological conditions.

Постановка проблеми. Особливою мірою зростає значущість формування комунікативної підготовки фахівців до міжкультурного спілкування, оскільки культура спілкування є важливою умовою налагодження міжнародних ділових контактів, створення спільних підприємств, інтенсифікації професійної взаємодії із закордонними колегами.

Процес підготовки майбутнього фахівця аграрної галузі передбачає формування комунікативної культури.

Ефективне практичне застосування новітніх засобів навчання неможливе без готовності майбутніх фахівців до використання таких засобів у своїй професійній діяльності. На наш погляд, поки що недостатньо висвітлені умови формування культури спілкування майбутніх фахівців аграрної галузі.

Аналіз публікацій з визначеної теми. Оволодіння мовою є одним із головних складових формування особистості, і успіхи в навчанні мов суттєво залежать від психологічної підготовки до її вивчення. У психології мова розглядається як система знаків, яка є засобом людського спілкування, розумової діяльності, самопізнання. У навчанні мови необхідно враховувати психологічні особливості та механізми мовлення, особливості формування творчого мислення, вікові особливості. Цим питанням присвячені роботи психологів Л. Виготського, Н. Лейтвіса, С. Рубінштейна, Ю. Самаріна.

На основі загальної концепції теорії діяльності педагогічною психологією розроблено декілька теоретичних концепцій, що складають основу системи пізнавальних дій, які необхідні для засвоєння знань. В основу першої концепції, яку розробили психологи (С. Рубінштейн, Ю. Самарін, Д. Богоявленський), покладено асоціативно-рефлектор-

ну теорію Г. Сеченова та І. Павлова. Згідно з теорією людина накопичує досвід і дані про навколишній світ шляхом сприйняття та утворення систем асоціацій (зв'язків).

У процесі навчання та виховання йде накопичення різних асоціацій, які утворюють систему. Результати експериментального вивчення мислення, в тому числі й творчого, знайшли конкретний відбиток у дослідженнях таких вчених, як Д. Богоявленський, С. Жуйков та ін. Питанням комунікативної компетенції займалися М. Вятюнев, П. Гальперін, М. Жінкін, Г. Колшанский. Проблема формування комунікативної культури висвітлена в наукових працях О. Бойко, Б. Головіна, О. Дубасенюк, О. Мороз, В. Сластьоніна та ін. Вчені М. Бахтін, Ф. Бацевич, Л. Виготський, М. Каган, Л. Мацько дають обґрунтування діалогу як основної форми спілкування.

Постановка завдання. Метою статті є визначення дидактичних та психологічних умов формування комунікативної культури майбутніх фахівців аграрної галузі.

Об'єкт дослідження – професійна педагогічна освіта.

Предмет дослідження – формування комунікативної культури майбутнього фахівця аграрної галузі.

Виклад основного матеріалу. Активізація мовленнєвих дій майбутнього фахівця, стимулювання їх до розкриття творчих можливостей значною мірою залежать від комунікативної культури. Тож значущою дидактичною умовою успішного формування комунікативної культури фахівця ми визначаємо його професійну комунікативну діяльність. Комунікативну активність людини в психологічній науці пов'язують із рефлексивними процесами.

Під рефлексивними процесами розуміють процеси, що супроводжують між-



собистісну взаємодію і дають можливість формувати уявлення про мотиви і наміри учасників спілкування, особливості сприймання ними комунікативної ситуації. На думку Ю. Кулюткіна, рефлексивні процеси – це процеси відображення однією людиною «внутрішньої картини світу» іншої людини [2, с. 20].

У сучасній науці виокремлюють два види функцій педагогічного керівництва комунікативною діяльністю майбутніх фахівців [2, с. 21]. Перший – коли конструюється предметний зміст цієї діяльності (добирається зміст, методи навчання). Другий – коли в доповнення до предметного змісту навчання ще й прогнозуються форми спільної діяльності, що забезпечують формування продуктивних відносин, розвиток певних соціально-психологічних якостей особистості.

В основу реалізації зазначених вище функцій керівництва покладено загальну ідею розвитку активності та самостійності тих, хто навчається в процесі оволодіння знаннями. Науковці І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос, О. Мироншик, В. Семиченко, Н. Тарасевич роблять певні висновки.

1. У науці існує три підходи щодо розуміння структури комунікативної діяльності: структурний, функціональний і рефлексивний.

2. У межах структурного підходу аналізуються психологічні складники комунікативної діяльності: мотив, мета, комунікативні дії, комунікативні вміння та навички.

3. Відповідно до функціонального підходу розглядають функції, які реалізуються в мовленнєвій діяльності. До складу основних функціональних елементів мовленнєвої діяльності відносять: організаційний, комунікативний, гностичний, проектувальний, конструктивний.

4. Особливістю рефлексивного підходу є розгляд педагогічної діяльності як діяльності спільної, що відбувається за законами спілкування. Майбутні фахівці виступають

як суб'єкти спілкування, в якому педагогові належить роль організатора й керівника. Тому педагогічна діяльність – це діяльність, змістом якої є керівництво діяльністю студента в навчально-виховному процесі, спрямоване на розвиток головних сфер його особистості.

5. Різноманітність індивідуальних особливостей майбутніх фахівців, які залучені до комунікативної взаємодії та нестандартність комунікативних ситуацій, у межах яких відбувається взаємодія, визначають творчий підхід до комунікативної діяльності.

6. Вирізняють рефлексивне та нереліксивне керівництво комунікативною діяльністю майбутніх фахівців. Рефлексивне керівництво ґрунтується на уявленні, за яким той, хто навчається, є центральною постаттю навчального процесу, його головним учасником. Завдання педагога – полегшувати тим, хто навчається, процес розвитку, створювати для них умови та всіляко сприяти досягненню повного самовиявлення [2, с. 21].

На створення сприятливих дидактичних умов формування комунікативної культури впливає низка внутрішніх факторів. Це:

- 1) мотиваційна сфера;
- 2) внутрішня позиція особистості;
- 3) розвиток та становлення «Я» та почуття ідентичності особистості.

Інші фактори, що впливають на дидактичні умови, є зовнішніми факторами, до яких належать соціальні умови:

- 1) суспільство, в якому вживається конкретна мова, його соціальна структура; різниця між носіями мови у віці;
- 2) різниця в соціальному статусі;
- 3) різниця в рівні культури та освіти;
- 4) різниця в місці проживання;
- 5) різниця в їх мовленнєвій поведінці в залежності від ситуації спілкування [4].

Засвоєння мови, яка вживається в даному суспільстві, правил її використання відповідно до виконання тих чи інших соці-

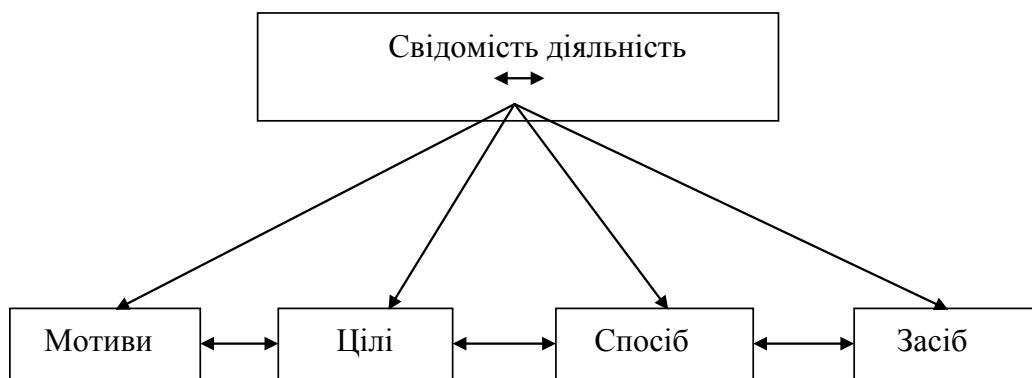


Рис. 1. Психологічні механізми мовлення



альних ролей, є частиною цього процесу та називається мовною соціалізацією. Ефективність спілкування залежить від того, наскільки людина, яка включається в його процес, уявляє собі умови спілкування, які існують, та відповідно до них визначає свою мовленнєву поведінку та корегує її. Вербальна та реальна поведінки – це перетворення внутрішнього стану людини на її вчинки по відношенню до навколишнього світу, людей і т. ін. Комунікативна поведінка означає поведінку необхідного якісного рівня. Тільки тоді вона може вважатися адекватною.

Відомо, що однією з умов ефективної комунікації виступає максимальне урахування особливостей партнера або партнерів спілкування [3; 6; 7].

Наступною дидактичною умовою, необхідною для формування комунікативної культури, визначаємо відпрацювання оптимальних механізмів мовлення. Л. Виготський висловив думку про функціональну різноманітність мовлення, де кожній функції відповідають певні мовні засоби: функціональна зміна мовлення призводить до зміни її структури, тобто її форми. «Для того, щоб передати яке-небудь хвилювання чи зміст повідомлення іншій людині, немає іншого шляху, окрім віднесення цього повідомлення до певного класу, до певної групи явищ, а це, без сумніву, вимагає узагальнення» [2].

Використання мови стає можливим у структурі мовленнєвої діяльності, діяльності спілкування. Розглядаючи становлення функцій мовлення, необхідно визначити поняття, якими ми оперуємо. Мову ми розглядаємо як систему суспільно створених засобів для здійснення діяльності спілкування, мовлення – як спосіб діяльності спілкування, спілкування – як діяльність із вирішення задач соціального зв'язку. Мова набуває певних функцій лише коли включається в мовленнєву діяльність, мовлення з різними завданнями. «Лише розглядаючи мову в процесі мовленнєвої діяльності, ми здатні розкрити реальний механізм суспільного функціонування мови» [2]. Іншими словами, мова стає засобом спілкування лише в контексті мовленнєвої діяльності.

Аналізуючи психологічні механізми мовлення (рис. 1), ми спирались на принципи концепції Л. Виготського та його школи (П. Гальперін, В. Давидов, О. Леонт'єв, А. Лурія, Д. Ельконін) [5]:

1) підхід до свідомості як до діяльності, яка має певну структуру (мотиви, дії, способи та засоби) та проходить у своєму формуванні шлях від зовнішньої діяльності до її внутрішньої форми;

2) розуміння індивідуальності в дитячому розвитку, пропущеному через особистісний досвід суб'єкта;

3) розуміння психічних функцій як видів діяльності, які дозволяють суб'єкту керувати своєю поведінкою [4].

Висновки. Завдяки наявності в навчальному процесі сприятливих дидактичних і психологічних умов стає можливим успішне формування комунікативної культури майбутніх фахівців аграрної галузі. Сприятливими дидактичними і психологічними умовами є: успішна соціалізація та сприятливі соціальні умови; застосування оптимальних механізмів мовлення; впровадження прийомів активізації професійної комунікативної діяльності майбутніх фахівців; моделювання в навчальному процесі мовленнєвих ситуацій; мотиваційні чинники навчання; пізнавальна діяльність майбутніх фахівців аграрної галузі та розвиток їхньої комунікативної поведінки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вашуленко Н.С. Обучение грамоте в I классе четырехлетней начальной школы: Пособие для учителя / Н.С. Вашуленко. – К. : Рад.шк., 1987. – 160 с.
2. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність : Підручник / І.А. Зязюн та ін. – К. : Вища шк., 2004. – 422 с.
3. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – М., 1998. – 255 с.
4. Федоренко Ю.П. Формування у старшокласників комунікативної компетенції в процесі вивчення іноземної мови : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 Теорія навчання / Ю.П. Федоренко. – Полтава, 2005. – 203 с.
5. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1978. – 304 с.
6. Woocock S.S., Shild E.O. Simulation games in learning. – Beverly Hills. CA: Sage, 1968. – 340 p.
7. Brumfit C. The functional- notional approach: from theory to practice. – New York : Oxford univ. press, 1984. – 235 p.



УДК 378.14:001.891:796.5:338.48

ОРГАНІЗАЦІЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ТУРИЗМОЗНАВСТВА У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Обозний В.В., д. пед. н., професор,
завідувач кафедри туризму

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

У статті проаналізовано теоретичне підґрунтя організації науково-дослідної роботи майбутніх фахівців із туризмознавства у вищих навчальних закладах. Здійснено теоретичний аналіз особливостей професійної підготовки фахівців досліджуваного напрямку. На основі наукового опрацювання педагогічних робіт та специфіки означеної підготовки визначено особливості організації та проведення науково-дослідної роботи у вищих навчальних закладах України. З'ясовано ефективні форми й умови впровадження науково-дослідної роботи в освітньому процесі фахівців із туризмознавства, визначено їх доцільність і важливість для оптимізації процесу набуття студентами необхідних професійних умінь і навичок, розвитку особистих якостей відповідно до їх індивідуальних запитів та потреб вітчизняного й світового туристичних ринків.

Ключові слова: туризм, майбутній фахівець з туризмознавства, професійна підготовка, науково-дослідна робота.

В статье проанализированы теоретические основы организации научно-исследовательской работы будущих специалистов по туризмоведению в высших учебных заведениях. Проведен теоретический анализ особенностей профессиональной подготовки специалистов исследуемого направления. На основе научной проработки педагогических работ и специфики указанной подготовки определены особенности организации и проведения научно-исследовательской работы в высших учебных заведениях Украины. Выявлены эффективные формы и условия внедрения научно-исследовательской работы в образовательном процессе специалистов по туризмоведению, определена их целесообразность и важность для оптимизации процесса получения студентами необходимых профессиональных умений и навыков, развития личных качеств в соответствии с их индивидуальными запросами и потребностями отечественного и мирового туристических рынков.

Ключевые слова: туризм, будущий специалист по туризмоведению, профессиональная подготовка, научно-исследовательская работа.

Oboznyy V.V. ORGANIZATION OF SCIENTIFIC AND RESEARCH ACTIVITIES OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE MASTERS IN TOURISM IN HIGHER EDUCATIONAL

The article analyzes the theoretical basis of organization of research activities of future masters in tourism studies in higher educational institutions. Theoretical analysis of the peculiarities of vocational training of the masters of the investigated branch was carried out. On the basis of the scientific study of pedagogical science and the specifics of the specified training, the peculiarities of organization and conducting of research activities in higher educational of Ukraine are determined. The effective forms and conditions for the implementation of research activities in the educational process of tourism masters have been determined, their expediency and importance for optimizing the process of students' acquisition of the necessary professional skills and the development of personal qualities in accordance with their individual needs and needs of the domestic and world tourist markets.

Key words: tourism, professional training, research activities, future masters in tourism studies.

Постановка проблеми. На сьогодні стрімке підвищення попиту світового суспільства на нові туристичні послуги зумовлює підняття вимог до якісної, злагодженої, всебічно збалансованої підготовки конкурентоспроможних фахівців для туристичної індустрії, які володіють системою професійно вагомих знань, умінь, навичок й особистих якостей відповідно до сьогоденних потреб потенційних користувачів туристичних послуг.

У цьому сенсі необхідно зазначити, що, як відзначається в Національній Доктрині розвитку освіти України XXI ст., освіта є основою розвитку особистості, суспільства,

нації, держави; запорукою майбутнього України, визначальним чинником політичної, соціально-економічної, культурної та наукової життєдіяльності суспільства, відтворює і нарощує інтелектуальний, духовний, економічний потенціал суспільства; є стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету і конкурентоспроможності держави на міжнародній арені [4].

Визначним є те, що пріоритетними напрямами державної політики щодо розвитку освіти обрано такі, як: особистісна орієнтація освіти; формування національних і загальнолюдських цінностей; створення



для громадян рівних можливостей здобуття освіти; постійне підвищення якості освіти, оновлення змісту і форм організації навчально-виховного процесу; розвиток системи безперервної освіти й навчання протягом життя; органічне поєднання освіти і науки, розвиток педагогічної та психологічної науки, дистанційної освіти; запровадження освітніх інновацій, інформаційних технологій; створення індустрії сучасних засобів навчання і виховання, повне забезпечення ними навчальних закладів; створення ринку освітніх послуг та його науково-методичного забезпечення; інтеграція вітчизняної освіти до європейського та світового освітніх просторів [4].

Доцільно також акцентувати, що Європейська Комісія об'єднала різні освітні й навчальні ініціативи в єдину Програму навчання протягом життя, яка змінила програми професійного та дистанційного навчання, що існували до 2006 р. Під таким навчанням мається на увазі зростання інвестицій у людей і знання, набуття основних навичок, включаючи цифрову освіченість та розширення можливості для інноваційної, більш гнучкої форми навчання; мета полягає в тому, щоб забезпечити людей будь-якого віку рівним й відкритим доступом до якісного навчання; це навчання охоплює все цілеспрямоване навчання, формальне чи неформальне, з метою розширення знань, поліпшення навичок і компетентності [5].

Зважаючи на зазначене, вважаємо, що в Україні обов'язково має забезпечуватися прискорений, випереджальний інноваційний розвиток освіти, а також створюватися умови для розвитку, розширення можливості для інноваційної, більш гнучкої форми навчання, набуття основних навичок, самоствердження й самореалізації особистості фахівця з туризмознавства впродовж життя відповідно до його індивідуального запиту, потреб вітчизняного та міжнародного ринків праці.

Постановка завдання. Метою статті є дослідження особливостей організації науково-дослідної роботи майбутніх фахівців із туризмознавства у вищих навчальних закладах.

Основні завдання дослідження:

1. Здійснити аналіз теоретичного підґрунтя обраної проблеми дослідження.
2. Визначити особливості організації науково-дослідної роботи майбутніх фахівців з туризмознавства у вищих навчальних закладах.
3. Обґрунтувати важливість і необхідність впровадження нових форм і методів науково-дослідної роботи фахівців досліджуваного напрямку.

Виклад основного матеріалу. Значущість і необхідність вивчення шляхів оптимізації процесу підготовки майбутніх фахівців із туризмознавства до здійснення ефективної професійної діяльності зумовлено тим, що нині туризм є глобальним світовим явищем, динаміка його розвитку вражає: так, ще в 1950 р. кількість туристів у світі налічувала 25000000 осіб, у 1970 р. – 165000000, у 2002 р. цей показник становив 715000000 осіб; за прогнозами, у 2020 р. світова спільнота туристів буде налічувати близько 1,5 мільярдів людей [2]. Слід відзначити також значний вплив туризму на культурну, гуманістичну цінність, особливості свідомості (інтереси, установки, ціннісні орієнтації) людей, залучених до туристичної діяльності. Отже, доцільність і сьогоденність вирішення проблеми якісної професійної підготовки майбутніх фахівців із туризмознавства у вищих навчальних закладах України, формування компетентного фахівця відповідно до світових вимог туристичної галузі, не викликає сумніву.

Слід зауважити, що сучасний фахівець із туризму є розробником туристичних маршрутів, формує комплекс послуг для туристів і просуває його, а також забезпечує функціонування турів, створює рекламно-інформаційне підґрунтя, розраховує ціни на тури і передає їх туристичним агентам для подальшої реалізації туристам; взаємодіє з партнерами на вітчизняному туристичному ринку та за кордоном. Як з'ясувала Г.О. Сорокіна, до основних посад фахівців туристичної індустрії належать такі, як: менеджер за напрямком; менеджер із бронювання та продажу; менеджер із маркетингу та реклами; менеджер із зв'язків із громадськістю; менеджер із візового забезпечення; кадровий менеджер [7]. Якщо в цілому туризм зазвичай визначається як досугове проведення часу, що не потребує певних знань і навичок, то культурний туризм передбачає певну підготовку учасників [1, с. 128].

Однією з найбільш затребуваних професій на сьогодні в індустрії відпочинку і розваг є менеджер з туризму – фахівець в галузі туризму, який займається організацією туристичних поїздок клієнтів [6]. Основними завданнями менеджера з туризму є: допомагати туристам обирати країну і путівку, організувати їх повноцінний відпочинок; консультувати клієнтів, оформлювати необхідні документи, страховку, візу, купувати квитки на літак та поїзд, бронювати місця в готелях, вирішувати інші питання клієнтів.

Одним із ключових аспектів розвитку туристичної індустрії, здатним значно збільшувати її економічні та якісні показники, є використання інформаційних технологій. Іс-



нує небагато галузей, в яких збір, обробка, застосування і передача інформації були б настільки важливими для щоденного функціонування, як у туризмі. У межах туризму інформація є центром зв'язку, що сполучає різних виробників туристичних послуг. Саме інформаційні потоки забезпечують зв'язки між виробниками туристичних послуг; вони є не лише потоками даних, а й формою послуг і платежів (інформація про наявність, вартість та якість послуг: ночівля в готелі, оренда автомобіля, комплексні тури та міста в літаках; інформація про платежі та надходження).

Послуга в туризмі не може бути представлена для огляду в пункті продажу як споживчі та виробничі товари. Зазвичай її купують заздалегідь. Тому туризм майже повністю залежить від відображень, описів, способів комунікацій та передачі інформації.

Як стверджує теоретичний аналіз, у сучасному інформаційному суспільстві підвищується значення інформації як товару, що є наслідком загального зростання інформаційних потреб і виразом розвитку галузі інформаційних послуг [8]. За визначенням науковців, інформаційну сферу туризму утворюють такі складові: інформація; користувачі (споживачі) інформації; інформаційні ресурси; постачальники (власники) інформації і ресурсів; інформаційні системи; системи бронювання і продажів; інформаційні процеси; засоби забезпечення інформаційних систем та їх технологій [8]. Зауважимо, що на українському ринку туристичних продуктів спостерігається значний дефіцит якісної туристичної інформації, що негативно позначається на задоволенні зростаючих потреб клієнтів туристичних послуг, що гальмує розвиток вітчизняного туризму.

Зазначимо, що швидкий і динамічний розвиток туристичної галузі вимагає від вищої освіти вдосконалення системи професійної підготовки майбутніх фахівців цього напрямку у вищих навчальних закладах України. Сучасне суспільство потребує поряд із формуванням у майбутнього фахівця системи професійно значущих знань з туризму, розвитку особистісних творчих якостей, здатності ефективно та самостійно застосовувати в практичній туристичній діяльності професійні уміння, знання та навички, вільного й успішного володіння сучасними інформаційними технологіями, здатності до самонавчання, самовдосконалення та безперервної освіти протягом усього життя.

Ключовою ланкою в системі туризму є менеджер, його знання й уміння, особистісні та професійні якості й здатності, до яких на сьогодні висувається все більше

вимог. Оскільки туризм має ринкові форми функціонування, ринок праці потребує професіоналів, вододіючих специфічними технологіями і програмними продуктами, знаннями з просування туристичних послуг, комунікативними вміннями спілкування з клієнтами. Важливим вбачається також креативний, творчий підхід до виконання професійної діяльності в галузі туризму.

Як підтверджує теоретичний аналіз з обраної проблеми, виокремлюють такі домінуючі види професійної діяльності менеджера з туризму, як: формування туристичного продукту (розробка туристичного маршруту, вибір країни, визначення міст і готелів); розробка екскурсійних маршрутів, визначення об'єктів для огляду; вивчення і аналіз туристичної індустрії (готелів та інших закладів розміщення, об'єктів пізнавального, ділового, оздоровчого, спортивного призначення); вивчення та аналіз діяльності конкурентів, які надають туроператорські і турагентські послуги (проведення маркетингу); просування і реалізація туристичного продукту: реклама, участь у спеціалізованих виставках, ярмарках; організація туристичних інформаційних центрів [3].

Необхідно відзначити, що на сучасному етапі розвитку системи вищої освіти однією з ефективних форм реалізації творчої діяльності студентів є науково-дослідна робота студентів, що набуває все більшого значення і стає важливим компонентом професійної підготовки майбутніх конкурентоспроможних фахівців із туризмознавства. Оволодіння студентами навичками наукового дослідження, самостійного, творчого виконання професійно спрямованих дослідних завдань має важливе значення в підвищенні якості їх професійної підготовки та слугує запорукою їх ефективної майбутньої професійної діяльності в туристичній індустрії.

Підкреслимо, що на сьогодні у вищих навчальних закладах зазвичай застосовуються такі основні види науково-дослідної роботи студентів, як:

- навчальна науково-дослідна, передбачена діючими навчальними планами (курсові, кваліфікаційні, дипломні проекти; навчальна практика та ін.);
- дослідна робота понад ті вимоги, які пред'являються навчальними планами (туристичні проекти; індивідуальні роботи; конкурсні роботи; наукові статті; тези конференцій; предметні гуртки; проблемні гуртки; проблемні студентські лабораторії та ін.).

Зазначимо, що саме другий вид науково-дослідної роботи є найбільш ефективним для розвитку в студентів дослідних та



наукових умінь і навичок, здатностей самостійно виконувати отримані завдання.

Вбачається, що активізація зацікавленості, мотивації студентів до виконання науково-дослідної роботи набуває ефективності за таких умов, як:

- оптимізації організації і планування аудиторної та позааудиторної роботи студентів, а також стимулюючих заходів щодо їх виконання;

- забезпечення належного поєднання обсягів аудиторної та самостійної роботи;

- впровадження в освітній процес певного науково-методичного забезпечення з метою трансформації процесу самостійної роботи студентів у творчу діяльність;

- здійснення постійного контролю за ходом самостійної роботи та реалізацією заходів, що стимулюють і заохочують студентів до її виконання.

Важливими при цьому, на нашу думку, є запровадження в освітній процес вищих навчальних закладів, що здійснюють підготовку фахівців з туризмознавства:

- активних форм (індивідуальні заняття; отримання консультацій з виконання завдань курсових і дипломних робіт; отримання консультацій щодо підготовки наукових доповідей, статей, конкурсних робіт; туристичних маршрутів, проектів);

- інтерактивних форм (аналіз і моделювання ділових, професійних ситуацій (кейсів); проектна діяльність; творчі завдання; професійно спрямовані завдання; розробка туристичних проектів; виступ із доповіддю; виступ на конференції; підготовка презентації).

Організація науково-дослідної роботи майбутніх фахівців із туризмознавства має здійснюватися в таких формах, як: участь студентів у роботі наукових проблемних груп із питань туризму; творчому співробітництві з вивчення питань туризму в межах кафедри, факультету, університету, підприємств туристичної галузі; рекламній діяльності в межах кафедри, факультету, університету; міських, обласних, всеукраїнських, міжнародних заходів; на туристичних підприємствах під час виконання різних видів практик; написанні та публікаціях статей, тез, доповідей, конкурсних робіт; різних видах навчальної аудиторної роботи (лекції, практичні, семінарські заняття) з елементами наукових досліджень (опрацювання різних джерел: нормативних документів, підручників, монографій, наукових статей, довідників; написання й оформлення курсових, кваліфікаційних робіт); індивідуальній роботі з викладачами з визначених питань науково-дослідної роботи; науково-практичних конференціях, наукових се-

мінарах, круглих столах; проведенні наукових досліджень у ході різних видів практик на туристичних підприємствах; самостійна підготовка доповідей, наукових повідомлень, рефератів, презентацій; написання, оформлення, захист курсових, кваліфікаційних, магістерських робіт та проектів.

Передбачається, що завдяки виконанню студентами завдань із науково-дослідної роботи туристичного спрямування можливо досягти:

- активізації самостійної, науково-дослідної роботи, набуття стійкої мотивації до самонавчання, самовдосконалення, самоцінки діяльності; розвиток прагнення до особистісного, професійного вдосконалення;

- розвитку особистісних творчих якостей, здатностей ефективно та самостійно застосовувати у практичній туристичній діяльності професійні уміння, знання та навички;

- формування здатності фахівця з туризмознавства до самонавчання, самовдосконалення та безперервної освіти протягом усього життя.

Висновки. Отже, теоретичний аналіз із проблеми дослідження довів, що в Україні обов'язково має забезпечуватися прискорений, випереджальний інноваційний розвиток освіти, а також створюватися умови для розвитку, розширення можливості для інноваційної, більш гнучкої форми навчання, набуття основних навичок, самоствердження й самореалізації особистості фахівця з туризмознавства впродовж життя відповідно до його індивідуального запиту, потреб вітчизняного та світового туристичних ринків. Визначено, що ефективним засобом формування у фахівців із туризмознавства здатності до самонавчання, самовдосконалення та безперервної освіти протягом усього життя, розвитку особистих творчих якостей, здатності ефективно та самостійно застосовувати в практичній туристичній діяльності професійні уміння, знання та навички, є організація науково-дослідної роботи студентів у вищих навчальних закладах України. Перспективи подальших досліджень убачаються в опрацюванні інших аспектів оптимізації професійної підготовки майбутніх фахівців із туризмознавства у вищих навчальних закладах.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ананьева Т.Н., Илюхина Г.И., Кобелева О.В. Процессы профессиональной адаптации выпускников вузов на рынке труда в сфере обслуживания // Вестник Ассоциации вузов туризма и сервиса. – 2015. – № 1. – С. 69–76.



2. Исследования отношений термина «туризм» и понятия «странствования». Туризм как наука : 17.12.2012. Новости туризма [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.elentur.com.ua/turizm-kak-nauka/issledovaniya-otnoshenij-termina-turizm-i-ponyatiya-stranstvovaniya/> (дата обращения: 25.08.2017).

3. Кокшарова Н.М. Ключевые компетенции будущего специалиста в области туризма с точки зрения работодателей г. Читы. Наука и образование без границ: матер. III Междунар. науч.-практ. конф. (г. София, 16–27 декабря 2007 г.) / Н.М. Кокшарова. – София : Бял ГРАД-БГ ООД, 2007. – С. 79–85.

4. Национальна Доктрина розвитку освіти: затв. Указом Президента України від 17.04.2002 р. № 347. Київ: Шкільний світ, 2002. 23 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/347/2002> (дата звернення: 07.09.2017).

5. Освіта протягом життя: світовий досвід і українська практика. Аналітична записка / Національний інститут стратегічних досліджень [Електронний

ресурс]. – Режим доступа : <http://www.niss.gov.ua/articles/252/> (дата звернення: 15.08.2017).

6. Профгид. Центр профориентации Эльмиры Давыдовой [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.profguide.ru/professions/manager_turizm.html (дата обращения: 20.08.2017).

7. Сорокіна Г.О. Теорія і практика формування професійної готовності майбутніх фахівців у галузі туризму до екологічного виховання учнів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Г.О. Сорокіна ; ДЗ «Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка». – Луганськ, 2011. – 44 с.

8. Черепанова К., Шанц Е.А. Роль информации в туризме. Психолого-педагогические и медико-биологические проблемы физической культуры, спорта, туризма и олимпизма: инновации и перспективы развития: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (г. Челябинск, 3–5 мая 2011 г.) / К. Черепанова. – Челябинск : Изд. центр ЮУрГУ, 2011. 2 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://conf-v.narod.ru/Cherepan.pdf> (дата обращения: 21.08.2017).

УДК 37.014.6:005.6+37.018.43

ПРОБЛЕМА ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ЗАОЧНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ

Підгірний О.В., аспірант кафедри дошкільної педагогіки
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»

У статті порушено проблему підготовки майбутніх фахівців у системі заочної вищої професійної освіти. Здійснено аналіз науково-теоретичних засад, на яких може здійснюватися удосконалення і підвищення якості професійної підготовки фахівців в умовах заочного навчання. Зазначено, що заочна форма навчання здатна успішно, хоч і недостатньо швидко, реагувати на: появу нових професій і спеціальностей, що вимагають масової підготовки кадрів; введення нових засобів професійної діяльності; упровадження у виробництво нових технологій освіти; потреби суспільства в перепідготовці кваліфікованих громадян, які стали безробітними у зв'язку зі спадом виробництва в окремих галузях економіки.

Ключові слова: *якість підготовки, заочна форма навчання, майбутні фахівці.*

В статье затронута проблема подготовки будущих специалистов в системе заочного высшего профессионального образования. Осуществлен анализ научно-теоретических основ, благодаря которым может осуществляться совершенствование и повышение качества профессиональной подготовки специалистов в условиях заочного обучения. Отмечено, что заочная форма обучения способна успешно, хотя и недостаточно быстро, реагировать на: появление новых профессий и специальностей, требующих массовой подготовки кадров; введение новых средств профессиональной деятельности; внедрение в производство новых технологий образования; потребности общества в переподготовке квалифицированных граждан, ставших безработными в связи со спадом производства в отдельных отраслях экономики.

Ключевые слова: *качество подготовки, заочная форма обучения, будущие специалисты.*

Pidhirnyi O.V. THE PROBLEM OF QUALITY OF STUDENTS' TRAINING IN THE SYSTEM OF EXTRAMURAL EDUCATION

The article deals with the problem of future specialists' training in the system of extramural higher professional education. The analysis of scientific and theoretical bases of the improvement of professional training quality of specialists in the conditions of extramural education has been carried out. It has been noted that extramural education is capable to respond successfully, although not fast enough, to: the emergence of new professions and specialties which require massive training of personnel; introduction of new means of professional activity; introduction of new technologies in education; the needs of society in retraining of qualified specialists who became unemployed due to the decline in production in certain sectors of economics.

Key words: *quality of training, extramural education, future specialists.*



Постановка проблеми. Зміни в економічній, політичній, соціальній і культурній сферах, що відбуваються в останні десятиріччя в нашій країні та усьому світі, висувують дедалі більш високі вимоги до людини, її інтелектуального, морального, професійного удосконалення, рівня загальної культури, розкриття здібностей і дарувань. Гострою проблемою перебудови освіти у світі нових завдань стають аспекти освіти дорослих, адже сучасний розвиток соціальних та економічних систем потребує від них безперервної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ідея безперервної освіти, шляхи і засоби її реалізації обґрунтовується у філософських, соціальних, психологічних, педагогічних аспектах у працях А. Алексюка, М. Боритко, О. Владиславлева, М. Гамезо, Б. Гершунського, В. Горшкова, Ю. Кулюткіна, В. Ледньова, В. Лугового, В. Майбороди, В. Онушкіна, В. Турченко, Ф. Филипова тощо. З метою її практичного впровадження узгоджено цілі, завдання і зміст усіх ланок системи освіти; вдосконалено і введено варіативні форми післядипломної освіти; дистанційну освіту й освіту онлайн (О. Андреев, Н. Морзе, Є. Полат, Н. Сиротенко, А. Хуторської та ін.).

Популярним і затребуваним у процесі безперервної освіти залишається заочне навчання, яке поряд із денною формою охоплює в Україні всю систему професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах і дає змогу навчатись у будь-якому віці без відриву від роботи і місця проживання. Водночас у працях практиків і науковців лише наголошується на необхідності розвитку й удосконалення системи заочної форми навчання у вищій школі. У наукових дослідженнях ця проблема тривалий час фактично не порушувалась і тільки в останнє десятиріччя стала привертати увагу вчених. Зокрема, досліджено історію, сучасний стан і перспективи вищої заочної освіти (О. Біда, І. Гурьєва, В. Лазарев, І. Шамсутдінова); схарактеризовано структуру вищої заочної педагогічної освіти в Україні (Т. Кобзарєва); визначено відмінності і спільні риси заочної і дистанційної освіти (К. Корсак), педагогічні проблеми заочного навчання (О. Дьюал), педагогічні умови впровадження інноваційних педагогічних технологій у професійній підготовці студентів заочної форми навчання (О. Поплевко, Н. Телешева); доведено доцільність удосконалення заочного навчання студентів у вищій школі засобами відкритої освіти (Н. Бикова); формування стратегії їхньої професійної саморегуляції (І. Ашкінадзе) та особливості організації самостійної роботи

студентів молодших курсів (Л. Давидова), розкрито теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання (В. Нес-теренко).

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у визначенні проблем якості підготовки майбутніх фахівців за заочною формою навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Із метою визначення науково-теоретичних засад, на яких може здійснюватися удосконалення і підвищення якості професійної підготовки фахівців в умовах заочного навчання, звернемося до уточнення структури цього процесу. Структуру вищої професійної освіти як педагогічної системи характеризують на підставі різних підходів. Так, Л. Семушина пропонує виокремлювати структурні компоненти вищої освіти на підставі визначення:

- класу професійних завдань, до виконання яких готується фахівець (дослідних, управлінських, експлуатаційних, конструювання, обслуговування);

- співвідношення теоретичної і практичної підготовки (підготовки бакалаврів, спеціалістів, магістрів) [11].

Основою кожної цієї підсистеми, на думку Л. Семушиної, є зміст і рівень професійної підготовки майбутнього фахівця.

Деяко інший підхід пропонує О. Пашков [7, с. 23]. Структуру вищої професійної освіти як педагогічної системи, на думку цього автора, складають три взаємопов'язаних підсистеми: професійно-трудова соціалізація; професійна підготовка; професійне становлення особистості.

У розумінні автора, професійно-трудова соціалізація – це «сукупність процесів (соціальних і педагогічних), різною мірою регульованих, які дають змогу майбутньому фахівцю засвоювати систему настанов, норм і цінностей, що відповідають освоєній соціальній ролі професіонала» [7, с. 23]. Сутність професійної соціалізації, на думку автора, визначається тим, як у цьому процесі індивід долучається до професійної ролі і стає носієм пов'язаного з цією роллю соціального статусу. Кінцевий результат успішної професійної соціалізації – інтеграція людини у професійне співтовариство і за допомогою цього у суспільство загалом. Соціалізація у процесі професійної освіти є важливою формою соціального регулювання становлення професіонала, її завдання – ідентифікація студента з певною моделлю професіонала [7, с. 24]. І саме цей процес О. Пашков розглядає як складовий елемент професійної підготовки.



Загалом професійна підготовка в концепції О. Пашкова є процесом оволодіння майбутнім професіоналом необхідною для успішної професійної діяльності сумою знань, умінь і навичок. Завдяки їм він орієнтується на замовлення суспільства і держави, що вимагають масової підготовки кадрів і забезпечують існування чинної системи виробництва й управління та її функціонування. Метою і результатом професійної підготовки є певний тип самостійної людини – кваліфікованого професіонала, підготовленого до включення в стабільну виробничу діяльність, на базі певних знань, умінь і навичок [7, с. 25]. У межах професійної підготовки професійне становлення особистості відбувається як набуття майбутнім професіоналом особистісних якостей (властивостей) в єдності із засвоєними знаннями, уміннями та навичками [7, с. 29].

Схожий підхід до виділення складників системи вищої професійної освіти пропонує Н. Лаврентьєва [4, с. 9]. Автор розглядає навчання майбутній професії у вигляді тришарової моделі. Першим шаром (ядром моделі) є засвоєння техніки чи технології професійної діяльності. Другий шар утворює соціально-психологічне середовище, в якому протікає ця діяльність. Третій шар являє собою етичні, екологічні, естетичні та інші аспекти, що зумовлюють виконання певної професії. На думку дослідниці, метою професійної освіти є усвідомлення студентом усіх шарів моделі, а метою професійної підготовки – засвоєння ядра моделі, тобто технології професійної діяльності.

Н. Бикова удосконалення процесу підготовки фахівців, відповідно до вимог сучасності, в системі заочного навчання пов'язує зі створенням певних організаційно-педагогічних умов, які передбачають постійне підвищення кваліфікації педагогів заочного навчання через ознайомлення їх із засобами відкритого навчання; мотивування суб'єктів заочної форми навчання до засвоєння засобів відкритої освіти; розроблення й упровадження електронних навчально-методичних комплексів із навчальних дисциплін із метою забезпечення самостійної діяльності студентів у системі заочного навчання; здійснення організаційно-структурних перетворень шляхом створення підрозділу у ВНЗ, який відповідатиме за впровадження організаційно-педагогічних умов і вдосконалення заочного навчання студентів засобами відкритої освіти [1]. Тобто, на думку автора, ознайомлення студентів заочної форми навчання з сучасними інформаційними технологіями, формування у них умінь працювати з цими технологіями, мотивування до їх викори-

стання у процесі професійної підготовки і майбутньої професійної діяльності є необхідними складовими елементами удосконалення цього процесу.

Організаційно-змістовні умови модернізації заочного навчання, метою яких є підвищення якості професійної підготовки студентів, досліджувала І. Гур'єва [2]. Автор наголошує на тому, що заочне навчання в умовах модернізації освіти необхідно розглядати як відкрити, демократичну форму професійної освіти, організаційно-технологічною сутністю якої є одержання освіти дистанційно, в комбінації із професійною трудовою діяльністю. Умовою оновлення й удосконалення чинної системи заочного навчання, на думку автора, є створення в університеті адаптивної організаційно-управлінської структури управління заочним навчанням, яка дає змогу інтегрувати дії всіх структурних підрозділів і рівнів управління у підвищенні якості освіти. І. Гур'єва стверджує, що інтеграція заочної і дистанційної форм навчання на основі створення суб'єктивно зорієнтованої системи організації освітнього процесу, його сучасного навчально-методичного забезпечення є шляхом і засобом процесу для розширення активного засвоєння студентами знань із використанням новітньої комп'ютерної і аудіо-, відеотехніки, синтезу освітнього, наукового та виробничого процесів. Реалізація означених організаційно-змістовних умов передбачає розвиток інституту викладачів-тьюторів, які поєднують ролі традиційного викладача, наставника, тренера, управлінського консультанта, фасилітатора і сприяють просуванню студентів у сфері професійної діяльності від знань через її розуміння до творчої діяльності і розвитку особистості загалом.

В. Лазарев припустив, що підвищення ефективності заочної форми підготовки учительських кадрів у системі вищої професійної освіти в умовах інформаційного суспільства можливе, якщо: проблеми підготовки учительських кадрів без відриву від основної діяльності вирішуються комплексно, з урахуванням перспектив розвитку, з опорою на системний і інформаційний підхід [5]. У дослідженні система управління підготовкою учительських кадрів без відриву від основної діяльності розглядається як провідний компонент сучасної системи вищої професійної освіти. Зважаючи на це, усвідомлюється необхідність зміни традиційної парадигми на нову, особистісно зорієнтовану і забезпечену сучасними засобами і методами систему передачі знань, обґрунтовується потреба методологічного і методичного забезпечення процесів заоч-



ного навчання, яке дає змогу майбутньому спеціалісту обирати і моделювати особистісну освітню траєкторію. Автор пропонує схему проектування освітнього процесу у сфері підготовки фахівців без відриву від основної діяльності в системі вищої професійної освіти, визначає соціально-економічні умови, що гарантують організацію і поетапну модернізацію заочної форми навчання у ВНЗ. За О. Поплевко, професійна підготовка студентів заочної форми навчання буде ефективною, якщо: вона здійснюється на основі використання інноваційних педагогічних технологій, які дають змогу планувати і проводити професійну підготовку, зважаючи на логіку загально-професійних і спеціальних навчальних дисциплін, логіку майбутньої професійної діяльності (моделі спеціаліста) [8]. На цих підставах автором виявлено і впроваджено педагогічні умови ефективного застосування інноваційних педагогічних технологій, що враховують: специфіку організації професійної підготовки студентів заочної форми навчання, їх психічні особливості, характер і зміст цих технологій; здійснюють постійний моніторинг професійної підготовки й індивідуальне консультування студентів заочної форми навчання на етапі їх самостійної роботи.

Дослідження С. Путеевої присвячено формуванню у студентів заочної форми навчання професійної готовності до педагогічної діяльності у сфері фізичної культури і спорту [9]. Автором науково обґрунтовано сутність і значення системи заочного навчання в сучасній соціально-економічній ситуації як необхідної складової частини неперервної освіти, яка здатна забезпечити своєчасну компетентну професійну підготовку фахівців сфери фізичної культури і спорту; визначено концептуальні підходи до управління педагогічним процесом і обґрунтовано психолого-педагогічні умови, що забезпечують ефективність процесу формування професійної готовності студентів заочної форми навчання до педагогічної діяльності. Проте всі ці складові елементи не розглядаються за межами специфічної сфери професійної діяльності фахівців у галузі фізичної культури і спорту. Крім того, автором не визначено, чим конкретно формування професійної готовності до педагогічної діяльності при заочній формі навчання відрізняється від цього ж процесу, що відбувається при стаціонарній формі навчання студентів. Комбінація традиційних і інноваційних методів, що забезпечують ефективність підготовки фахівця в режимі заочного навчання, виступила предметом дослідження Н. Росіїної [10].

Метою роботи було виявлення і обґрунтування педагогічних умов, необхідних для ефективної організації процесу навчання в системі заочної освіти. На думку автора, це виявляється у технічних можливостях отримання і передачі інформації у дистанційному режимі, використанні моделі процесу навчання з елементами дистанційних технологій, дистанційному особистісному моніторингу за процесами становлення, удосконалювання і розвитку професійних знань, умінь майбутнього фахівця на всіх етапах його підготовки.

Визначення педагогічних умов подолання пасивності студентів заочної форми навчання у процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі стало метою дослідження О. Суворової [12]. Автор наголошує, що професійна підготовка фахівців в умовах заочного навчання буде ефективною, якщо: здійснюється особистісно зорієнтований педагогічний підхід, спрямований на зміну рівня пасивності студентів заочної форми навчання у навчальній діяльності; ведеться систематичний аналіз потенціалу творчої активності особистості і професійних деформацій працюючих студентів; реалізується професійно-спрямована педагогічна система, яка включає дидактичний, професійний і організаційно-педагогічний компоненти; формується творча спрямованість студентів заочної форми навчання на досягнення професійної самореалізації. За Н. Телешевою, підвищення ефективності навчання студентів-заочників забезпечує комплекс таких педагогічних умов, як-от: розроблення моделі дистанційного навчання, яка дає викладачу змогу побачити зв'язки між її окремими компонентами і є відправною точкою для обґрунтованого вибору в процесі навчання специфічних методів і засобів навчання; забезпечення відповідних організаційних і психолого-педагогічних умов: підготовка матеріально-технічної бази навчальної діяльності, наявність комп'ютерних класів; психологічна підготовка і організаційно-методична діяльність суб'єктів освітнього процесу (тиражування методичної літератури і створення електронної бази даних методичного забезпечення); здійснення навчального процесу за дистанційною технологією; здійснення через центр дистанційного навчання зворотного зв'язку зі студентами; реалізація методики «занурення», за якою використовується модульний принцип вивчення навчальних дисциплін; інформаційні технології в організованому освітньому просторі; здійснення взаємозв'язку виконавських і контрольних дій викладача і студентів [13].



Як бачимо, підвищення ефективності підготовки майбутніх фахівців за заочною формою навчання автор пов'язує з організацією, технічним і методичним забезпеченням цього процесу комп'ютерними технологіями. Натомість автор не уточнює, є дистанційна освіта новою формою заочного навчання чи інструментом її реалізації, який може використовуватись поряд з іншими. Не визначено також, як саме модель дистанційної форми навчання студентів відрізняється від традиційної заочної.

Дидактичні основи модульно-рейтингової системи оцінювання навчальних досягнень студентів заочної форми навчання – тема дослідження Т. Ібрагімова [3]. Кредитно-модульна технологія навчання, на думку автора, передбачає таку організацію навчально-виховного процесу, яка ґрунтується на інтеграції й диференціації змісту освіти та забезпечує самостійне засвоєння студентами заочної форми навчання професійних знань, умінь і навичок. В основу дослідження Т. Ібрагімова покладено теоретичне обґрунтування дидактичних основ кредитно-модульної системи оцінювання навчальних досягнень студентів, що є необхідною передумовою модернізації заочної форми навчання та вдосконалення форм контролю в процесі оцінювання навчальних досягнень студентів. Автор наголошує, що впровадження в практику освітньої діяльності вищих навчальних закладів авторської технології оптимізації кредитно-модульного навчання, що супроводжується розробленням її методичного забезпечення, сприяє теоретичному обґрунтуванню модульно-рейтингової системи оцінювання навчальних досягнень студентів заочної форми навчання. Удосконалення організації самостійної роботи студентів заочної форми навчання базується на основі створення сукупності умов, що дає змогу враховувати індивідуальні особливості студентів, специфіку навчання на відстані, підвищення мотивації й особистісної активності майбутніх фахівців. Зазначаючи і обґрунтовуючи ці умови, автор не конкретизує, які саме індивідуальні особливості студентів заочної форми навчання треба враховувати і яким чином, як можна підвищувати мотивацію навчання і особистісну активність студентів, які знаходяться на відстані від викладача і не контактують із ним безпосередньо.

Система методичної підготовки майбутнього вчителя математики за заочною формою навчання стала предметом дослідження Л. Михайленко [6]. Автором дове-

дено, що забезпечення якісної професійної підготовки вчителя математики значною мірою залежить від урахування психолого-педагогічних особливостей підготовки цього вчителя за заочною формою навчання, особливостей контингенту студентів заочної форми навчання та вміння студентів заочної форми навчання самостійно здобувати знання. Забезпечення умов ефективності навчання передбачає розроблення й теоретичне обґрунтування цілісної системи методичної підготовки вчителя математики за заочною формою навчання з урахуванням сучасних технологій навчально-пізнавальної діяльності.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, підсумовуючи нечисленні дослідження, можна стверджувати, що система заочного навчання, незважаючи на велику історію, спирається переважно на нагромаджений практичний досвід та окремі не до кінця систематизовані теоретичні і методичні розробки. Спільним у них є те, що заочна форма навчання, що діє в режимі професійної підготовки, здатна успішно, хоч і недостатньо швидко, реагувати на:

- появу нових професій і спеціальностей, що вимагають масової підготовки кадрів;
- уведення нових засобів професійної діяльності;
- упровадження у виробництво нових технологій освіти;
- потреби суспільства в перепідготовці кваліфікованих громадян, які стали безробітними у зв'язку зі спадом виробництва в окремих галузях економіки.

Водночас дослідження зазначають, що чинна система заочної професійної підготовки та її цілі склалися в умовах малорухомого соціально-економічного середовища, коли зміни структури економіки і зайнятості відбувалися не так швидко, як у сучасному світі. Невизначеність із соціальним замовленням або його відсутність, динамічна кон'юнктура ринку праці вимагають підвищення професійної мобільності фахівця і, тим самим, роблять затребуваним низку професійно важливих умінь, таких як самостійність, прагматичність, творчий підхід до справи, вміння працювати у групі, професійна відповідальність тощо. Усе це визначає необхідність пошуку нових підходів, засад і педагогічних технологій професійної підготовки фахівців у системі заочної вищої професійної освіти. Перспективу подальших розвідок вбачаємо у розкритті проблем підготовки майбутніх учителів фізичної культури в системі заочного навчання.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Быкова Н.Н. Совершенствование заочного обучения в высшей школе средствами открытого образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Н.Н. Быкова. – СПб., 2006. – 183 с.
2. Гурьева И.И. Модернизация заочного обучения как условие повышения качества профессиональной подготовки студентов в вузе (на примере университета) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / И.И. Гурьева. – Ставрополь, 2007. – 204 с.
3. Ібрагімов Т.Ш. Дидактичні основи модульно-рейтингової системи оцінювання навчальних досягнень студентів заочної форми навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т.Ш. Ібрагімов. – К., 2009. – 23 с.
4. Лаврентьева Н.Б. Контекстное обучение как инновационная технология / Н.Б. Лаврентьева. – Барнаул : АГУ, 1995. – 120 с.
5. Лазарев В.Н. Высшее педагогическое образование без отрыва от основной деятельности: история, современное состояние, перспективы : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01, 13.00.08 / В.Н. Лазарев. – М., 2004. – 365 с.
6. Михайленко Л.Ф. Система методичної підготовки вчителя математики у вищому начальному закладі за заочною формою навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л.Ф. Михайленко. – Вінниця, 2005. – 235 с.
7. Пашков А.Г. Теоретико-методологические основы профессионального образования / А.Г. Пашков // Педагогика и профессиональное образование. – М. : Академия, 2004. – С. 5–36.
8. Поплевко Е.С. Инновационные педагогические технологии в профессиональной подготовке студентов-заочников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Е.С. Поплевко. – Саратов, 2006. – 151 с.
9. Путеева С.В. Формирование профессиональной готовности студентов заочной формы обучения к педагогической деятельности (на примере факультета физической культуры) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / С.В. Путеева. – Ставрополь, 2006. – 282 с.
10. Россиина Н.С. Традиционные и инновационные методы в системе подготовки студентов-заочников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Н.С. Россиина. – Ярославль, 2006. – 211 с.
11. Семушина Л.Г. Содержание и методы обучения в средних специальных учебных заведениях : [учеб.-метод. пособие] / Л.Г. Семушина, Н.Г. Ярошенко. – М. : Высшая школа, 2000. – 192 с.
12. Суворова А.В. Педагогические условия преодоления пассивности студентов-заочников в процессе профессиональной подготовки в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / А.В. Суворова. – Москва, 2002. – 162 с.
13. Телешева Н.Ф. Повышение эффективности профессионального образования студентов-заочников в условиях дистанционного обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01, 13.00.08 / Н.Ф. Телешева. – Красноярск, 2003. – 184 с.



УДК 378.147+629.5.072.8+811.111 37.014.623

ЗМІСТ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІЇВ ЧИТАННЯ АНГЛОМОВНИХ ЛОЦІЙ

Пріміна Н.М., к. пед. н.,
викладач кафедри англійської мови

Національний університет «Одеська морська академія»

Стаття присвячена вивченню змісту навчання читання англомовних лоцій майбутніх судноводіїв. У статті автор описує складники змісту навчання, модель процесу навчання (цілі навчання, елементи предмета навчання, компоненти змісту навчання, методи (прийоми) навчання і контроль результатів навчання), представляє ступінчасту методичну діяльність, в якій кожен ступінь націлено на навчання майбутніх судноводіїв читання англомовних лоцій на певні теми.

Ключові слова: зміст навчання, читання, англомовні лоції, навчальний процес, майбутні судноводії.

Статья посвящена проблеме обучения будущих судоводителей чтения англоязычных лоций. Автор описывает составляющие содержания обучения, модель процесса обучения (цели обучения, элементы предмета обучения, компоненты содержания обучения, методы (приемы) обучения и контроль результатов обучения), представляет ступенчатую методическую деятельность, в которой каждая ступень нацелена на обучение будущих судоводителей чтению лоций на определенные темы.

Ключевые слова: содержание обучения, чтение, англоязычные лоции, процесс обучения, будущие судоводители.

Primina N.N. CONTENT OF TRAINING FUTURE SEAFARERS HOW TO READ SAILING DIRECTIONS IN ENGLISH

The article deals with the problem of training future seafarers how to read authentic sailing directions in English. In the article the author describes the content of training future seafarers, the linguodidactic model of training future seafarers how to read the sailing directions in English (objectives of teaching, elements of the object of study, components of the teaching content, methods (techniques) of teaching, monitoring of the obtained results after experimental teaching). The author presents step-by-step methodical activity in which each step aims at training future seafarers how to read sailing directions on certain topics in English.

Key words: content of training, reading activities, English sailing directions, teaching process, future seafarers.

Постановка проблеми. Соціально-економічні й політичні зміни в сучасному українському суспільстві охоплюють усі сфери життєдіяльності, включаючи вищу освіту. Україна чітко визначила орієнтир на входження в освітній і науковий простір Європи. Однією з передумов входження України до єдиної Європейської зони вищої освіти є реалізація системою вищої освіти України ідей Болонського процесу, які вимагають від майбутнього випускника українського ВНЗ бути компетентним спеціалістом, що передбачає володіння не тільки професійними знаннями, навичками і вміннями, а й іноземною мовою як засобом міжнародного спілкування. Це стосується і майбутніх судноводіїв, які обов'язково мають вільно володіти іноземною мовою, бо для них знання іноземної мови є життєво забезпечуючим явищем, тому що нездатність зрозуміти певну виробничу інструкцію до дії у справжніх професійних умовах може призвести до загрози життя багатьох людей.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в теоретичному

обґрунтуванні та практичному розробленні змісту навчання читання англомовних лоцій майбутніх судноводіїв.

Об'єктом нашого дослідження є навчання читання іншомовних лоцій, а предметом – змістовий аспект навчання читання англомовних лоцій майбутніх судноводіїв.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зміст навчання іноземної мови – це багатокомпонентна структура, що складається з певним чином організованого навчального матеріалу й формується та реалізується в процесі навчання з урахуванням цілей і завдань освіти на певному етапі розвитку суспільства [2]. Результати дидактичних досліджень (С. Гончаренко, Г. Костюк, О. Савченко) дають змогу встановити таку ієрархію змісту навчання: від набуття знань до розвитку умінь їх застосування в навчальних діях, а від них – до навичок. Ми приймаємо за основу підхід дидактів (І. Лернер, Р. Мартинова, В. Оніщук, М. Фіцула), методистів (Н. Гальскова, Н. Гез, Ю. Пасова) і психологів (І. Зимня, А. Петровського, С. Рубінштейна) під час визначення послідовності реалізації компо-



нентів змісту навчання. Результати досліджень цих учених базуються на тому, що засвоєння навчального матеріалу полягає в набутті знань про предмет і способи навчальних дій із ним, у формуванні на основі знань навичок виконання цих дій, а потім на основі сформованих навичок – розвиток складних творчих умінь використання знань і навичок в умовах виробничої діяльності, що змінюється згідно з обставинами.

Будь-яка методика навчання, зокрема і методика навчання читання автентичних англомовних лоцій, являє собою педагогічний процес, який характеризується взаємодією таких компонентів: 1) зміст навчання, 2) діяльність викладача, 3) діяльність студентів, 4) матеріальні засоби навчання (підручники, посібники, карти, технічні засоби навчання тощо). Зосередимося на змісті навчання, в якому визначимо цілі навчання кожної частини навчального предмета, компоненти змісту навчання (знання, навички, уміння), методи навчання для гарантованого набуття студентами знань навчального матеріалу, формування навичок його вживання у спрощених лінгвомовленнєвих діях і розвитку умінь його практичного застосування, визначенні контрольних заходів для встановлення якості навчального процесу в межах кожної з частин та змісту навчальної діяльності.

Програмування нашої навчальної діяльності призводить до створення лінгводидактичної моделі, яка, за своєю суттю, буде характеризуватися як функціональна і семіотична [1]. Функціональна – тому що розкриє послідовність виконання всіх педагогічних дій із досягнення кожної із запрограмованих цілей навчання. А їх у цьому випадку – сім, адже зміст лоцій складається із семи тем: «Вогні», «Буї і знаки», «Небезпеки», «Якірні стоянки», «Припливи і течії», «Настанови», «Портові правила». Навчання читання кожної з них становитиме собою одну підмодель загальної дидактичної моделі. Самостійність підмоделі зумовлюється завершеністю в досягненні проміжних результатів у навчанні. Так, наприкінці навчання читання за темою «Вогні» у студентів сформується не тільки вміння читати матеріал автентичних лоцій у межах визначеної тематики, а й виробничі вміння виконувати професійні дії в рамках осмисленого тематичного змісту. При цьому самостійність кожної підмоделі не є абсолютною, адже відсутність її взаємозв'язку з наступною призведе до забування вивченого змісту, а звідси – втрати сформованих виробничих умінь. Семіотичною моделю є тому, що складається з системи завдань, які передбачають роботу з текстом як із семіотичною

одиницею, спрямованою на забезпечення переробки знакової інформації. При цьому реалізація кожної з підмоделі загального процесу навчання забезпечить вихід студента за рамки текстової діяльності, що гарантовано призведе його до змоги виконувати ту частину професійної роботи, яка буде забезпечуватися реалізацією кожної підмоделі.

Запропонована нами лінгводидактична модель процесу навчання читання англомовних автентичних лоцій студентів морських спеціальностей складається з таких ланок: цілі навчання, елементи предмета навчання, компоненти змісту навчання, методи навчання і контроль результатів навчання.

Першою метою є навчання читання лоцій про вогні. Для цього студентам необхідно набути знання тематичної ізольованої лексики, сформувати навички її вживання в словосполученнях і реченнях із раніше вивченим мовним матеріалом, а потім розвинути вміння: а) читати ту частину автентичних лоцій, в якій йдеться про вогні; б) виконувати виробничі завдання на основі прочитаної інформації.

Із метою набуття знань ізольованої тематичної лексики необхідно пред'явити її в усній і письмовій формі, семантизувати кожну лексичну одиницю, спираючись на рідну мову, й активізувати її використання шляхом багаторазового читання і вживання в різних мовних ситуаціях. Із метою формування навичок вживання навчальної тематичної лексики студенти виконують селекційні і трансформаційні вправи. До селекційних вправ належить вибір мовної форми словосполучення залежно від його лінгвістичного оточення. До трансформаційних вправ належить трансформація словосполучень і речень з однієї лінгвосеміологічної форми в іншу. Формування навичок також здійснюється шляхом регламентованого в часі перекладу навчальних словосполучень і речень із рідної мови іноземною, що забезпечує їх запам'ятовування і автоматичне відтворення.

Із метою розвитку читацьких умінь студенти читають автентичні тематичні лоції, розуміння яких перевіряється шляхом відповідей на питання. Прикладом такого тексту в рамках першої теми може бути така автентична лоція:

"Lights are the responsibility of Direccion General de Puertos y Costas <...> They are exhibited from 15 minutes after sunset to 15 minutes before sunrise. Many of the lights on the NW coast of Spain are placed at such elevations as to be frequently obscured by mist; the mariner may therefore have little warning of their proximity" (p. 5 Admiralty



Sailing Directions, West coast of Spain and Portugal Pilot, published by the Hydrographer of the Navy, 2005). Відповідні виробничі вміння досягаються шляхом виконання реальних виробничих завдань у рамках навчальної тематики.

Друга мета полягає у навчанні студентів читати лоції за новою темою «Буї і знаки», але при цьому також читати ту частину лоції, в якій йдеться про вогні. Висування такої комплексної мети зумовлюється необхідністю систематичного повторення нової інформації в поєднанні з раніше вивченою для уникнення факту її забування. З методичної точки зору таке повторення, що веде до розширення сутності читацької інформації, забезпечує додаткову активізацію раніше набутих знань і показує можливість їх застосування у складніших мовленнєвих умовах. Із виробничої точки зору, проведення судна залежить не тільки від видів вогнів, але і типів буїв і знаків. Тому ускладнення виробничого завдання щодо того, яке виконувалося на підставі читання лоцій по першій тематичі, стає більш наближеним до природних умов навігації. А той факт, що студенти з кожною виробничою дією виконують попередню, гарантовано формує їх виробничі вміння. Тому елементами предмета навчання під час реалізації другої мети є: 1) частина ізольованої лексики, яка співвідноситься з темою «Буї і знаки»; 2) словосполучення і речення з лексикою з 1+ 2 тем; 3) автентичні лоції про буї, знаки, вогні. Читацькі та виробничі вміння розвиваються за двома темами.

Що стосується прийомів навчання для досягнення другої мети, то вони в процесі набуття знань ізольованих лексичних одиниць із теми 2, є ідентичними тим, які використовувалися в процесі набуття знань ізольованої лексики з теми 1. А методичні прийоми з формування навичок і розвитку умінь за двома темами є за формою ідентичними тим, які використовувалися під час навчання читання за темою 1; при цьому їх реалізація здійснюється на матеріалі двох тем в їх смислового взаємозв'язку. Наведено приклад завдань для розвитку читацьких та виробничих умінь на перші дві теми: *“The system of buoyage in use in Japanese waters is shown on the diagram. The direction of buoyage for lateral marks is that the starboard hand of the channel or fairway (red cones with even numbers in white) is that on the right hand side, and port hand (black cones with odd numbers in white) is that on the left hand side of a vessel entering from seaward.*

When lit, buoys marking the port hand of channels and fairways usually exhibit green flashing or white flashing lights; buoys

marking the starboard hand usually exhibit red flashing lights. Group flashing lights of the appropriate colour are often exhibited by the outermost pair of buoys, and by buoys moored at turning points in a channel and at the junction of two channels”.

Окрім того, професійні вміння розвиваються на основі виконання комплексних виробничих завдань: 1) розшифрувати умовні позначення буїв на навігаційній карті і сказати, як буде залежати рух суден від форми і кольору цих буїв; 2) розказати, як провести судно, якщо на карті видно такі буї: а) *body: black with red horizontal bands, topmark: 2 black spheres*; б) *body: red and white vertical stripes, topmark: 1 red sphere*; в) *body: red cylinder (region A), увінчані тачками вогнями: а) Fl (2); б) Iso; в) Fl.R.*

Третя мета полягає у навчанні студентів читати лоції за новою темою «Небезпеки», але при цьому також читати ту частину лоції, в якій йдеться про буї, знаки і вогні. Тому елементами предмета навчання під час реалізації третьої мети є: 1) частина ізольованої лексики, яка співвідноситься з темою «Небезпеки»; 2) словосполучення і речення з лексикою з першої, другої і третьої тем; 3) автентичні лоції по 3, 2 і 1 темам. Отже, читацькі та виробничі вміння також розвиваються за трьома темами на основі раніше описаних методичних прийомів, реалізація яких здійснюється на ще більшому матеріалі – матеріалі трьох тем в їх смислового взаємозв'язку.

Текстами для розвитку читацьких умінь можуть бути такі лоції:

Santubong Entrance to Sungai Sarawak. *General information. Kuala Santubong (1 45'N, 110 17'E) is entered between Tanjung Sedungus situated 6 miles SSW of Tanjung Sipang and Tanjung Batuboya. A bank, with depth of less than 1,8 m over it, extends 3 miles N of Tanjung Sedungus.*

The fairway of Santubong Entrance lies between these two banks and passes between two detached 1,5 patches lying on the bar. There is a depth of 1,8 m over the bar. This bar is possibly subject to change because of its sandy nature and the freshets that occur; it should not be attempted without local knowledge.

Leading lights. The alignment 162 of the following lights leads from the NNW over the bar to the entrance: Front light (white triangular daymark) (1 42'N, 110 18'E); Rear light (white triangular daymark) (61 m SSE of front light) Thence (p.85 Admiralty Sailing Directions, China Sea Pilot Volume II, published by the Hydrographer of the Navy, 1998).

Із метою розвитку виробничих умінь можуть використовуватися такі завдання:



1) визначити небезпеки на навігаційній карті, описати їх і прокоментувати дії судна для того, щоб уникнути цих небезпек; 2) прокоментувати особливості проходження фарватеру (за вибором викладача) на основі прочитаної в лоціях інформації про небезпеки, буї і знаки, які їх огорожують, і попереджувальні вогні; 3) підійти до карти і показати шлях прямування судна, з урахуванням небезпек, огорожених буями і знаками.

Четверта мета полягає у навчанні студентів читати лоції за темою «Якірні стоянки», але при цьому також читати ту частину лоції, в якій йдеться про небезпеки, буї, знаки і вогні. Тому елементами предмета навчання під час реалізації четвертої мети є: 1) частина ізольованої лексики, яка співвідноситься з темою «Якірні стоянки»; 2) словосполучення і речення з лексикою з першої, другої, третьої і четвертої тем; 3) автентичні лоції по 4, 3, 2 і 1 темам. Звідси випливає, що читацькі та виробничі вміння також розвиваються за чотирма темами на основі раніше описаних методичних прийомів, реалізація яких здійснюється на матеріалі чотирьох тем в їх смислово-взаємозв'язку.

Тексти для розвитку читацьких умінь будуть об'єднувати 4 теми. З метою розвитку виробничих умінь можуть використовуватися такі завдання: 1) визначити типи ґрунтів у місцях якірних стоянок на навігаційній карті, сказати, яка якірна стоянка буде кращою для судна і чому; 2) прокоментувати особливості підходу до якірної стоянки в зазначеній викладачем акваторії на основі прочитаної в лоціях інформації про якірні стоянки у цій акваторії, про небезпеки при підході до них, буї і знаки, які їх огорожують, попереджувальні вогні; 3) вибрати на карті найсприятливіше місце для стоянки судна на якір, обґрунтувати вибір і вказати шлях прямування судна до цієї якірної стоянки з урахуванням небезпек, огорожених буями і знаками, які увінчані відповідними вогнями.

П'ята мета полягає в навчанні студентів читати лоції за новою темою «Припливи і течії», але при цьому також читати ту частину лоції, в якій йдеться про якірні стоянки, небезпеки, буї, знаки і вогні. Тому елементами предмета навчання під час реалізації п'ятої мети є: 1) частина ізольованої лексики, яка співвідноситься з темою «Припливи і течії»; 2) словосполучення і речення з лексикою з першої, другої, третьої, четвертої та п'ятої тем; 3) автентичні лоції по 5, 4, 3, 2 і 1 темах. Звідси випливає, що читацькі та виробничі вміння також розвиваються по п'яти темах на основі раніше описаних методичних прийомів, реалізація яких здійснюється на матеріалі п'яти тем в їх смисло-

вому взаємозв'язку, і тексти для розвитку читацьких умінь об'єднують вже 5 тем.

Із метою розвитку виробничих умінь можуть використовуватися такі завдання: 1) показати на навігаційній карті умовні позначення припливів і течій, розказати про їх швидкості, напрями і можливий вплив на рух судна; 2) на основі прочитаної в лоціях інформації про припливи і постійні течії на зазначених викладачем якірних стоянках, розказати про вплив цих течій на судно під час якірної стоянки, а також під час руху судна до місць якірних стоянок, з огляду на небезпеку при підходах до них, буї та знаки, що огорожують їх, і попереджувальні вогні; 3) вказати на карті найбільш сприятливе місце для стоянки судна на якір, з урахуванням постійних і припливно-відливних течій, зазначених на ній, обґрунтувати вибір і вказати шлях прямування судна до цієї якірної стоянки з урахуванням небезпек, огорожених буями і знаками, які увінчані відповідними вогнями.

Шоста мета полягає у навчанні студентів читати лоції за новою темою «Настанови», але при цьому читати ту частину лоції, в якій йдеться про припливи і течії, якірні стоянки і ґрунти, небезпеки, буї, знаки і вогні. Тому елементами предмета навчання під час реалізації шостої мети є: 1) частина ізольованої лексики за темою «Настанови»; 2) словосполучення і речення з лексикою з 1+2+3+4+5+6 тем; 3) автентичні лоції по 6, 5, 4, 3, 2 і 1 темах. Звідси випливає, що читацькі та виробничі вміння також розвиваються за шістьма темами на основі раніше описаних методичних прийомів, реалізація яких здійснюється на матеріалі шести тем в їх смислово-взаємозв'язку.

Із метою розвитку виробничих умінь можуть використовуватися такі завдання: 1) на основі прочитаних у лоціях рекомендацій щодо входу в порт, зазначений викладачем, розказати, які настанови щодо входу в цей порт можуть бути застосовані до судна; 2) на основі прочитаних у лоціях настанов і рекомендацій під час проходження зазначених викладачем акваторій розказати, як і які з цих настанов можна застосувати до судна під час якірної стоянки або під час проведення судна з місць якірних стоянок у порт, з огляду на припливно-відливні течії в цій місцевості, небезпеки при підходах до порту, буї та знаки, що огорожують їх, і попереджувальні вогні; 3) вказати на карті можливі шляхи руху вашого судна з місця якірної стоянки в порту на основі прочитаних настанов, з урахуванням припливно-відливних течій, показаних на карті, а також небезпек, огорожених буями, знаками, вогнями.



Сьома мета полягає у навчанні студентів читати лоції за новою темою «Портові правила», але при цьому читати і ту частину лоції, в якій йдеться про настанови, припливи і течії, якірні стоянки і ґрунти, небезпеки, буї, знаки і вогні. Тому елементами предмета навчання під час реалізації сьомої мети є: 1) частина ізольованої лексики, яка співвідноситься з темою «Портові правила»; 2) словосполучення і речення з лексику з 1+2+3+4+5+6+7 тем; 3) автентичні лоції по 7, 6, 5, 4, 3, 2 і 1 темах. Отже, читацькі та виробничі вміння також розвиваються за сімома темами на основі раніше описаних методичних прийомів. А для розвитку виробничих умінь можуть використовуватися такі завдання: 1) на основі прочитаної в лоціях автентичної інформації про порт, зазначений викладачем, розказати, які портові правила діють у ньому; 2) на основі прочитаної в лоціях автентичної інформації про портові правила певного порту, а також про настанови і рекомендації під час підходу і заходу в цей порт розказати, як ці правила і рекомендації можна застосувати до судна під час якірної стоянки або лоцманської проводки судна з місць якірних стоянок у порт, враховуючи припливно-відливні течії в цій місцевості, небезпеки при підходах до порту, буї, що огорожують їх і вогні, які вони виставляють; 3) вказати на карті можливі шляхи руху судна з місця якірної стоянки в порту на основі прочитаних портових правил, настанов, з урахуванням припливно-відливних течій, показаних на карті, а також небезпек, огорожених буями і знаками, які увінчані відповідними вогнями.

У реальних умовах навігації трапляється, що у процесі руху судна виникають будь-які природні катаклізми, які вимагають зміни розташування навігаційних засобів. У зв'язку з цим у тексті лоції можуть зустрічатися або зовсім незнайомі поняття, що визначають природні катаклізми, і це спричинить вживання в лоції незнайомої лексики, або опис нестандартних умов акваторії, і це спричинить вживання знайомого мовного матеріалу в незнайомих лінгвомовленнєвих ситуаціях. Сказане зумовлює необхідність ще одного етапу, що включає рідкісні навігаційні особливості. Предмет навчання буде препаруватися на такі елементи: 1) мовні явища, зумовлені нестандартним змістом; 2) словосполучення, речення і надфразова єдність, що складаються з цих мовних явищ; 3) лоції з рідкісними навігаційними особливостями.

Засвоєння першого з названих елементів предмета навчання ґрунтується на попередніх, тобто вже наявних в арсеналі сту-

дентів знань як лінгвістичного матеріалу, так і професійного досвіду, які вони здобували у процесі досягнення всіх вищерозглянутих 7 цілей навчання. Засвоєння другого з названих елементів предмета навчання полягає у формуванні навичок самостійної семантизації незнайомих мовних явищ. Засвоєння третього елемента предмета навчання, як і раніше, полягає в розвитку як читацьких, так і виробничих умінь. Перші співвідносяться з компетентнісним читанням, а другі – з виконанням компетентнісних виробничих завдань. Компетентнісне читання розглядається в двох напрямках: лінгвістичному і смислово-мисловому. Перше співвідноситься зі здатністю читача побіжно і безпомилково, тобто автоматизовано декодувати друковані знаки в мовні смислові одиниці, розуміти їх значення в будь-яких з уживаних граматичних форм, а також детермінувати їх взаємозв'язок. Друге співвідноситься зі здатністю читача сприймати й осмислювати закодовану буквами друковану інформацію, прив'язувати її зміст до особистісного уявлення про суть прочитаного, а також до тих обставин, заради яких здійснюється сам процес читання. Ми поділяємо точку зору G. Westhoff [4], який до компетентнісного читання також відносить здатність використання прочитаної інформації заради досягнення власних цілей, набуття нових знань, можливості активної участі в житті суспільства, а також реалізації сприйнятого значення для вирішення своїх виробничих завдань.

Під компетентнісними виробничими діями ми, слідом за С. Рубінштейном [3, с. 33], розуміємо не ті, які виконуються бездоганно, за аналогією з раніше автоматизованими, а ті, які вимагають активізації таких психічних процесів, як аналіз, синтез, узагальнення та висновки для вирішення нестандартних виробничих завдань в ускладнених умовах. І далі вчений говорить, що виконання таких дій трансформується у відповідну їм діяльність.

Контроль результатів розвитку читацьких умінь здійснюється на основі тестів, які перевіряють відповідність відтвореного змістовного матеріалу наявним навігаційним особливостям. Контроль якості нестандартних виробничих умінь перевіряється шляхом виконання виробничих дій в умовах спонтанних навігаційних труднощів. Якщо більшість студентів (70%) демонструє високий і середній рівень розвитку читацьких і виробничих умінь, що співвідносяться з восьмою метою навчання, ми можемо вважати процес навчання читання автентичних лоцій майбутніх судноводіїв закінченим і ефективним.



Висновки з проведеного дослідження. Отже, зміст навчання охоплює цілі навчання кожної частини навчального предмета; компоненти змісту навчання (знання, навички, уміння); методи навчання для гарантованого набуття студентами знань навчального матеріалу, формування навичок його вживання у спрощених лінгвомовленевих діях і розвитку умінь його практичного застосування; контрольні заходи для встановлення якості навчального процесу в межах кожної з частин та змісту навчальної діяльності. У роботі представлено сім професійних тем: «Вогні», «Буї і знаки», «Небезпеки», «Якірні стоянки», «Припливи і течії», «Настанови», «Портові правила», навчання читання кожної з яких являє одну підмодель загальної дидактичної моделі. Реалізація кожної підмоделі загального процесу навчання забезпечує вихід студента за межі текстової діяльності, що призводить до змоги виконувати частину професійної роботи, яка буде забезпечуватися реалізацією кожної підмоделі.

Перспективи дослідження ми бачимо в розробленні методики навчання усного

прийому інформації англійською мовою від портової влади і берегових служб, яка коректує проведення судна відповідно до викладеного в лоціях.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бондаренко С.В. Моделювання складних системно-діяльних об'єктів у психолого-педагогічних дослідженнях / С.В. Бондаренко [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://roman.by/r-89699.html>.
2. Гембарук А.С. Дидактичне моделювання змісту навчання іноземної мови як загальноосвітнього предмета для педагогічних навчальних закладів I-II рівнів акредитації : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / А.С. Гембарук. – К., 2005. – 24 с.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: ЗАО Издательство «Питер», 1999. – 720 с.
4. Westhoff Gerard J. Learner Strategies in Information Processing // M. Biddele, P. Malmberg (Eds.): Learning to Learn: Investigating Learner Strategies and Learner Autonomy. Report of Workshop 2a. – Strasbourg: Council of Europe, 1991. – P. 23–28.

УДК 378.4

ІНТЕГРАЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО ПІДГОТОВКИ КВАЛІФІКОВАНИХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ У ГАЛУЗІ ПРАВА

Савка І.В., к. пед. н.,
доцент кафедри іноземних мов для гуманітарних факультетів
Львівський національний університет імені Івана Франка

Мисик Л.В., доцент,
доцент кафедри іноземних мов для гуманітарних факультетів
Львівський національний університет імені Івана Франка

У статті представлено теоретичне обґрунтування інтегративного підходу. Розкрито суть інтегративного підходу до навчального процесу підготовки майбутніх перекладачів у галузі права. Представлено види інтеграції у системі інтегративної професійної підготовки фахівців з юридичного перекладу. Запропоновано інтеграцію дисциплін у підготовці фахового перекладача.

Ключові слова: підготовка фахового перекладача, інтеграція дисциплін, зміст підготовки фахових перекладачів, міждисциплінарна інтеграція.

В статье представлено теоретическое обоснование интегративного подхода. Раскрыта суть интегративного подхода в учебном процессе подготовки будущих переводчиков. Представлены виды интеграции в системе интегративной профессиональной подготовки специалистов по переводу. Предложена интеграция дисциплин в подготовке профессионального переводчика.

Ключевые слова: подготовка профессионального переводчика, интеграция дисциплин, содержание подготовки профессиональных переводчиков, междисциплинарная интеграция.



Savka I.V., Mysyk L.V. INTEGRATION APPROACH TO THE TRAINING OF QUALIFIED LEGAL TRANSLATORS

The article presents the theoretical substantiation of the integrative approach. The essence of the integrative approach to the educational process of the preparation of training specialists is revealed. Types of integration in the system of integrative professional training of translation specialists are presented. The integration of disciplines in the preparation of a professional translator is proposed.

Key words: *preparation of a professional translator, integration of disciplines, content of training of professional translators, interdisciplinary integration.*

Постановка проблеми. Підготовка фахового перекладача в ринкових умовах потребує пошуку неординарних шляхів організації навчального процесу. Формування світогляду студентів, їхніх ціннісних орієнтацій, системного сучасного соціального і гуманістичного мислення в навчальному процесі детермінується системою об'єктивних та суб'єктивних факторів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню особливостей підготовки майбутніх перекладачів присвячені роботи І.Н. Айнундиной, В.Н. Комісарова, Л.К. Латишева, Н.В. Марченко, Р.К. Міньяр-Белоручева, В.В. Сафонові, І.І. Халеевої, Ю. Хольц-Мянттары, А.П. Чужакина тощо.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у розгляді особливостей формування інтеграційного підходу як основи системи професійної підготовки майбутніх перекладачів у галузі права.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інтеграційний підхід до підготовки майбутніх фахівців з юридичного перекладу визначається як сукупність форм і методів, що характеризують процес і результат становлення професійної компетентності, супроводжуються зростанням системності знань, комплексності умінь студента, виражаються у теоретичній і практичній підготовленості та сприяють усебічному розвитку особистості. Інтеграція змісту навчальних дисциплін, безсумнівно, розкриває загальні методи пізнання, створює в навчальному процесі єдність змістової, операційної та мотиваційної сторін пізнавальної діяльності, активізує й об'єднує, систематизує знання, одержані студентами з різних джерел.

Суть інтеграційного підходу до навчального процесу підготовки майбутніх перекладачів у галузі права полягає в тому, що встановлення зв'язків між знаннями та вміннями йде не від перебудови наявних навчальних планів і програм, а шляхом дидактичного обґрунтування та перетворення реальних зв'язків між поняттями та явищами [3, с. 139]. Теоретичне обґрунтування інтеграційних процесів в освіті є однією з необхідних умов оновлення навчального процесу.

Система інтеграційного змісту професійної підготовки майбутніх фахівців з юридичного перекладу забезпечує можливість постійного поповнення знань та розширення практичних умінь та навичок; формування конкурентоспроможного професіонала на основі сформованих інтегрованих знань, практичних умінь, навичок. Система інтеграційної професійної підготовки фахівців з юридичного перекладу передбачає такі види інтеграції: наукових знань; досвіду різних наукових шкіл; інформаційних технологій; соціокультурного аспекту; а також міждисциплінарну інтеграцію; інтеграцію теоретичного та виробничого навчання; суб'єктів навчально-виховного процесу; знань, практичних умінь, навичок, якостей, досвіду професійної та соціальної діяльності, що призводить до виникнення ефекту інтеграційності [5, с. 263].

Для сучасного фахівця особливого значення набуває як вміння виділяти і переконливо представляти найбільш значущу інформацію, так і здатність формувати міжособові відносини на діловому рівні.

Здатність висловлювати свої думки іноземною мовою як на загальні, так і на професійні теми передбачає вміння вибрати необхідний мовний зразок і його лексичне наповнення у зв'язку із швидко змінними умовами спілкування.

Поруч із традиційним курсом навчання студенти повинні мати змогу вибирати різні спецкурси з іноземної мови з метою отримання поглиблених знань для подальшого застосування у професійній сфері. Рівень професійної компетенції майбутнього фахівця безпосередньо залежить від об'єму накопичених знань, його здібностей поповнювати свій багаж новою професійно цінною інформацією.

У вищій школі інтеграція професійної підготовки конкурентоспроможного фахівця зумовлена як вимогами сучасної економіки, так і процесами глобалізації та інтернаціоналізації. Сучасний етап розвитку цивілізації потребує фахівців, з одного боку, здатних будувати професійну діяльність за законами постіндустріального розвитку, що враховують органічний зв'язок між економічною продуктивністю і творчістю, з іншого боку, мають у структурі професійної



компетенції білінгвальний складник, що зумовлюють здатність до професійної іншомовної комунікації, адекватної культурної самоідентифікації, вільному вибору власної позиції активної самореалізації та культуротворчої діяльності [1, с. 13].

Цілі і зміст підготовки фахових перекладачів у галузі права мають враховувати особливості гуманітарних дисциплін, форми й методи їх оволодіння у вищій школі.

Інтеграція знань та вмінь майбутніх фахівців із перекладу у галузі права здійснюється у межах дисциплін, передбачених нормативними вимогами освітньо-професійної програми підготовки майбутніх фахівців із перекладу.

Розширення та поживлення міжнародних політичних, економічних і культурних відносин із країнами близького та далекого зарубіжжя суттєво підвищує значущість перекладачів, які одні з перших представляють нашу державу на міжнародній арені, її могутній науковий і технічний потенціал, багату історію та культуру. Активізація процесів європейської та світової інтеграції до освітнього простору свідчить про необхідність пошуку нових, досконаліших підходів і технологій професійної підготовки перекладачів, які забезпечили б досягнення високих результатів, що зумовлює необхідність посилення уваги до різних аспектів їхньої фахової підготовки. Компетентність майбутніх перекладачів у галузі права розглядають як результативно-діяльнісну характеристику особистості, її спроможність кваліфіковано провадити діяльність через набір знань, умінь, навичок і ставлень, що дають змогу фахівцю ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення стандартів у професійній галузі або діяльності.

Для значного кола людей, іноземна мова в професійній діяльності є лише необхідним доповненням до основного фаху. Але існує й інша категорія людей, для котрих мова – це професія. До таких фахівців можна віднести, передусім, перекладачів і викладачів мови, а також лінгвістів і філологів.

Фахівцю з перекладу так само важливо та необхідно знати свою рідну мову, оскільки перекладач працює однаково як з іноземною, так і з рідною мовою, здійснюючи двосторонній переклад: іноземна мова = рідна мова. Варто зазначити, що професія перекладача вимагає постійної роботи над собою і є необхідною умовою набуття та збереження професіоналізму [8, с. 38]. У процесі діяльності перекладач застосовує якості фахівця, які притаманні та значущі саме для цієї професії. Встановлено, що протягом усього професійного шляху

людини вони мають динамічно розвиватися, тобто з'являються професійно важливі якості [11, с. 721].

У праці «Мир переклада-3. Practicum plus» визначаються такі якості, як здібності та вимоги до перекладача: ерудиція та глибока загальна культура; допитливість і намагання постійно розширювати свій кругозір у різних галузях знань; багатий творчий потенціал; розвинуті аналітичні здібності та швидка реакція для порівняння і підбору найкращого варіанту передачі інформації; здатність обробити інформацію, викладену словами та, вловивши з ними думку, швидко та вмільо передати цільовою мовою [10, с. 7].

Перекладацька діяльність у широкому розумінні є формою суспільної діяльності і має соціально-політичний характер. У більш вузькому розумінні перекладацька діяльність – це інтеграція різних лінгвістичних і фонових знань, мовленнєвих і професійних умінь і навичок, спрямованих на виконання перекладачем професійних завдань: здійснення усного і письмового перекладу. Перекладацька діяльність характеризується специфікою взаємовідносин перекладача з оточенням, сильним фізичним, моральним і розумовим напруженням, своїми цілями, мотивами, засобами і прийомами, зовнішніми і внутрішніми умовами існування [9, с. 72].

Сучасне функціональне перекладознавство спрямоване, передусім, на врахування та задоволення потреб споживача, тобто читача або слухача, будь-яких перекладених текстів на тому чи іншому рівні людського буття [7, с. 119].

Перекладач на сучасному етапі розвитку суспільства є у ролі комуніканта особливого рівня: він розкриває або передає інформацію, необхідну іншим. Перекладач отримує інформацію і водночас не є її одержувачем чи адресатом, хоча передає її далі, не будучи відправником.

Окрім перекладацьких вмінь, майбутній фахівець має добре володіти інформацією про країну, в якій йому доводиться працювати, людей та їхні звичаї. Тому варто додати ще й «Країнознавство» як компонент інтеграції. Країнознавство як наукова дисципліна узагальнює дані про політичну, економічну, соціальну, культурологічну сфери життєдіяльності суспільства, світу загалом та окремих регіонів, держав та країн. Одним з основних об'єктів «Країнознавства» є різноманітність, яка виявляється в реаліях країн, мова яких вивчається. Таким чином, різноманітність національних особливостей, які відображені в реаліях, є основою та об'єктом країнознавства, за допомогою якого намагаються зрозуміти внутрішній



устрій, економічний та культурний рівень, історію країни, мова якої вивчається, її героїв, традиції та звичаї. Саме через реалії вивчаються певні риси, особливості характеру, притаманні саме цій країні, яка існує в певну історичну епоху, адже лексика реагує на всі зміни суспільного життя і це відображено в словниковому запасі країни. Випускники мають розуміти ключові цінності різних культур у конкретних професійних контекстах, застосовувати міжкультурне розуміння у процесі безпосереднього усного і писемного спілкування в академічному та професійному середовищі, а також розуміти правила взаємодії між людьми в таких ситуаціях, формувати необхідної комунікативної спроможності в усній та письмовій формах, закріпити усі граматичні структури і явища, збагатити запас лексичних і фразеологічних одиниць, удосконалювати виклад інформації в різних видах письмових робіт.

Дисципліна «Лінгвокраїнознавство» вивчає мовні одиниці, які найяскравіше відображають культурні особливості народу – носія мови та місце його існування. Необхідність соціального відбору та вивчення мовних одиниць, в яких найбільш яскраво виявляється своєрідність національної культури та які неможливо зрозуміти так, як їх розуміють носії мови, відчувається в усіх випадках спілкування з іноземцями, під час читання художньої літератури, публіцистики, перегляду кіно- та відеофільмів, прослуховування пісень тощо. До складу лексичних одиниць, що характеризуються яскраво вираженою національно-культурною семантикою належать: реалії – визначення предметів чи явищ, характерних для однієї культури та відсутніх в іншій; конотативна лексика, тобто слова, що збігаються в основному значенні, але відрізняються культурно-історичними асоціаціями; фонова лексика, яка означає предмети та явища, які мають аналоги в культурі, що вивчається, але відрізняються національними особливостями функціонування, форми, призначення предметів тощо.

Випускники мають вміти виконувати адекватне перетворення текстів в іншомовну форму (переклад, зокрема, синхронний та комп'ютеризований), автоматично опрацювати текстову інформацію, створювати лінгвістичне забезпечення інформаційних систем тощо.

Особливе місце у процесі професійної підготовки фахівця з перекладу займає оволодіння іноземною мовою, забезпечення можливості її використання у процесі професійної підготовки та майбутній професійній діяльності. Зважаючи на те, що в

перекладацькій діяльності важливе місце посідає комунікативна компетентність фахівця з перекладу, адже професія належить до професій підвищеної мовленнєвої відповідальності, де слово є професійним інструментом, від володіння яким залежить не тільки успіх професійної діяльності. На сучасному етапі провідним завданням опанування іноземної мови у вищих навчальних закладах є не просто навчити студентів послуговуватися нею як засобом спілкування в усіх видах мовленнєвої діяльності в різноманітних ситуаціях, а застосовувати іноземну мову в усіх видах мовленнєвої діяльності в ситуаціях професійної діяльності, бути спроможним до іншомовної професійної комунікації щодо розв'язання професійних проблем [4, с. 207].

Окрім вивчення іноземної мови для повсякденного спілкування, необхідно також звернути увагу на юридичну іноземну мову у підготовці майбутніх юристів-перекладачів, оскільки юрист-перекладач має володіти юридичною термінологією. Отже, ми пропонуємо курс «Іноземна мова за професійним спрямуванням», іншими словами, «Юридична англійська мова» для підготовки майбутніх перекладачів у галузі права. Мета дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» полягає у формуванні у студентів комунікативної компетентності та мовленнєвих навичок у професійній діяльності. Після вивчення дисципліни «Юридична іноземна мова» студенти зможуть самостійно визначати політико-правові явища із професійних позицій, чітко формулювати і висловлювати свої думки; відтворити прослухану інформацію, надати їй чітку правову оцінку, назвати основні відмінності, недоліки та переваги різних систем державоустрою, перекладати аутентичні тексти, статті, законодавчі документи; обговорювати основні положення державотворення в Україні та в країнах, мова яких вивчається, описувати основні положення основних кодексів та законів, пояснювати їх на прикладах, оперувати термінологією, притаманною спеціалістам цієї професії, брати участь в обговоренні певного законопроекту, проведенні судового розслідування тощо.

Майбутньому фахівцю з перекладу у галузі права необхідно виконувати висококваліфіковану аналітичну й організаційну роботу і правильно оцінювати ситуацію, обґрунтовано й чітко висловлювати свою позицію. Невідповідність професійної мовної підготовки майбутніх фахівців сучасному стану справ посилюється суперечностями між:

– вимогами ринку праці до фундаментальної мовної підготовки таких спеціа-



лістів та їхніми реальними мовленнєвими знаннями, вміннями й навичками;

– загальним раціоналізованим і вербалізованим характером вищої освіти та недооцінкою важливості проблеми формування духовно розвинутої особистості, а нерідко і її ігноруванням;

– перевагами і пріоритетами студентів щодо використання аудіовізуальних мистецтв та їх обмеженим застосуванням у системі вищої освіти [2, с. 14].

Обов'язковими є заняття з розвитку культурної компетенції, тобто курс «Культурологія». Дисципліни з культури країни, мова якої вивчається, як правило, підбираються за контрастивним принципом, у міжкультурному аспекті, щоб студенти могли відчутти корисність отриманих знань для аналізу вихідного тексту і створення тексту перекладу.

Ще однією важливою дисципліною для підготовки фахового фахівця з перекладу є психолінгвістика. Це наука, що вивчає психологічні та лінгвістичні аспекти мовленнєвої діяльності людини, соціальні та психологічні аспекти використання мови у процесах мовної комунікації. Предметом дослідження психолінгвістики є, насамперед, мовна діяльність як специфічно людський вид діяльності, її психологічний зміст, структура, способи, в яких вона здійснюється, форми, в яких вона реалізується, виконувани нею функції. Як зазначає основоположник вітчизняної школи психолінгвістики А.А. Леонтьєв, предметом психолінгвістики є «мовна діяльність як ціле і закономірності її комплексного моделювання» [6, с. 246].

Висновки з проведеного дослідження. Лише інтеграція наступних дисциплін може вирішити чисельні проблеми в системі освіти, зокрема у підготовці фахового перекладача у галузі права. Інтегроване навчання створює нові умови діяльності студентів, пропонує нову модель, що поєднує розумові здібності та сучасні форми навчання. Інтеграція дає змогу використання різноманітних форм викладання; охоплює співпрацю та взаємодію викладача та студента.

Застосування в навчальному процесі інтегрованих технологій та інтерактивних форм і методів навчання сприяє формуванню навичок і вмінь майбутніх перекладачів у галузі права, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, активної взаємодії студентів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Айнутдинова И.Н. Интеграция профессиональной и иноязычной подготовки конкурентоспособного специалиста в высшей школе : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / И.Н. Айнутдинова. – Казань, 2012. – 43 с.
2. Волошинова Л.В. Аудиовизуальные мистецтва в системі професійної мовної підготовки майбутнього фахівця у сфері міжнародних відносин : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійного навчання» / Л.В. Волошинова. – К., 2004. – 20 с.
3. Дольнікова Л.В. Інтегративно-диференційований підхід до структурування змісту природничих дисциплін у медичних коледжах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Л.В. Дольнікова. – К., 2001. – 233 с.
4. Євтушенко Н. Інтеграція іноземних мов за професійним спрямуванням із дисциплінами гуманітарного циклу / Н. Євтушенко // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2013. – Вип. 38. – С. 205–208.
5. Іванченко Є.А. Теоретико-методичні засади системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів : дис. на здобуття наук. ступеня доктора педагогічних наук : 13.00.04 / Є.А. Іванченко. – Одеса, 2011. – 395 с.
6. Леонтьєв А.А. Психологія об'єднання / А.А. Леонтьєв. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл, 1997. – 365 с.
7. Марченко Н.В. Вивчення іноземної мови, перекладацька діяльність та міжмовна комунікація в європейському контексті / Н.В. Марченко // Вісник СумДУ. Серія Філологія. – 2007. – № 1. – Т. 2. – С. 117–123 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://visnyk.sumdu.edu.ua/arhiv/2007/1\(102_2\)/23_Marchenko.pdf](http://visnyk.sumdu.edu.ua/arhiv/2007/1(102_2)/23_Marchenko.pdf).
8. Миньяр-Белоручев Р.К. Как стать переводчиком? [пособие для для студентов и школьников] / Р.К. Миньяр-Белоручев ; отв. ред. М.Я. Блох. – М. : Готика, 1999. – 176 с.
9. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи: подготовка переводчиков: [монография] / И.И. Халеева. – М. : Высшая школа, 1989. – 240 с.
10. Чужакин А.П. Мир перевода-3. Practicum plus = World of Interpreting and Translation. WIT Series / А.П. Чужакин. – 4-е изд., испр. и доп. – М. : Р. Валент, 2001. – 200 с.
11. Шупта О.В. Інформаційний підхід до підготовки студентів-перекладачів / О.В. Шупта // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць / [редкол. : І.А. Зязюн (голова) та ін.]. – К. ; Вінниця : ДОВ Вінниця, 2004. – Вип. 5. – С. 721–726.



УДК 376.011.3-051-043.61:373.2

ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Суховієнко Н.А., аспірант
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

У статті аналізується специфіка системи підготовки майбутніх вихователів у галузі освіти дошкільного циклу до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. Належна увага приділяється завданням, принципам, компетентностям, компонентам, вимогам, підходам, умовам та підготовці вихователя до роботи з дітьми в умовах дошкільної інклюзивної освіти.

Ключові слова: система підготовки, професійна діяльність, вихователь, готовність, дошкільна освіта, старший дошкільний вік, дошкільний навчальний заклад, інклюзивна освіта.

В статье анализируется специфика системы подготовки будущих воспитателей в области образования дошкольного цикла к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования. Должное внимание уделяется задачам, принципам, компетентностям, компонентам, требованиям, подходам, условиям и подготовке воспитателя к работе с детьми в условиях дошкольного инклюзивного образования.

Ключевые слова: система подготовки, профессиональная деятельность, воспитатель, готовность, дошкольное образование, старший дошкольный возраст, дошкольное учебное заведение, инклюзивное образование.

Sukhoviienko N.A. PROBLEM OF TRAINING FUTURE EDUCATORS FOR ACTIVITIES UNDER INCLUSIVE PRE-SCHOOL EDUCATION AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

The article analyzes the specifics of the system of preparation of future educators in the field of education of the preschool cycle for professional activity in the conditions of inclusive education. Due attention is paid to: tasks, principles, competencies, components, requirements, approaches, conditions and teacher training for working with children in conditions of pre-school inclusive education.

Key words: system of training, professional activity, educator, readiness, pre-school education, senior preschool age, preschool educational institution, inclusive education.

Постановка проблеми. Активна робота системи інклюзивного навчання в Україні є явищем не новим, проте достатньо молодим. Включення інклюзивної форми навчання до вітчизняної системи освіти стало відповіддю на виклик сьогодення, оскільки стан розвитку сучасного суспільства зумовлює визнання людини як вищої цінності. Відтак принцип солідарності, поваги до людського різноманіття є аксіологічно важливою частиною світогляду сучасної людини.

Саме поняття «інклюзія» передбачає отримання більших можливостей у навчанні для всіх дітей, завдяки інклюзивному підходу всі діти з різними потребами мають однакові можливості до навчання та отримання освіти у рамках загальноосвітньої школи. Інклюзивна освіта – це система освіти послуг, що передбачає навчання дітей з особливими освітніми потребами, зокрема дітей з особливостями психофізичного розвитку, в загальноосвітньому закладі в рівних умовах. Згідно з визначенням А.А. Колупаєвої, це індивідуалізована система навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової

загальноосвітньої школи за місцем проживання [4, с. 24]. З огляду на все більше розповсюдження інклюзії в системах освіти різних країн світу постає питання про професійну підготовку майбутніх фахівців до роботи в інклюзивній освіті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування готовності вихователів до майбутньої професійної діяльності відображена в ряді досліджень. Теоретико-методологічні основи професійної підготовки фахівців вищої школи знайшли свої відображення у дослідженнях А.М. Алексюка, М.Б. Євтуха, В.А. Кушніра. Завдяки результатам вивчення проблематики професійної підготовки були отримані значущі напрацювання (Л.В. Артемова, А.М. Богуш, А.Г. Беленька, Н.В. Гавриш, І.М. Дичківська, Н.М. Карпенко, І.А. Княжева, К.Л. Крутий, О.Г. Кучерявий). Ще одним аспектом дослідження є співвідношення професіоналізму та майстерності майбутнього викладача вищої школи (Н.В. Гузій, С.С. Вітвицька, О.А. Дубасенюк); професійна підготовка викладачів вищих навчальних закладів (у роботах А.Д. Бондара, С.С. Вітвицької, О.І. Гурої, Н.В. Гузія,



О.А. Дубасенюка, В.І. Лозової, Г.М. Романової, С.О. Сисоевої). Окрему вагу приділяємо роботам авторів: І.О. Лавриницький, Н.В. Лисенко, Л.А. Машкіна, Н.І. Мельник, Н.О. Морева, Т.І. Поніманська. Одним із важливих і розроблених пластів у проблематиці професійної підготовки є інклюзивна освіта. Дослідники приділяють увагу процесу успішності включення інклюзивної освіти до вітчизняного українського простору, її становленню, функціонуванню та подальшим перспективам розвитку, і, зокрема, специфіці української інклюзивної школи. Розробка загальнотеоретичних та організаційних аспектів вивчення проблеми інклюзивної освіти була здійснена завдяки розвідкам вітчизняних і зарубіжних вчених: Н.П. Артюшенка, В.І. Бондара, Л.В. Будяка, І.В. Дмитрієвої, А.А. Колупаєвої, Т.В. Сак, В.М. Синьова, М.М. Семаго, С.В. Федоренко, А.Ю. Чигриної, А.Г. Шевцова. Дослідженню можливостей та ефективності інклюзивної освіти присвячені наукові розробки Ф. Армстронга, Д. Лупарта, Ч. Вебера.

Аналізуючи дослідницькі пошуки в цьому напрямі, ми можемо виділити ряд аспектів, які вже розробляються вченими. Серед таких: проблема формування професійної готовності майбутніх фахівців до роботи в інклюзивній освіті розробляють у своїх роботах дослідниці: Т.Г. Зубарева, С.П. Миронова, І.Г. Россіхіна, Є.Г. Самарцева, І.Н. Хафізулліна, М.К. Шеремет, Ю.В. Шуміловська; особливості формування міжособистісних відносин в інклюзивних групах презентують дослідниці Н.Ю. Белова та Ю.А. Ільїна; правова складова, зокрема, правовий статус дітей з обмеженими можливостями здоров'я у сфері сучасної освіти знайшли своє відображення в роботах М.О. Супрун, Н.А. Теплової, О.Ю. Шинкарьової. Проблема психологічної готовності дітей із психофізичними порушеннями та їх здорових однолітків до сумісного навчання стала основою у роботах: Н.Л. Белопольської, А.М. Конопльової, І.А. Коробейнікова, Н.М. Назарової, Т.О. Соловйова, М.О. Супруна, У.В. Ульянової, Л.М. Шипіциної та інших. Вагомий вплив на розвиток системи спеціальних освітніх закладів, методичних розробок для діагностики стану психічного розвитку дитини здійснили Л. Виготський, О. Венгер, О. Запорожець, О. Киричук, Г. Костюк, Б. Корсунська, С. Максименко, В. Тарасун, М. Ярмаченко. Відтак завдяки роботам зазначених авторів були обґрунтовані значущі положення про специфіку розвитку психічних процесів дітей різних вікових груп, вивчені механізми комунікативної та соціальної активності, значення корекційного виховання для під-

готовки до школи. Однак проблема організації інклюзивної освіти в загальноосвітньому навчальному закладі є недостатньо вивченою. У сучасній педагогічній теорії практично відсутні дослідження, присвячені системному розгляду проблеми інклюзивної освіти дітей дошкільного віку, які потребують корекції психофізичного розвитку.

Дослідник Т.П. Момотюк запевняє, що останнім часом спостерігається занепокоєння серед вчителів стосовно впровадження інклюзивної освіти. «Це зрозуміло, оскільки педагоги некорекційної ланки освіти не мають навичок спілкування з особливими дітьми, не володіють методиками їх навчання тощо» [11, с. 62]. Ми погоджуємося з позицією дослідників. Таке розуміння стану професійної підготовки актуалізує проблему нашого дослідження.

Постановка завдання. Метою статті є презентація специфіки системи підготовки вихователів до майбутньої діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. На сьогодні підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти розглядається науковцями як багатофакторна структура, головне завдання якої полягає в набутті кожним студентом особистісного смислу діяльності, формуванні фахової майстерності, постійно зростаючому інтересі до роботи з дітьми та їхніми батьками, а також у розвитку успішності фахової діяльності [12, с. 101]. Аналізуючи розвиток системи профпідготовки фахівців дошкільної освіти в нашій країні у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття, дослідники, серед яких М. Косенко, зазначають такі позиції:

- система професійної підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти в державі і педагогічна система як педагогічний процес – поняття не тотожні;

- система підготовки педагогічних кадрів для дошкільних навчальних закладів функціонує в масштабах держави, а педагогічна система здійснюється в конкретному навчальному закладі;

- функціонування системи професійної підготовки педагогів дошкільної освіти як підсистеми педагогічної освіти обумовлено станом розвитку суспільства, ця система завжди була обумовлена та визначалася політикою держави в освітній галузі [5, с. 18–19].

Дослідниця О.А. Абдулліна [1] характеризує зміст педагогічної підготовки як систему педагогічних знань, практичних умінь і навичок, які необхідні для здійснення професійних функцій вихователя, а також вимоги, які висуваються до фахівця. Серед них мають бути: достатній рівень володін-



ня теоретичною та практичною підготовкою, знання основ педагогіки, психології, можливих методик, прагнення до самовдосконалення та поповнення покладу знань, підвищення педагогічної майстерності та, безперечно, любов і повага до дитини [1].

Далі ми виокремимо та охарактеризуємо передумови для найбільш ефективної та вдалої реалізації професійних функцій фахівця у дошкільному закладі. Серед них наступні:

1. Гностично-дослідницька функція має на меті вивчення індивідуально-особистісних особливостей дитини; збір і аналіз фактів її поведінки, встановлення причин і наслідків вчинків вихованців; проектування розвитку особистості кожної дитини і дитячого колективу; засвоєння передового досвіду, новітніх педагогічних технологій.

2. Виховна функція реалізується в розробленні та здійсненні змісту виховання і навчання, відборі нових форм і методів щодо формування у дітей ставлення до оточуючого світу, інших людей і до себе;

3. Координуюча функція забезпечує єдність роботи дошкільного навчального закладу і сім'ї з метою створення потенціалу виховного середовища, сприятливого для становлення самостійної особистості дитини; використання педагогічно доцільних форм роботи з батьками на основі диференційованого підходу до різних типів сім'ї;

4. Діагностична функція полягає у визначенні рівня розвитку дітей, діагностиці стану та протікання педагогічного процесу, встановленні завдань освітньо-виховної роботи з дітьми і батьками, підведенні підсумків власної педагогічної і виховної роботи та їх відповідності вимогам сьогодення;

5. Конструкторсько-організаційна функція спрямована на організацію педагогічного процесу з дошкільниками; використання нових форм, які забезпечать ефективний розвиток дитини; моделювання і керівництво різними видами дитячої діяльності; педагогічне управління їхньою поведінкою й активністю [14].

Ми вважаємо, що ключовою фігурою навчально-виховного процесу в дошкільних навчальних закладах є вихователь. З огляду на це важливими є як особисті, так і професійні риси особистості педагога, його знання, уміння та навички, рівень педагогічної майстерності та професійної спрямованості, життєва та громадянська позиції. Розглядаючи постать педагога, дослідники проблеми підготовки педагогів для дітей дошкільного віку, зокрема М.А. Машковець [10], виділяють наступні характеристики, якими має володіти фахівець дошкільної освіти для успішності своєї роботи:

1. Професійна спрямованість, в основі якої покладене відчуття професійного покликання, реалізація власних нахилів, інтерес до професії вихователя та любов до дітей; такі відчуття стимулюють особистість оволодівати необхідними педагогічними знаннями та уміннями, спонукають до постійного самовдосконалення та підвищення професійного рівня;

2. Педагогічна рефлексія – в якості вміння звертатися до себе, самостійно та об'єктивно оцінювати результати власної роботи, порівнювати поставлені цілі та отримані результати, аналізувати докладені та недокладені зусилля; педагогічна рефлексія необхідна для професійного та особистісного росту вихователя;

3. Педагогічний оптимізм – це прояв оптимістичної налаштованості на можливість дитини, її успішність, сприйняття сильних сторін, позитивних якостей дитини; слід зазначити, що педагогічний оптимізм має підкріплюватися роботою педагога зі створення необхідних умов для того, щоб реалізувалися та розкрилися сильні сторони вихованця;

4. Культура професійного спілкування – це єдність високого рівня професіоналізму, вихованості та культури; рівень професійного спілкування проявляється під час спілкування з батьками, колегами, під час вирішення конфліктних ситуацій, які можуть виникати між учасниками педагогічного процесу;

5. Педагогічний такт – є проявом дотримання правил відповідної поведінки, тактовності та пристойності.

6. Авторитетність – є реакцією на професіоналізм вихователя, його визнання;

7. Емпатія – як невід'ємна складова педагогічної діяльності, характеризується вміннями співчувати та співпереживати, емоційним відгуком на почуття дитини;

8. Особистісні якості вихователя – передбачають порядність, доброзичливість, терпіння, вимогливість до себе. Володіння вищезазначеними характеристиками обов'язково має підкріплюватися особистісними якостями [10, с. 341–342].

Загалом, процес дослідження підготовки викладача дошкільної освіти до професійної діяльності має відображати специфіку його професійної діяльності. Дослідниця Л.В. Козак [3], вивчаючи проблему готовності працівників дошкільної освіти до професійної діяльності, виділила набір підходів:

1. Компетентнісний – передбачає вивчення внутрішньої готовності викладача дошкільної освіти з урахуванням специфіки обраної ним галузі;



2. Дослідницький – розглядає навчальний процес як пізнавально- та проектно-дослідницьку діяльність;

3. Акмеологічний – застосовується для оцінки рівня підготовки викладача дошкільної освіти як частини його саморозвитку;

4. Особистісно-орієнтований – вивчає становлення і розвиток особистісних якостей майбутніх педагогів дошкільної освіти, їх мотивів, інтересів, досвіду та комплексу індивідуально-психологічних особливостей;

5. Аксіологічний – скеровує увагу на оцінку ціннісного ставлення майбутнього фахівця до професійної діяльності, а від самого спеціаліста вимагає усвідомлення цінностей діяльності;

6. Рефлексивно-діяльнісний – тут досліджуються педагогічні умови залучення майбутніх фахівців дошкільної освіти до рефлексивно-практичної діяльності;

7. Андрагогічний – сприяє виділенню тих форм та методів підготовки, які враховують особистісний і професійний досвід, спонукають до критичної оцінки власних знань, умінь, а також відповідають навчанню дорослої людини;

8. Культурологічний – націлений на дослідження становлення майбутнього викладача дошкільної освіти як особистості з високою внутрішньою культурою;

9. Системний – представляє процес підготовки майбутнього вихователя як цілісну систему, для якої є мета та результат, складові компоненти, системний взаємозв'язок структурно пов'язаних компонентів, умови існування цієї системи;

10. Індивідуально-творчий – розглядає розвиток творчої індивідуальності, індивідуального стилю та креативної складової в професійній діяльності майбутнього викладача [3].

Важливою рисою, якою має бути наділений майбутній вихователь в інклюзивній освіті, є терпимість. Окрім емоційно-позитивної налаштованості, толерантності, любові до дітей та ряду інших рис вихователь має проявляти терпимість під час роботи з дітьми з особливими потребами.

Значимість синтезу професійних та особистісних якостей підкреслює дослідник В.Г. Кузь, звертаючи увагу на те, що «кожний вихователь має бути педагогом-дослідником, оратором, повинен майстерно володіти словом та найновішими виховними інформаційними технологіями» [6, с. 13]. Професійна підготовка майбутнього вихователя до професійної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти передбачає отримання і засвоєння знань, умінь та навичок, необхідних для організації та здійснення навчально-педагогічного інклюзив-

ного процесу. Педагог як ключова фігура педагогічного процесу в умовах інклюзивної освіти повинен відповідати ряду психолого-педагогічних вимог, які до нього висуваються. Майбутній вихователь має володіти знаннями про організацію навчання в інклюзивній формі, особливості інтелектуального розвитку дітей дошкільного віку, які перебувають в інклюзивному середовищі (серед них – діти з особливими потребами та без них), усвідомлювати специфіку роботи з групою, яка наповнена дітьми з різними потребами та різним рівнем інтелектуального розвитку, знати існуючі методи та засоби роботи, вміти влучно їх підбрати та застосовувати, вміти організувати роботу з батьками тощо. Більш детальну характеристику психолого-педагогічних вимог, яким має відповідати майбутній вихователь інклюзивної освіти, представляє дослідник Ю.Д. Бойчук [2]:

1. Вихователь повинен володіти знаннями про вікові та індивідуальні особливості дитини, ступені та закономірності її розвитку;

2. Володіти знаннями про особливості дітей з обмеженими можливостями та особливими освітніми потребами;

3. Знати про чинники впливу на розвиток особистості дитини;

4. Знати форми, види та рівні спілкування, які є можливими в межах психолого-педагогічного процесу в інклюзивному освітньому просторі;

5. Володіти знаннями про завдання, цілі освіти, необхідні форми та методи їх реалізації;

6. Знати основні принципи створення розвивального середовища;

7. Володіти необхідними знаннями про форми роботи з батьками [2].

Ми вже зазначили, що професійна діяльність вихователя в галузі інклюзивної освіти має свою особливість. Майбутній вихователь, який пов'язує свою професійну діяльність із дошкільнятами в інклюзивній школі, має володіти знаннями про основні форми порушення слуху, зору, мовлення, затримки інтелектуального та психічного розвитку, опорно-рухового апарату, розуміти особливості підходу в навчанні для таких дітей. Окрім цього, важливо враховувати стать дитини, оскільки знання про особливості набору фізіологічних даних може стати доречним під час роботи з дошкільниками. Така ідея знаходить своє відображення крізь сучасний гендерний підхід у навчанні [9].

Ми впевнені, що роль педагога в системі інклюзивної освіти важко переоцінити. Професійна підготовка майбутнього вихо-



вателя до майбутньої роботи в інклюзивній галузі освіти має свою особливу специфіку. Відтак для того, щоб інклюзивна освітня стратегія отримала своє успішне втілення, необхідно не лише провести трансформаційні зміни в системі освіти, але й змінити ціннісне відношення вихователів до дітей з особливими потребами [4; 7].

Робота в інклюзивній школі має свої вимоги до організації навчально-виховного процесу. Відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» від 15 серпня 2011 року № 872 ефективність навчально-виховного інклюзивного процесу досягається за умови наповненості класів не більш ніж 20 особами, серед яких є: від 1 до 3 дітей із розумовою відсталістю, вадами опорно-рухового апарату, зниженим зором, слухом, затримкою психічного розвитку тощо; 1–2 дитини – сліпі, глухі, з важкими порушеннями мовлення, складними вадами розвитку (вадами слуху, зору, опорно-рухового апарату в поєднанні з розумовою відсталістю, затримкою психічного розвитку) або ті, що пересуваються на візках [13]. Майбутній фахівець повинен усвідомлювати не тільки правила формування таких класів, а й усвідомлювати необхідність налагодження необхідної атмосфери. Навчання різних дітей в одному класі вчить природно сприймати різність, людські відмінності, вчить толерантності та вмінню бути чуйним, відкритим до взаємодії [8], а також виключає ксенофобію та дискримінацію.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, професійна підготовка вихователя до роботи в інклюзивній дошкільній освіті є педагогічною проблемою. Окрім того, за допомогою необхідних знань, умінь та навичок вихователі має проявити справжню майстерність у роботі з дітьми, які мають особливі потреби.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : [учеб. пособ.] / О.А. Абдуллина. – М. : Просвещение, 1984. – 208 с.
2. Бойчук Ю. Професіограма вчителя в умовах упродовження інклюзивної моделі навчання / Ю. Бойчук //

Імідж сучасного педагога. – Полтава, 2012. – № 10. – С. 57–59.

3. Козак Л.В. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності : автореферат дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / Людмила Василівна Козак ; Київський ун-т ім. Бориса Грінченка. – К., 2015. – 40 с.

4. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи [монографія] / А.А. Колупаєва. – К. : Самміт-Книга, 2009. – 272 с.

5. Косенко Ю. Система професійної підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти в Україні з позиції історико-педагогічного дослідження / Ю. Косенко // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. – Випуск 51. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2009. – С. 17–22.

6. Кузь В.Г. Нова освітня парадигма – нові освітні технології / В.Г. Кузь // Педагогіка і психологія. – 2011. – № 2. – С. 28–35.

7. Леонгард Э.И. Интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья как нормализующий фактор жизнедеятельности социума / Э.И. Леонгард // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2005. – № 2. – С. 3–6.

8. Лорман Т. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практичний посібник / Т. Лорман, Д. Деспелер, Д. Харві; пер. з англ. – К. : СПД-ФО Парашин І. С., 2010. – 296 с.

9. Магомедханова У.Ш. Особенности развития и формирования мыслительной операции обобщения у старших дошкольников : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / У.Ш. Магомедханова. – М., 2005. – 153 с.

10. Машовець М.А. Підготовка сучасного педагога дітей дошкільного віку в умовах мінливого соціуму / М.А. Машовець // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2015. – 4(48). – С. 339–347.

11. Момоток Т. П. Навчання дітей із особливими потребами / Т. П. Момоток // Педагогічний вісник: науково-методичний журнал. – 2013. – № 1/2. – С. 62–64.

12. Підготовка вихователя до розвитку особистості дитини в дошкільному віці: [монографія] / [Г.В. Беленька, О.Л. Богініч, З.Н. Борисова та ін.] ; за заг. ред. І. І. Загарницької. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 310 с.

13. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» від 15 серпня 2011 р. № 872 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-p>

14. Починок Є.А. Компетентність як фундаментальна професійна якість майбутнього вчителя початкових класів / Є.А. Починок // Імідж сучасного педагога. – Полтава, 2012. – № 7(126). – С. 41–43.



УДК 378.147:7.012-051

КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНОСТІ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ

Томашевський В.В., к. пед. н., доцент,
завідувач кафедри декоративно-прикладного мистецтва та дизайну
Криворізький державний педагогічний університет

У статті виокремлено та конкретизовано критерії та показники сформованості естетичної культури майбутніх дизайнерів як духовно-функціонального утворення, здатного до самоорганізації, з точки зору особистісного підходу до їх визначення. Серед них автор виділяє такі критерії: ціннісно-орієнтаційний, організаційно-діяльнісний та особистісно-регулятивний.

Ключові слова: сформованість естетичної культури майбутніх дизайнерів, ціннісно-орієнтаційний критерій, організаційно-діяльнісний критерій, особистісно-регулятивний критерій.

В статье выделены и конкретизированы критерии и показатели сформированности эстетической культуры будущих дизайнеров как духовно-функционального образования, способного к самоорганизации, с точки зрения личностного подхода к их определению. Среди них автор выделяет такие критерии: ценностно-ориентационный, организационно-деятельностный и личностно-регулятивный.

Ключевые слова: сформированность эстетической культуры будущих дизайнеров, ценностно-ориентационный критерий, организационно-деятельностный критерий, личностно-регулятивный критерий.

Tomashevskiy V.V. CRITERIA AND INDICATORS OF FORMEDNESS OF FUTURE DESIGNERS' ESTHETIC CULTURE

The article is devoted to singling out and making concrete criteria and indicators of formedness of future designers' esthetic culture as mental and functional unit which is able to self organize, from the point of view of individual approach to its definition, especially value-and-orientation, organization-and-activity, personal-and-regulation criteria. Among them, the author distinguishes such as value-and-orientation, organization-and-activity, personal-and-regulation criteria.

Key words: formedness of future designers' esthetic culture, value-and-orientation, organization-and-activity, personal-and-regulation criteria.

Постановка проблеми. На сучасному етапі з інтенсивним розвитком інформаційного суспільства та широкого впровадження комп'ютерних технологій ще більш гостро постають питання розвитку особистості в умовах технократичного світу, а притаманні людині духовні та естетичні цінності не перестають бути актуальними і понині. У сучасному суспільстві є потреба бачити і відчувати користь від особистості, здатної швидко орієнтуватися в новітніх тенденціях, не втрачаючи при цьому здатності творчо осмислювати та змінювати навколишній світ за законами краси, гармонії, доцільності та природовідповідності. Такими, на нашу думку, фахівцями є майбутні дизайнери, які покликані бути на передових позиціях позитивного перетворення світу і на високому естетичному рівні доносити ці ідеали до кожного члена нашого суспільства.

Сучасна суспільна практика зацікавлена в тому, щоб існуючий стан духовного і, зокрема, естетичного розвитку людей був предметом належного вивчення, аналізу, спонукав до прийняття важливих рішень стосовно поширення серед молоді цінностей художньої культури, народного мистецтва,

сучасних форм художньо-образного відображення дійсності. Отже, формування естетичної культури майбутніх дизайнерів є тим питанням, яке має важливе культурологічне значення, яке спроможне сприяти подальшому розвитку художньо-естетичної культури українського суспільства, широкому залученню молоді до культуротворчої та естетичної діяльності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій засвідчив, що різні аспекти формування естетичної культури особистості, а саме: роль естетичної освіти в сучасній освітньо-виховній практиці, важливість і необхідність залучення майбутніх дизайнерів до освітньо-виховного процесу в якості його суб'єктів, залежність вирішення важливих завдань освітньо-виховного змісту від якості та ефективності педагогічних дій та інші входять до кола зацікавлень багатьох сучасних вчених (В. Бутенко, М. Євтух, І. Зязюн, М. Каган, Л. Левчук, В. Луговий, С. Мельничук, Н. Миропольська, Н. Ничкало, М. Овсянніков, Г. Падалка, Л. Печко, Г. Шевченко та ін.).

Не вирішеними залишаються питання діагностики сформованості естетичної куль-



тури майбутніх дизайнерів, які на сьогодні ще не отримали належного теоретичного осмислення та висвітлення. Це спонукало нас до здійснення відповідної пошуково-аналітичної роботи з тим, щоб визначити окремі аспекти процесу діагностики сформованості естетичної культури майбутніх дизайнерів, а саме – її критерії та показники.

Постановка завдання. Метою статті є здійснення теоретичного аналізу з виокремлення критеріїв та показників сформованості естетичної культури майбутніх дизайнерів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Теоретичний аналіз процесу діагностики сформованості естетичної культури майбутніх дизайнерів засвідчив, що він неможливий без усвідомлення та визначення відповідальних рішень, що спонукають до отримання об'єктивних даних, які характеризують це духовно-функціональне утворення особистості, сучасний стан його розвитку в системі професійної освіти, а саме – аналіз наукових підходів до визначення критеріїв та показників сформованості естетичної культури особистості.

До наукових підходів щодо визначення критеріїв та показників сформованості естетичної культури особистості нами віднесено такі, як: теоретичний, діяльнісний та особистісний. Теоретичний підхід до визначення вказаної проблеми пов'язує сформованість естетичної культури особистості переважно з тим, що засвідчує її відповідність положенням, визнанням на рівні профільних наукових досягнень. Діяльнісний підхід дозволяє оцінити сформованість естетичної культури особистості з урахуванням того, наскільки вона може впливати на окремі види діяльності. Особистісний підхід до визначення критеріїв та показників сформованості естетичної культури майбутніх дизайнерів набуває важливого значення з огляду на те, що в нашому дослідженні виявлено спробу обґрунтувати критерії та показники сформованості естетичної культури майбутніх дизайнерів як духовно-функціонального утворення, здатного до самоорганізації [4, с. 102].

Зазначимо, що необхідність прийняття рішення з цього питання зумовлено декількома чинниками, а саме:

1. Критерії та показники сформованості естетичної культури майбутніх дизайнерів мають важливе значення для діагностики цього процесу та підготовки висновків щодо стану сформованості духовно-функціонального утворення студентів-дизайнерів. Визначення цих критеріїв та показників створює можливість проведення аналітичної роботи, пов'язаної з оцінкою отриманих

даних, що характеризують естетичну культуру та її складові.

З урахуванням зазначеного, нами була актуалізована увага на тому, що для діагностики цього духовно-функціонального утворення необхідно визначити критерії та показники, які б дозволили системно дослідити це явище, охопивши при цьому основні його складові. Це означає, що під час визначення критеріїв та показників важливо урахувувати розвиток таких складових, як естетична свідомість, естетична активність, а також естетична самоорганізація. У своїй сукупності діагностика цих складових дозволить отримати дані, на основі яких буде зроблено висновок про сформованість естетичної культури майбутніх дизайнерів.

2. Критерії та показники сформованості естетичної культури майбутніх дизайнерів мають важливе значення для обґрунтування перспективи цього духовно-функціонального утворення особистості, моделювання педагогічного процесу, покликаного забезпечити відповідні умови для набуття майбутніми фахівцями з дизайну необхідного досвіду самоорганізації естетичної культури.

3. Критерії та показники сформованості естетичної культури майбутніх дизайнерів не отримали ще належного висвітлення в науковій літературі та не визначені з урахуванням особистісного підходу, що передбачає здійснення відповідного теоретичного аналізу та прийняття рішення щодо доцільності використання у процесі діагностики обґрунтованих на теоретичному рівні критеріїв та показників сформованості духовно-функціонального утворення студентів-дизайнерів.

У процесі наукового пошуку важливо було теоретично обґрунтувати необхідність упровадження якісно нової системи критеріїв та показників сформованості естетичної культури майбутніх дизайнерів. Позитивно оцінюючи попередні напрацювання вчених, ми мали можливість спиратися на результати їхнього наукового пошуку і з урахуванням напрацьованого нами теоретичного й експериментального досвіду визначити критерії та показники, які б відповідали сучасному сприйманню та осмисленню вказаного процесу.

За підсумками здійсненої теоретико-аналітичної та пошукової діяльності нами були визначені критерії та показники сформованості естетичної культури майбутніх дизайнерів. До них віднесено такі критерії, як: ціннісно-орієнтаційний, організаційно-діяльнісний та особистісно-регулятивний (рис. 1).



Ціннісно-орієнтаційний критерій. Виділення цього критерію зумовлено необхідністю визначення стану розвитку естетичної свідомості майбутніх дизайнерів. Зазначимо, що ця складова естетичної культури відіграє важливу роль. У ній акумулюються цінності, які особистість у своєму житті мала можливість сприймати, переживати, осмислювати тощо. Не всі сприйняті людиною явища, події, процеси залишаються в пам'яті. Частина з них в силу глибокого сприйняття та усвідомлення залишається в свідомості як пережитий досвід, яскраві почуття, глибокі думки, враження тощо. Залишаючись у свідомості людини, сприйняті духовні цінності утворюють у своїй сукупності інформаційно-ціннісний фонд особистості, який залучається до подальших зав'язків зі світом прекрасного.

Духовні цінності є основою розвитку естетичної свідомості людини. За своїм змістом вони мають певні відмінності і значення для розвитку естетичної свідомості й естетичної культури. У науковій літературі духовні цінності поділяються на декілька видів: соціальні, художні та естетичні. До *соціальних цінностей* відносяться події, явища, процеси, які мають місце в житті суспільства і окремої людини. Це такі цінності, як: економічні, моральні, політичні, правові, релігійні, наукові, громадянські, національні та ін. Перелік соціальних цінностей є достатньо широким і тому охоплює в собі різні за своїм змістом, характером, спрямованістю явища і процеси, які супроводжують розвиток суспільства та окремих його членів.

У структурі естетичної свідомості соціальні цінності займають певне місце і покликані відображати зміст подій, явищ, процесів, які відбуваються в суспільному, природному, предметному та мистецькому середовищі. Спосіб відображення соціальних цінностей пов'язаний з певними

повідомленнями, розповідями, показом, демонстрацією того, що відбувається в навколишньому середовищі. Маючи можливість сприймати соціальні повідомлення, факти, інформацію, особистість певним чином реагує на них, визначаючи своє ціннісне ставлення до них, даючи їм відповідну оцінку, висловлюючи певні судження, міркування, погляди тощо.

Для розвитку і функціонування естетичної свідомості людини соціальні цінності є важливими, але не можна перебільшувати їх значення і роль в естетичному освоєнні навколишньої дійсності та мистецтва. Це пов'язано з тим, що соціальні цінності у процесі освоєння світу прекрасного виконують переважно функцію інформаційного повідомлення про певні події і явища, не залучаючи особистість до сприймання та осмислення їх ціннісно-змістового навантаження, актуалізуючи при цьому лише їх формальні ознаки, зовнішні прояви тощо. В сучасному інформаційному просторі соціальні цінності домінують, завантажуючи свідомість людей різними фактами, повідомленнями тощо.

Різновидом духовних цінностей є *цінності художні*. До них відносять цінності музичні, літературні, образотворчі, архітектурні, цінності фото і кіномистецтва, театрального, хореографічного мистецтва та ін. Для розвитку естетичної свідомості важливе значення має освоєння особистістю художніх цінностей, залучення їх до інформаційно-ціннісного фонду.

Важливо зазначити, що художні цінності людини є результатом її сприймання творів мистецтва, глибокого співпереживання та осмислення їх змісту. В цьому процесі людина набуває досвід ціннісного ставлення до явищ і подій життя. Але це ставлення визначається, формується не за фактами і подіями, а на основі їх глибокого пере-



Рис. 1. Критерії сформованості естетичної культури майбутніх дизайнерів



живання. Для формування естетичної свідомості художні цінності відкривають більш широкі можливості, і тому їх залучення до процесу освоєння естетичного набуває важливого значення.

До різновидів духовних цінностей вчені відносять *цінності естетичні*. Це такі прояви навколишнього середовища, як: прояви прекрасного, піднесеного, трагічного, комічного, гармонійного, виразного, цілісного та ін. Для розвитку естетичної свідомості зазначені цінності мають важливе значення.

Сутність естетичних цінностей полягає в тому, що в них знаходить відображення ставлення людини до навколишньої дійсності та мистецтва, з урахуванням того, як людині вдається діяти за законами краси, як вона розширює, збагачує своє світовідчуття, залучаючи до цього процесу найважливіші грані виразності, цілісності, гармонійності тощо.

Для розвитку естетичної свідомості людини є важливим пізнання естетичних цінностей та залучення їхнього інформаційно-ціннісного фонду. Це суттєво збагачує процес естетичного сприйняття дійсності і мистецтва, допомагає глибокому осмисленню проявів прекрасного в навколишньому середовищі.

Використання ціннісно-орієнтаційного критерію покликане сприяти визначенню ролі та місця різних видів духовних цінностей у розвитку естетичної свідомості майбутніх дизайнерів. До показників цього критерію нами віднесено такі, як:

- орієнтація майбутніх дизайнерів на соціальні цінності;
- орієнтація майбутніх дизайнерів на художні цінності;
- орієнтація майбутніх дизайнерів на естетичні цінності.

Організаційно-діяльнісний критерій. Виділення цього критерію зумовлено необхідністю визначення та оцінки стану розвитку естетичної активності майбутніх дизайнерів. Зазначимо, що естетична активність особистості є важливою складовою естетичної культури, яка певним чином розвивається. У майбутніх дизайнерів естетична активність набуває певних форм вираження, тісно пов'язана з естетичним спілкуванням, пізнанням та творчістю.

Естетична активність майбутніх дизайнерів є важливим чинником розвитку їх естетичної культури. Саме тому виникає необхідність урахування особливостей її впливу в процесі взаємодії особистості з явищами прекрасного в дійсності та мистецтві. У науковій літературі зазначається, що вияв естетичної активності особистості буває різним. Нами визнано такі прояви естетичної

культури дизайнерів: формальний, ситуативний та цільовий.

Формальний вияв естетичної активності майбутніх дизайнерів характеризується тим, що вони взаємодіють з проявами прекрасного в дійсності та мистецтві без особистісної мотивації, під впливом сторонніх чинників. У цьому випадку естетична активність дизайнерів не відбувається ефективно, обмежується виконанням регламентованих дій, залишається поза системою встановлення плідного діалогу з естетичними проявами навколишнього середовища. Зовнішні форми вказаного процесу залишаються без належної підтримки внутрішнього стану людини, її почуттів, знань, участі у творчих пошуках тощо.

Естетична активність майбутніх дизайнерів може мати ситуативний вияв. Йдеться про розвиток естетичної активності, зумовлений змістовим наповненням певних видів діяльності, зокрема, таких, як комунікативна, пізнавальна, творча. У зазначеному процесі ефективність вияву естетичної активності збільшується, при цьому залучаються емоційні та інтелектуальні можливості майбутніх дизайнерів.

Важливим різновидом вияву естетичної активності майбутніх дизайнерів є цільовий вияв. Його особливість полягає в тому, що особистість може системно залучати зовнішні та внутрішні чинники впливу, враховувати формальний і змістовий аспекти своєї діяльності, спрямовувати свою естетичну активність на вирішення актуальних питань самоорганізації естетичної культури. За таких умов розвиток естетичної активності характеризується ефективністю, можливістю системного використання власного духовного потенціалу, емоційних, інтелектуальних та творчих сил.

Використання організаційно-діяльнісного критерію сприяє визначенню ролі та значення естетичної активності майбутніх дизайнерів. До показників цього критерію віднесено такі, як:

- формальний вияв естетичної активності майбутніх дизайнерів;
- ситуативний вияв естетичної активності майбутніх дизайнерів;
- цільовий вияв естетичної активності майбутніх дизайнерів.

Особистісно-регулятивний критерій. Виділення й аналіз цього критерію зумовлено необхідністю визначення стану розвитку механізму самоорганізації естетичної культури майбутніх дизайнерів. Важливо зазначити, що процес самоорганізації естетичної культури особистості певним чином детермінований і розвивається на основі дій означеного механізму. У майбутніх ди-



зайнерів механізм самоорганізації естетичної культури пов'язаний з такими способами, як: самовідчуття, самоусвідомлення та самоорганізація.

Самоорганізація естетичної культури є важливим чинником її розвитку. Це зумовлює необхідність її цілеспрямованого розвитку. Як зазначають вчені, самоорганізація означених систем має певні особливості і може відбуватися в різні способи. Нами визначено характерні ознаки самоорганізації естетичної культури майбутніх дизайнерів. До них віднесено спонтанний, функціональний та системний характер самоорганізації.

Спонтанний характер самоорганізації естетичної культури майбутніх дизайнерів засвідчує, що вказаний процес спирається переважно на емоційні механізми, можливості особистості щодо самовідчуття тощо.

Самоорганізація естетичної культури майбутніх дизайнерів може мати функціональний характер. У цьому механізмі домінують інтелектуальні сили і можливості особистості.

Системний характер самоорганізації естетичної культури майбутніх дизайнерів засвідчує, що механізм цього духовно-функціонального утворення пов'язаний із дослідженням визначеної мети і тому охоплює в собі емоційні, інтелектуальні та творчі можливості особистості.

Використання в процесі діагностики особистісно-регулятивного критерію сприяє визначенню характеру самоорганізації естетичної культури, залученню до механізму дії цього процесу найважливіших сил і можливостей особистості. До показників цього критерію нами віднесено такі:

- спонтанний характер самоорганізації естетичної культури майбутніх дизайнерів;
- функціональний характер самоорганізації естетичної культури майбутніх дизайнерів;

• системний характер самоорганізації естетичної культури майбутніх дизайнерів.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, зважаючи на недостатню розробленість питання діагностики сформованості естетичної культури майбутніх дизайнерів, які на сьогодні ще не отримали належного теоретичного осмислення та висвітлення, нами було здійснено дослідження окремого аспекту цього процесу і з'ясовано критерії і показники сформованості естетичної культури майбутніх дизайнерів як духовно-функціонального утворення, здатного до самоорганізації, з точки зору особистісного підходу до їх визначення. Це дозволить нам у подальших наукових розвідках визначити рівні сформованості естетичної культури майбутніх дизайнерів та здійснити на основі експериментального дослідження цього процесу аналіз ефективності формування естетичної культури майбутніх дизайнерів. Окрім цього, отримані дані сприятимуть більш точному формулюванню концептуальних засад формування естетичної культури майбутніх дизайнерів у вищих навчальних закладах.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бутенко В.Г. Культурологічні аспекти формування естетичної свідомості учнівської і студентської молоді / В.Г. Бутенко // Педагогічні науки. – Херсон : ХДУ, 2003. – Вип. 34. – С. 17–20.
2. Естетика: [навч. посібник] / [Колесніков М.П., Колеснікова О.В., Лозовий В.О. та ін.] ; за ред. В.О. Лозового. – К.: Юрінком Інтер, 2003. – 208 с.
3. Зязюн І.А. Мистецтво у розвитку особистості : [монографія] / Іван Андрійович Зязюн. – Чернівці : Зелена Буковина, 2006. – 224 с.
4. Томашевський В.В. Деякі аспекти сформованості естетичної культури майбутніх дизайнерів у вищих навчальних закладах / В.В. Томашевський // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць. – Кривий Ріг, ВЦ КДПУ; Айс Принт, 2016. – Вип. 3(49). – С. 99–109.



УДК 378.1+37.00.04.03.42

РЕАЛІЗАЦІЯ МОЖЛИВОСТЕЙ МЕДІАПЕДАГОГІКИ ЯК МЕТОДИКО-ТЕХНОЛОГІЧНА УМОВА ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ

Ястремська С.О., к. б. н.,
доцент, директор

Навчально-науковий інститут медсестринства
ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет
імені І.Я. Горбачевського
Міністерства охорони здоров'я України»

У статті проаналізовано актуальність впровадження ідей медіапедагогіки у вищу медсестринську освіту, розкрито сутність основних дефініцій, визначено проблемне коло й уточнено понятійно-термінологічний апарат дослідження. Проведено аналіз останніх досліджень і публікацій, які стосуються обґрунтування важливості та необхідності впровадження медіаосвітніх технологій у підготовку майбутніх магістрів сестринської справи. Досліджено роль мережевих технологій як необхідного інструментарію для впровадження і розвитку ідей дистанційної медіапедагогіки у сучасному інформаційному суспільстві.

Ключові слова: медіапедагогіка, медіаосвітні технології, медіадіяльність, інформаційно-комунікаційні технології, інформатизація вищої медсестринської освіти, мережеві технології.

В статье проанализирована актуальность внедрения идей медиапедагогика в высшее медсестринское образование, раскрыта сущность основных дефиниций, определен проблемный круг и уточнен понятийно-терминологический аппарат исследования. Проведен анализ последних исследований и публикаций, касающихся обоснования важности и необходимости внедрения медиаобразовательных технологий в подготовку будущих магистров сестринского дела. Исследована роль сетевых технологий в качестве необходимого инструментария для внедрения и развития идей дистанционной медиапедагогика в современном информационном обществе.

Ключевые слова: медиапедагогика, медиаобразовательные технологии, медиадеятельность, информационно-коммуникационные технологии, информатизация высшего медсестринского образования, сетевые технологии.

Yastremska S.O. REALIZATION OF OPPORTUNITIES OF MEDIAPEDAGOGY AS A METHODOLOGICAL AND TECHNOLOGICAL CONDITIONS OF EFFICIENCY OF FUTURE MASTERS OF NURSING PROFESSIONAL TRAINING

The relevance of the introduction of the ideas of media pedagogy in higher nursing education are analysed in the article, the essence of the main definitions are revealed, the problem circle is defined and conceptual and terminological apparatus of the study is clarified in the article. The analysis of recent researches and publications concerning the substantiation of the importance and necessity of the implementation of media education technologies in the training of future masters of nursing has been carried out. The role of network technologies as the necessary tools for implementation and development of ideas of distance media pedagogy in the modern information society is explored.

Key words: media pedagogy, media education technologies, media activity, information and communication technologies, informatization of higher nursing education, network technologies.

Постановка проблеми. Соціально-економічні зміни у суспільстві, перебудова системи освіти поставила перед ВНЗ завдання модернізації професійної підготовки майбутніх магістрів сестринської справи (МСС) на основі інноваційних технологій, зокрема інформаційних та мобільних. У межах становлення нової парадигми вищої медсестринської освіти істотне значення набуває проблема забезпечення адаптації випускників до швидкозмінних життєвих умов. Постановка цих питань особливо актуальна у зв'язку зі зміненими ціннісними орієнтаціями суспільної системи і з

переосмисленням діяльності в усіх сферах життя суспільства й особистості.

Удосконалення професійної підготовки майбутніх МСС, забезпечення її доступності та ефективності підготовки студентів до діяльності в інформаційному суспільстві вимагає врахування процесів стрімкого інформаційно-технологічного розвитку різних сфер. В усталеному розумінні перехід до інформатизованого суспільства полягає у загальнодержавному процесі інформатизації, що охоплює комп'ютеризацію (комп'ютерне забезпечення), медіатизацію (зростання якості інформації й інформатив-



на спрямованість суспільного розвитку) та інтелектуалізацію (зростання ролі й можливостей для розвитку інтелекту особистості).

У сучасних умовах інформатизації суспільства перед ВМНЗ стоїть завдання підготовки всебічно розвиненої особистості, професіонала з гнучким мисленням, здатного успішно вирішувати різноманітні професійні завдання, самостійно здобувати нові медсестринські знання протягом життя і пристосовуватися до постійних змін у сучасному світі. Підготовка такої особистості не може відбуватися лише у межах традиційної професійної підготовки, тому необхідно використовувати інноваційні та ефективні методи навчання, які здатні забезпечити активний розвиток медіаосвіти в Україні, визначальна мета якого – розвиток критичного мислення, медіаграмотності, медіакомпетентності особистості. Всебічне використання в освітньому процесі медіатехнологій сприяє гуманізації освіти та збільшенню ефективності навчання, активізації навчальної діяльності шляхом збільшення частки самостійної роботи у навчальній діяльності студентів, введення елементів дослідницького характеру, що і є визначальним для розвитку творчої особистості майбутніх магістрів сестринської справи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У контексті інформатизації освіти з'явилися численні дослідження щодо реалізації сучасних інформаційних технологій в освіті (В. Кремень, К. Люшук); впливу медіа на суспільство й особистість (Д. Бакінгем, Ж. Гоне, Дж. Лалла); використання матеріалів засобів масового інформування (Г. Онкович, В. Різун, Н. Саєнко та ін.), медіатехнологій (Л. Баженова, В. Грошева та ін.), використання Інтернету у підтримці освітнього процесу (Я. Глинський, Л. Ковальчук, В. Рижковський та ін.), відеохостингу, наприклад, YouTube (А. Семенець, А. Швець, А. Райкос (А. Raikos) та ін.), соціальних мереж (Л. Манюк) та медичних додатків у медсестринській освіті (С. Іщук), а також мобільного контенту для проведення занять у ВМНЗ (Є. Лубіна, Р. Іллоуей (R. Ellaway)). Однак науковцями недостатня увага приділяється проблемі використання дистанційної медіапедагогіки зі зміщенням акценту на самостійне вивчення матеріалу, зміну типу взаємодії викладачів і студентів, впровадження інноваційних інформаційних технологій у вищу медсестринську освіту.

Метою статті є визначення шляхів реалізації медіапедагогіки для забезпечення ефективності дистанційної професійної підготовки майбутніх магістрів сестринської справи у вищих медичних навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Застосування автоматизованих систем навчання, виявлене у створенні комп'ютерних засобів навчання і контролю знань, дозволило значно вдосконалити професійну підготовку у ВМНЗ, поклавши початок новому напрямку у педагогіці – *медіапедагогіки*. Медіапедагогіка, як зазначає Г. Онкович, дає змогу розширити уявлення про інформатизацію сучасної освіти, розглянути сучасне розуміння медіазасобів, їх види та освітні функції, розкрити дидактичні, психолого-педагогічні та методичні аспекти застосування медіа у навчанні, дослідити способи застосування різних медіазасобів в освітньому процесі та сприяє формуванню практичних навичок використання освітніх медіапродуктів і ресурсів для вирішення освітніх, виховних, дослідницьких завдань [1, с. 359]. Заради об'єктивності слід зазначити, що поняття «медіапедагогіки» пов'язане з вирішенням проблем інтеграції освіти і нових інформаційних технологій для повноцінного використання освітніх цінностей і цілей навчання та технологічних досягнень для розширення освітніх можливостей ВМНЗ.

Як ілюстрацію вищенаведеної тези дозволимо собі визначити новий вектор розвитку педагогічної наукової парадигми – медіапедагогіку – це спосіб формування гармонійної особистості в її відносинах з медіа і соціореальностями [2, с. 150], певну сукупність методик, які базуються на комплексному застосуванні медіа та забезпечують розвиток творчих, комунікативних здібностей, критичного мислення, вмінь повноцінного сприйняття, інтерпретації, аналізу та оцінки медіатекстів.

Медіапедагогіка у вищій медсестринській освіті є складною системою процесів отримання, засвоєння, інтерпретації інформації за допомогою і на матеріалі засобів масової комунікації (медіа). Інформація є базовим і визначальним елементом системи професійної підготовки майбутніх МСС в умовах дистанційного навчання (ДН), тому виникає питання щодо вдосконалення та створення методичних розробок способів освоєння інформаційного потоку. В основу медіапедагогічного підходу покладено *медіадіяльність*, яка сприяє:

1) підготовці майбутніх МСС до життя в інформаційному просторі;

2) оперуванню медіаресурсами для задоволення особистих потреб і інтересів, реалізації у навчальній і професійній діяльності з урахуванням власних здібностей, інтересів, ціннісних орієнтацій та досвіду;

3) розвитку здатності й умінь самостійно вчитися за допомогою і на матеріалі медіа,



активізації отриманих знань у потрібний момент.

Показово, що медіапедагогіка є не абсолютно новою й альтернативною педагогічною парадигмою. Йдеться лише про зміну освітніх акцентів: від споживача і користувача інформаційних технологій до активного й осмисленого суб'єкта соціальної комунікації. Ідея свідомої дії суб'єкта є ключовою суттю медіапедагогіки. У цьому контексті досить актуальною є думка Г. Немец, який, розкриваючи сутність педагогічного потенціалу медіапедагогіки, вказує на її багатоаспектність:

- гносеологічний (пізнання закономірностей масової комунікації),
- культурологічний (аналіз медіакомунікацій у системі масової культури),
- комунікативний (розвиток комунікативних компетенцій масової аудиторії),
- критичний аспект (розвиток критичного мислення у масової аудиторії).

Звідси випливає, що основним завданням медіапедагогіки є формування у масової аудиторії, зокрема й у студентів, аксіологічних концептів, які є нормативними і культурно-ціннісними критеріями відбору та засвоєння інформації, яка циркулює у медійному просторі [3, с. 78].

Таким чином, медіапедагогіка спрямовується на визначення цілей, які визначаються відповідно до проблем медіа, і вибір педагогічно обґрунтованих заходів, необхідних для досягнення цих цілей, та передбачає здійснення всіх наукових дій для пошуку та / або перевірки цілей, засобів, гіпотез, які стосуються медіа. Водночас, основним предметом медіапедагогіки є не різні види медіа, а різні форми спілкування, контакту з різними видами медіа.

Викладене вище дає підстави стверджувати, що медіапедагогіка як наука і практика за своєю складовою природою відповідає не лише за освітні процеси, які здійснюються за допомогою сучасних медіасистем [4, с. 12]. У когнітивному плані вона відповідає за формування у майбутніх МСС знань нового типу, створення нових дискурсів і онтологій, які трактують вже наявні картини світу або їхні відокремлені фрагменти.

Відтак, в освітньому процесі підготовки майбутніх МСС ідеї медіапедагогіки реалізуються шляхом дистанційного навчання за допомогою *медіаосвітніх технологій*, мобільних та портативних, мережі Інтернет та самостійної безперервної освіти студентів медіазасобами. Реалізація ідей медіапедагогіки у дистанційній професійній підготовці майбутніх МСС зорієнтована на розвиток загального інтелектуального і професійно-

го рівня майбутніх медичних сестер. Здійснення освітнього процесу з використанням медіаосвітніх технологій створюють необмежені можливості для накопичення індивідуального досвіду майбутніх МСС, які повинні орієнтуватися у сучасному медіапросторі, розуміти основні принципи функціонування різних видів інформації, знати правила організації професійної діяльності з використанням технології мультимедіа, збирати, обробляти, зберігати і передавати інформацію з урахуванням пріоритетів професійної діяльності.

Відтак, основним завданням медіапедагогіки є соціалізація студентів та їхня адаптація до професійної діяльності у соціальній системі. Дистанційне навчання як основна складова *дистанційної медіапедагогіки* визначається у двох іпостасях. З одного боку, ДН розглядається як певний обмін інформацією між студентами і викладачами за допомогою електронних мереж або інших засобів телекомунікації [5, с. 159]. У межах другого підходу домінантою є *продуктивна діяльність* студентів, яка вибудовується за допомогою сучасних засобів телекомунікації. Цей підхід передбачає інтеграцію інформаційних і педагогічних технологій. Особистісний [6], креативний [7] і телекомунікативний [8] характер освіти є основними рисами ДН цього типу. Ще однією перевагою ДН є можливість урахування індивідуального темпу навчально-пізнавальної діяльності кожного студента, насичений і швидкий зворотній зв'язок з викладачем-тьютором та віртуальними однокурсниками.

Дистанційна медіапедагогіка з позиції віртуальної освіти є ситуативною, оскільки особливості її застосування визначаються конкретними умовами навчання і тією освітньою ситуацією, яка існує у цьому просторі, у цей час та між цими суб'єктами та об'єктами освіти [9, с. 18]. Необхідною умовою в організації навчання на відстані, з позицій дистанційної медіапедагогіки є врахування психологічних особливостей: зміщення акцентів на самостійну роботу з необмеженими можливостями отримання інформації, впровадження інноваційних методів навчання, які мають характер колективних досліджень та спрямовані на пошук і прийняття рішень у результаті самостійної творчої діяльності [7, с. 73]. Відтак, організація професійної підготовки майбутніх МСС на основі ідей дистанційної медіапедагогіки істотно зміщує акценти педагогічного процесу у бік активного самонавчання, що сприяє виробництву нового інтелектуального продукту та уможливує дорощування і корекцію вихідного навчального матеріалу в освітньому процесі.



Переваги використання ідей дистанційної медіапедагогіки в освітньому процесі ВМНЗ стають особливо відчутними зі застосуванням інформаційних систем освітнього призначення, різного роду ІКТ, мультимедіа та можливостей Інтернету, його сервісних засобів (серверів), які забезпечують можливість доступу користувачів до великих масивів інформації (файлові сервери, сервер новин або списків розсилки, FTP-сервер, сервер доступу (TELNET), сервер баз даних) [6].

Нині існує значна кількість уже звичних мережевих засобів, які використовуються у повсякденному житті та у вищій медсестринській освіті:

– Gopher – засіб пошуку інформації у мережах;

– WAIS (Wide-area Information Server) – засіб для роботи з сукупністю баз даних на основі природної мови;

– WWW (W3) – засіб роботи у мережі з гіпертекстами;

– IRC (Internet Relay Chat) – засіб для переговорів у реальному часі.

Отже, дистанційна медіапедагогіка досліджує проблеми організації та підтримки освітнього процесу майбутніх МСС за допомогою електронних носіїв інформації та інформаційно-комунікаційних технологій, серед яких: веб-простір, комп'ютерне програмне забезпечення, електронна пошта, чати, форуми, віртуальні освітні портали, телебачення, відеолекції тощо.

Висновки. Професійна підготовка майбутніх МСС заснована на ідеях дистанційної медіапедагогіки та реалізації високого дидактичного потенціалу мобільних і портативних пристроїв і технологій, формує нове бачення навчання студентів та є передумовою формування нової освітньої моделі у вищій школі. У цьому контексті ДН повністю змінює процес навчання, оскільки мобільні та портативні пристрої, мережа Інтернет не лише модифікують форми подачі матеріалу і доступу до нього, а й сприяють створенню нових форм пізнання. Саме тому навчання стає своєчасним, достатнім і персоналізованим (just-in-time, just-enough, just-for-me).

У межах дослідження дефініція «дистанційна медіапедагогіка» розглядається як спеціальна галузь педагогіки, наука про освіту, яка розкриває закономірності розвитку особистості у дистанційному освітньому процесі за допомогою портативних пристроїв та характеризується мультимедійністю, структурованістю, доступністю, модульністю й інтерактивністю.

Таким чином, у розробці системи професійної підготовки майбутніх МСС у ВМНЗ

засобами ДН виявлені такі принципові переваги реалізації дистанційної медіапедагогіки:

– ДН з використанням портативних пристроїв робить навчання індивідуальним та персоналізованим, розширює межі навчального процесу шляхом навчання у будь-якому місці у будь-який час;

– більш висока дидактична ефективність інформаційних технологій навчання у порівнянні з традиційними;

– гнучкість, можливість швидкого доступу до інформації сприяє підвищенню якості навчання майбутніх МСС;

– навчальні матеріали легко поширюються між користувачами завдяки сучасним бездротовим технологіям (WAP, GPRS, EDGE, Bluetooth, Wi-Fi).

ЛІТЕРАТУРА:

1. Онкович Г.В. Технології медіаосвіти / Г.В. Онкович // Вища освіта України ; тем. вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору : моніторинг якості освіти». – 2007. – Т. 5 (додаток 3). – С. 357–363.

2. Кремінський Б.Г. Дистанційне навчання як педагогічна технологія: переваги та недоліки / Б.Г. Кремінський // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т.Г. Шевченка. Сер.: Педагогічні науки. – 2017. – Вип. 146. – С. 148–151.

3. Немец Г.Н. Феноменология эссеизации социального медиадискурса: стратегии и тактика / Г.Н. Немец // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2016. – № 8(4/2). – С. 76–82.

4. Мокрогуз О.П. Медіаосвіта у системі післядипломної педагогічної освіти як відповідь на виклик часу / О.П. Мокрогуз // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Сер.: Педагогічні науки. – 2015. – № 132. – С. 11–14.

5. Журавльова Л.В. Використання сучасних інформаційно-освітніх веб-технологій у додипломній та післядипломній підготовці лікарів у контексті реалізації Закону про вищу освіту / Л.В. Журавльова, Н.А. Лопіна // Медична освіта. – 2016. – № 3. – С. 159–165.

6. Харківська А.А. Дескриптор сучасних педагогічних технологій – тестові технології / А.А. Харківська. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.nbu.gov.ua>.

7. Арунянц Г.Г. Информационные технологии в медицине и здравоохранении: практикум / Г.Г. Арунянц, Д.Н. Столбовский, А.Ю. Калинин. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2009. – 381 с.

8. Дерезюк А.В. Деякі аспекти сучасної педагогіки медичної освіти / А.В. Дерезюк // Медична освіта. – 2015. – № 3. – С. 26–28.

9. Федорук П.І. Адаптивна система дистанційного навчання та контролю знань на базі інтелектуальних інтернет-технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора тех. наук : спец. 05.13.06 «Інформаційні технології» / П.І. Федорук. – Київ, 2009. – 37 с.



СЕКЦІЯ 5 СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 376:616.896-053.5

ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

Ерошова М.А., аспірант
Інститут спеціальної педагогіки
Національної академії педагогічних наук України

Автор статті на основі аналізу міжнародної й вітчизняної нормативно-правової бази, психолого-педагогічної літератури та сучасного стану корекційно-реабілітаційного супроводу дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру формулює рекомендації щодо вдосконалення організаційних і процесуальних складників сучасної системи корекційно-реабілітаційної допомоги дітям з аутизмом. Автор наголошує на необхідності подальшого розроблення навчально-методичного забезпечення, налагодження міжвідомчої взаємодії, підвищення вимог до рівня професійної підготовки залучених до корекційної діяльності осіб, створення єдиної бази даних.

Ключові слова: розлади аутистичного спектру, корекційно-реабілітаційний супровід, діти з аутизмом, оптимізація.

Автор статті на основі аналізу міжнародної й вітчизняної нормативно-правової бази, психолого-педагогічної літератури та сучасного стану корекційно-реабілітаційного супроводу дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру формулює рекомендації щодо вдосконалення організаційних і процесуальних складників сучасної системи корекційно-реабілітаційної допомоги дітям з аутизмом. Автор підкреслює необхідність подальшої розробки навчально-методичного забезпечення, удосконалення міжвідомчого взаємодіяння, підвищення вимог до рівня професійної підготовки залучених до корекційної діяльності осіб, створення єдиної бази даних.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, коррекционно-реабилитационное сопровождение, дети с аутизмом, оптимизация.

Yeroshova M.A. OPTIMIZATION'S WAYS OF CORRECTIONAL AND REHABILITATION WORK WITH THE CHILDREN OF PRESCHOOL AGE WITH THE AUTISM SPECTRUM DISORDER

The author of this article based on the analysis of the international and domestic normative-legal base, psychological and pedagogical literature and the current state of correctional-rehabilitation support for children of preschool age with disorders of the autistic spectrum formulates the recommendations for the improvement of organizational and procedural components of the modern system of correctional and rehabilitation care for children with autism. The author stresses the necessity of further development of teaching and methodological support, establishing interagency interaction, increasing the requirements for the level of professional training involved in the correctional area of individuals, creating a single database.

Key words: disorders of the autistic spectrum, correction and rehabilitation accompanying, children with autism, optimization.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства спостерігається широке поширення аутизму в усьому світі. Зазначимо, що, згідно з даними Організації Об'єднаних Націй, сьогодні у світі є близько 67 млн. хворих на розлади аутистичного спектру, що становить понад 1% від усього населення планети. Спеціалісти Всесвітньої організації охорони здоров'я підкреслюють, що діагноз «аутизм» поширений на всіх континентах, у всіх країнах, незалежно від статі, расових відмінностей, матеріального становища. За останні 10 років розповсюдженість розладів аутистичного

спектру зростає в 10 разів, кожні 20 хвилин реєструють новий випадок аутизму. Це актуалізує наукові дослідження в різних галузях наукового пізнання (медицині, психології, педагогіці), спрямовані на виявлення причин аутизму, пошук шляхів подолання його наслідків, зменшення виявів.

Складність дослідження зумовлена тим, що аутизм є не окремим порушенням, він охоплює кілька розладів, що впливають на розвиток соціальної взаємодії, а також на емоційний, мовленнєвий і когнітивний розвиток. За визначенням МКХ-10, аутистичний розлад (Autistic disorder), або аутизм,



є важкою формою патології розвитку, що характеризується порушеннями соціальних, комунікативних і мовленнєвих функцій, а також наявністю нетипових інтересів і форм поведінки [3].

В уніфікованому клінічному протоколі первинної, вторинної (спеціалізованої), третинної (високоспеціалізованої) медичної допомоги та медичної реабілітації зазначено, що розлади аутистичного спектру – це порушення нейророзвитку, основними особливостями яких є: 1) якісні порушення реципрокної соціальної взаємодії, 2) якісні порушення спілкування, 3) обмежені, повторювані, стереотипні поведінка та інтереси [6]. Отже, у процесі дослідження розладів аутистичного спектру і здійснення корекційно-реабілітаційної підтримки необхідно мати на увазі, що всі вказані особливості розвитку є взаємопов'язаними, а не ізольованими один від одного. Це суттєво ускладнює як наукові пошуки, так і розроблення методик і технологій корекційної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У процесі дослідження ми орієнтувалися на праці зарубіжних (В. Селіверстов, Д. Уестлінг, Р. Різер) і вітчизняних (А. Колупаєва, С. Морозова, Т. Скрипник, А. Чуприков, Г. Хворова) дослідників, які обґрунтовують необхідність налагодження корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми з розладами аутистичного спектру, у процесі якої рекомендують поєднувати лікувальну, психологічну, педагогічну, логопедичну та іншу корекційну допомогу. Окремі аспекти комплексної допомоги дітям із психофізичними порушеннями загалом і з розладами аутистичного спектру зокрема проаналізовано в працях Т. Дегтяренко, К. Островської, В. Тарасун, Д. Шульженко. Зазначені науковці акцентували, що вимоги міжнародних і державних документів, які регламентують права дітей з аутизмом, не реалізуються в достатньому обсязі й на належному рівні. Отже, для налагодження якісної та ефективної допомоги дітям з аутизмом необхідно актуалізувати пошук шляхів оптимізації корекційно-реабілітаційної роботи, продовжити розроблення відповідних методик, технологій, форм, методів і засобів.

Постановка завдання. Мета статті – на основі аналізу нормативно-правових і наукових джерел і сучасного стану корекційно-реабілітаційної допомоги дітям з аутизмом в Україні запропонувати шляхи оптимізації корекційно-реабілітаційного супроводу дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз наукових досліджень із

проблеми корекційно-реабілітаційного супроводу дітей з аутизмом дав змогу дійти висновку, що на сучасному етапі для допомоги дітям із розладами аутистичного спектру в основному використовуються психологічні та педагогічні заходи, спрямовані на розвиток комунікативних, когнітивних і соціальних навичок, корекцію поведінки та сенсорних проблем.

У контексті модернізації сучасної освіти актуалізується проблема спеціальної освіти дітей з особливостями психофізичного розвитку. Зміни, що відбулися в цій галузі, насамперед стосуються нормативно-правових і науково-методичних засад організації сучасної системи корекційно-реабілітаційної допомоги дітям з аутизмом, а саме: прийнято Державний стандарт загальної початкової освіти дітей з особливостями фізичного та/або психічного розвитку; розроблено програми й посібники для дітей раннього віку з особливостями психофізичного розвитку; прийнято новий Закон України «Про освіту». Окрім того, створено систему загальноосвітніх спеціальних шкіл для дітей з особливостями психофізіологічного розвитку, оновлено зміст освіти, упроваджено індивідуальне навчання в системі загальної середньої освіти, поширення набуває інклюзивна форма навчання та виховання дітей.

На здійснення державної політики у сфері допомоги дітям з особливостями психофізичного розвитку впливають громадські організації й батьки дітей, за ініціативи яких упродовж попередніх десятиліть відкривається низка навчально-реабілітаційних центрів як спеціальних закладів нового типу. Це зумовлює необхідність розроблення на рівні уряду програми заходів із координації діяльності недержавних громадських організацій і регіональних владних структур, визначення механізмів стимулювання й підтримки всіх суб'єктів спеціальної освіти. Водночас актуалізується потреба створення законодавчого та виконавчого забезпечення системи спеціальної й інклюзивної освіти, усебічної підтримки на загальнодержавному, регіональному рівнях, стимулювання всіх суб'єктів спеціальної освіти, загострюється проблема підготовки дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру до інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах.

Прийняття Закону України «Про освіту» [4] та необхідність вирішення питання практичної реалізації зазначених у Законі положень з упровадження інклюзивної освіти на теренах України підтвердили важливість найскорішого вирішення завдань корекційно-реабілітаційної підтримки дітей



з аутизмом і підкреслило їх значення для суспільства.

Паралельно відбувається пошук змістового й процесуального компонентів корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми з розладами аутистичного спектру. На сучасному етапі існує велика кількість корекційних технологій, методів, засобів психолого-педагогічного впливу на розвиток дітей з аутизмом. Деякі з них розроблені спеціально для дітей цієї категорії (ABA, TEACCH, холдинг-терапія, Програма активності (M.&Ch. Knill), Метод «Доброго старту», «Терапія повсякденним життям» (Daily Life Therapy, K. Kitahara, S. Greenspan), «Метод вибору» (Option Therapy, B.&S. Kaufman); деякі – застосовують для дітей із різними розладами розвитку, зокрема й для дітей з аутизмом (методи альтернативної комунікації, метод розвивального руху В. Шерборн, нейропсихологічні корекційні методи, музико-, ігрова, арт-, кінезо-, іпотерапії тощо) [5]. Варто зазначити, що деякі із цих методик пройшли відповідну апробацію, їх ефективність доведена експериментальними дослідженнями й практичною діяльністю (ABA, PECS, TEACCH, сенсорна інтеграція), інші ж, як наприклад, Son-Rise, Floor time, холдинг-терапія, сьогодні досліджуються теоретиками-науковцями, апробовуються фахівцями-практиками; доведення доцільності їх упровадження саме на часі.

Окрім того, натеper існує низка програм, які на сучасному етапі використовуються фахівцями в корекційно-реабілітаційній роботі з дітьми з розладами аутистичного спектру, а саме: комплексна програма розвитку дітей дошкільного віку з аутизмом «Розквіт», розроблена лабораторією корекції розвитку дітей з аутизмом Інституту спеціальної педагогіки НАПН України, за загальною редакцією Т.В. Скрипник; базова програма розвитку дітей дошкільного віку зі спектром аутистичних порушень «Особлива дитина», створена авторським колективом за редакцією Д.І. Шульженко. Упорядники зазначених програм виокремлюють основні освітні лінії розвитку, формулюють освітньо-корекційні завдання відповідно до вікових особливостей розвитку дітей.

У процесі вивчення стану практики допомоги дітям з аутизмом з'ясовано, що програми розробляються й на регіональному рівні, на базі обласних ПМПК. Проведене нами дослідження дало змогу виявити в усіх проаналізованих програмах суттєві прогалини, що перешкоджають досягненню ефективності корекційно-реабілітаційного супроводу дітей з аутизмом: розробники детально описують зміст, методи та прийоми корекційно-реабілітаційної робо-

ти, проте недостатньо уваги приділяють засобам.

Усі вищезазначені аспекти дають підстави для висновку, що наявна система корекційно-реабілітаційного супроводу дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру потребує постійного перегляду й удосконалення відповідно до новітніх наукових досліджень і реалій суспільного життя.

У процесі дослідження ми спираємося на визначення, що система корекційно-реабілітаційної допомоги – це сукупність органів управління різних галузей соціальної сфери та місцевого самоврядування; підвідомча їм мережа закладів, що реалізують допомогу особам із психофізичними порушеннями й/або з інвалідністю шляхом реалізації програм і стандартів різного рівня та спрямованості (державних, регіональних, галузевих тощо) [1].

Водночас поняття «корекційно-реабілітаційний супровід дітей дошкільного віку з аутизмом» ми розглядаємо як комплексну взаємоузгоджену багатоетапну систему медичних, соціально-психологічних, педагогічних заходів, спрямованих на подолання наслідків аутизму, інтеграцію дітей з аутизмом у соціальне середовище, залучення до громадського життя і праці. Синонімічними до цього терміна ми вважаємо поняття «корекційно-реабілітаційна діяльність», «корекційно-розвивальна діяльність», «корекційно-реабілітаційна підтримка».

На основі вивчення наукової літератури й досвіду практичної діяльності ми сформулювали рекомендації щодо оптимізації системи корекційно-реабілітаційної допомоги дітям дошкільного віку з розладами аутистичного спектру.

Насамперед зазначимо, що поняття «оптимізація» здебільшого вживається для позначення шляху розв'язання будь-якого управлінського чи навчально-виховного завдання, за допомогою якого досягаються максимально можливі для цих умов результати за визначеним часом, а якщо можливо й за менший час, меншими зусиллями. Це стосується й оптимізації корекційно-реабілітаційного супроводу дітей дошкільного віку з аутизмом.

У процесі розроблення рекомендацій ми спиралась на положення міжнародних (Декларація прав дитини ООН (20.11.1959), Стандартні правила урівняння можливостей інвалідів ООН (20.12.1992), Саламанкська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у галузі освіти осіб з особливими потребами (1994 р.), Програма дій з навчання осіб з особливими потребами (1994 р.)), а також державних (Законів



України: «Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії» (2000 р.), «Про охорону дитинства» (2001 р.), «Про соціальні послуги» (2003 р.), «Про реабілітацію інвалідів в Україні» (2005 р.), «Про освіту» (2017 р.); указів Президента України, постанов і наказів Кабінету Міністрів України; державних програм) документів.

Отже, для підвищення ефективності корекційно-реабілітаційного супроводу дітей дошкільного віку з аутизмом пропонуємо впровадити такі основні заходи:

1. Реформувати систему підготовки та підбору фахівців для професійного здійснення корекційно-реабілітаційної підтримки дітей із розладами аутистичного спектру, що передбачає перегляд навчальних планів і програм із підготовки фахівців на пряму підготовки «Корекційна освіта», за сучасними підходами – спеціальності «Спеціальна освіта», уведення спеціальних тем і завдань до аудиторних і позааудиторних занять, приділення уваги зазначеній проблемі в контексті проходження навчальних і виробничих практик.

2. Підвищити вимоги до рівня професійної підготовки педагогів-дефектологів, логопедів, що залучені до здійснення корекційно-реабілітаційного супроводу дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру. Це необхідно зафіксувати в нормативно-правових документах (КВЕД, законах, положеннях, штатних нормативах тощо), де йдеться про педагогічний персонал закладів, що забезпечують освіту осіб із психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю.

3. Проведення просвітницької роботи з батьками дітей із розладами аутистичного спектру, ознайомлення їх з особливостями розвитку дітей з аутизмом, формами й методами корекційно-реабілітаційного супроводу. Із цією метою науковці-теоретики та фахівці-практики мають розробляти навчально-методичне забезпечення для освітньо-роз'яснювальної роботи з батьками. На думку Т. Скрипник, навколишнім людям необхідно навчитися бачити в дітях з аутизмом те спільне, що об'єднує їх зі звичайними дітьми (власне, бачити в них дітей!), зрозуміти специфіку труднощів, із якими вони стикаються в повсякденній життєдіяльності, виховувати в собі здатність терпимо ставитися до їхніх невдач, а також пропонувати й надавати їм оптимальну допомогу [5].

4. Створення єдиної регіональної бази даних дітей із порушеннями психофізичного розвитку та інвалідністю, а також відкриття доступу до неї на умовах дотримання конфіденційності фахівцям, які залучені

до корекційно-реабілітаційної діяльності з такими дітьми. Унесення до зазначеної бази відомостей про дітей з аутизмом (місце проживання, навчання, дані про батьків, діагноз, фахівців закладів різних відомств, які здійснюють супровід, із зазначенням змісту корекційно-реабілітаційної допомоги, її термінів і результативності).

5. Налагодження взаємодії між різними відомствами, що беруть участь у супроводі родин, які виховують дітей з аутизмом. Узгодження дій усіх залучених до корекційно-реабілітаційної діяльності фахівців, координація діяльності всіх залучених суб'єктів з метою комплексного супроводу дітей з аутизмом для подолання розладів і їх виявів.

Т. Скрипник зазначає, що фахівці різних профілів мають усвідомлювати власне місце в системі допомоги дітям з аутизмом і вміти налагоджувати партнерські відносини між собою, що в разі функціонування робочої групи із супроводу дитини набуває ознак справжньої командної взаємодії. Узгоджена творча співпраця різнопрофільних фахівців сприяє їхньому професійному та особистісному зростанню, є потужним ресурсом дієвої допомоги дітям з аутизмом і їхнім родинам [5].

6. Ведення єдиної документації всіма залученими до корекційно-реабілітаційної діяльності фахівцями, створення портфеля документів для кожної дитини з розладами аутистичного спектру. Це дасть змогу відслідковувати всі зміни, що відбуваються в різних сферах розвитку дитини; адекватно реагувати на всі рецидиви, коригувати програми розвитку.

7. Урахування традицій і тенденцій здійснення корекційно-реабілітаційного супроводу осіб з аутизмом у провідних країнах світу, упровадження інноваційних методів, прийомів, методик і технологій здійснення підтримки дітей із розладами аутистичного спектру. Отже, у процесі розроблення навчально-методичного забезпечення корекційно-реабілітаційного супроводу дітей з аутизмом варто орієнтуватися на світові стандарти в зазначеній сфері, проте водночас необхідно враховувати соціально-економічні вітчизняні реалії, традиції організації навчально-виховного процесу, вимоги, що актуалізуються в конкретний момент розвитку суспільства.

8. Проектування і створення підтримувального і стимулювального освітнього середовища для подальшого розвитку дітей із розладами аутистичного спектру. Як відомо, освітнє середовище – це сукупність впливів і умов, у яких триває педагогічний процес [2]. Трансформація освітнього середовища в зазначеному випадку має зу-



мовлюватися особливостями дітей з аутизмом і спрямовуватися на створення умов, які полегшують процеси сприймання довілля, осмислення отриманої інформації, просторового орієнтування, планування та реалізації різних видів взаємодії.

9. Створення спеціального предметно-просторового середовища, яке допоможе кожній дитині з розладами аутистичного спектру краще орієнтуватися в просторі, швидко знаходити потрібні об'єкти й виконувати з ними необхідні дії.

10. Забезпечення індивідуального підходу до кожної дитини з аутизмом у процесі корекційно-реабілітаційної діяльності. Це передбачає особливе пристосування середовища, адаптацію педагогічних методів, дидактичних матеріалів, допоміжних ресурсів, навчальних завдань задля забезпечення індивідуальних потреб дітей з аутизмом та опрацювання педагогами відповідних методів роботи з ними.

У кожному випадку необхідно індивідуально визначати необхідність і доцільність використання середовищних ресурсів, серед яких – предметні та просторові, організаційно-сміслові й соціально-психологічні. Зазначимо, що вони можуть зазнавати коригування в процесі здійснення корекційно-реабілітаційного супроводу.

Висновки з проведеного дослідження. Перспективними напрямками подальших наукових досліджень у зазначеній сфері є розроблення науково-методичних засад корекційно-реабілітаційного супроводу дітей з аутизмом інших вікових груп, створення інструментарію для діагностики розладів аутистичного спектру й на-

вчально-методичного забезпечення для здійснення корекційної діяльності, уніфікованої документації для ведення всіма залученими особами, проведення просвітницької роботи серед батьків зокрема й широкого загалу загалом. На особливу увагу заслуговує перегляд змістового та процесуального аспектів професійної підготовки педагогів-дефектологів до роботи з дітьми з розладами аутистичного спектру.

Уважаємо, що реалізація зазначених вище положень сприятиме налагодженню ефективної корекційно-реабілітаційної підтримки дітей дошкільного віку з аутизмом.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дегтяренко Т.М. Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегія управління : [монографія] / Т.М. Дегтяренко. – Суми : Університетська книга, 2011. – 403 с.
2. Кремінь В.Г. Енциклопедія освіти / В.Г. Кремінь. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Міжнародна кваліфікація хвороб – 10 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mkh10.com.ua/>.
4. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-19 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
5. Скрипник Т.В. Методика дослідження психічних процесів у дошкільників з аутизмом : [методичні рекомендації] / Т.В. Скрипник. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 72 с.
6. Уніфікований клінічний протокол первинної, вторинної (спеціалізованої), третинної (високоспеціалізованої) медичної допомоги та медичної реабілітації розладів аутистичного спектра (розлади загального розвитку) : Наказ Міністерства охорони здоров'я України від 15.06.2015 № 341.



УДК 378: 311.175/305

GENDER PARITY IN EDUCATIONAL SPHERE OF KIROVOHRAD REGION

Pasichnyk N.O., Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor
at the Department Applied Mathematics, Statistics and Economics

Rizhniak R.Ya., Doctor of Historical Sciences,
Professor at the Department Mathematics
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University

У статті представлені основні результати гендерного аналізу сфери освіти у Кіровоградській області. Як головний статистичний показник гендерного аналізу був використаний індекс гендерного паритету, який був розрахований за методом ЮНЕСКО як відношення кількості жінок до кількості чоловіків. Кількісний та якісний аналіз даних показав існування гендерного паритету на рівні доступу до освіти серед осіб різної статі у Кіровоградській області. Порівняння показників гендерного паритету серед осіб, які отримали професійну освіту протягом 1995–2016 рр., та показників осіб, які отримали вищу освіту за той самий період, свідчать про наявність горизонтальної асиметрії в освітній сфері на цих рівнях. Серед учнів професійно-технічних навчальних закладів переважали особи чоловічої статі, а серед студентів вищих навчальних закладів I–IV рівнів акредитації – особи жіночої статі. Також у вищій школі можна чітко побачити міждисциплінарну горизонтальну асиметрію. Встановлено, що на технічних, будівельних та інженерних спеціальностях навчається більше осіб чоловічої статі, а при підготовці фахівців у галузі соціальних та гуманітарних наук, в освіті та охороні здоров'я більше навчається осіб жіночої статі. Порівняння показників гендерного паритету студентів педагогічного університету та відповідних показників викладачів предмету вказує на тенденцію до значної фемінізації професії викладача.

Ключові слова: гендерний паритет, індекс гендерного паритету, фемінізація, гендерна асиметрія.

В статье представлены основные результаты гендерного анализа сферы образования в Кировоградской области. В качестве главного статистического показателя гендерного анализа был использован индекс гендерного паритета, который был рассчитан по методу ЮНЕСКО как отношение количества женщин к количеству мужчин. Количественный и качественный анализ данных показал существование гендерного паритета на уровне доступа к образованию среди лиц разного пола в Кировоградской области. Сравнение показателей гендерного паритета среди лиц, получивших профессиональное образование в течение 1995–2016 гг., и показатели лиц, получивших высшее образование за тот же период, свидетельствуют о наличии горизонтальной асимметрии в сфере образования на этих уровнях. Среди учащихся профессионально-технических учебных заведений преобладали лица мужского пола, а среди студентов высших учебных заведений I–IV уровней аккредитации – лица женского пола. Также в высшей школе можно четко увидеть междисциплинарную горизонтальную асимметрию. Установлено, что на технических, строительных и инженерных специальностях обучается более лиц мужского пола, а при подготовке специалистов в области социальных и гуманитарных наук, в образовании и здравоохранении больше учится лиц женского пола. Сравнение показателей гендерного паритета студентов педагогического университета и соответствующих показателей преподавателей предмета указывает на тенденцию к значительной феминизации профессии преподавателя.

Ключевые слова: гендерный паритет, индекс гендерного паритета, феминизация, гендерная асимметрия.

Pasichnyk N.O., Rizhniak R.Ya. GENDER PARITY IN EDUCATIONAL SPHERE OF KIROVOHRAD REGION

The article presents the main results of the gender analysis of the educational sphere in Kirovohrad region. the gender parity index was used as the main statistical indicator of gender analysis. It was calculated by the UNESCO method as the ratio of the number of females to the number of males. The quantitative and qualitative data analysis revealed the existence of the gender parity at the level of access to education among people of different gender in Kirovohrad region. The comparison of gender parity indices among individuals who gained vocational education during 1995–2016 and indices of persons acquired higher education during the same period indicates the existence of horizontal asymmetry in the educational sphere of these levels. Male students dominated at vocational schools and female students dominated at higher educational institutions of the I-IV accreditation level. Also the interdisciplinary horizontal asymmetry can be clearly seen in higher education. This fact revealed that technical, construction and engineering specialties enumerated more male students, while training in Social Sciences, the Humanities, Education and Health Care was presented mostly by female students. The comparison of gender parity indicators of the students of Pedagogical University and corresponding indicators of subject teachers shows the tendency of significant feminization of the teaching profession.

Key words: Gender parity, gender parity index, feminization, gender asymmetry.



At present stage of development of socio-economic foundations of democratic Ukrainian society the need of ensuring gender parity in all spheres of the society becomes crucial. This issue concerns the field of education which plays an essential role in the development of every individual, society and the country. Gender parity as one of the main Millennium Development Goals was declared by the UN in 2000. Ukraine committed itself to overcome gender asymmetry in all spheres of the society by 2015. As a part of this strategy the legal framework to address the issues of gender discrimination in various social sectors was developed. However, conservative Ukrainian education as a social institution is not sensitive enough to gender equality and discrimination in general, and produces dominant (asymmetric) gender scheme at the structural, organizational, procedural and

content levels [1]. At the structural and organizational levels we observe horizontal and vertical asymmetry at different educational levels, feminization of preschool and school education and gender-stereotypical personnel management. At the content and procedural levels we can see gender discrimination in the content of the subjects, educational literature, organization of educational process and teaching styles. The Ukrainian reality shows that achieving gender parity in education remains relevant as a research subject.

In Ukraine gender issues in social and economic research became actual at the end of the XX beginning of the XXI century. The theoretical basis of gender studies in educational sphere was formed by foreign scholars E. Aufhauser, G. Bekker, F. Blau, O. Deji, S. Walby, A. Dijkstra, D. Elson, M.S. Kimmel, H. Hartmann, J. Jacobsen and others. Theoretical

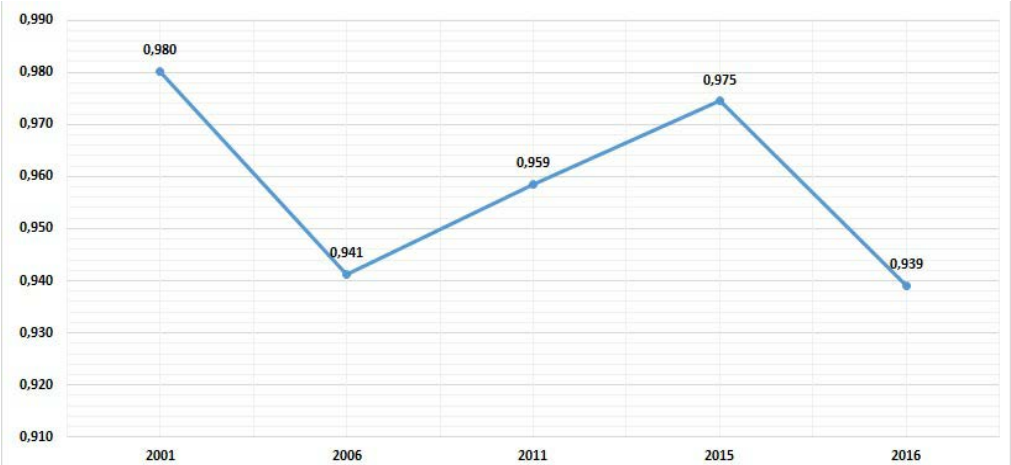


Figure 1. Gender parity index among people at the age of 10 to 19

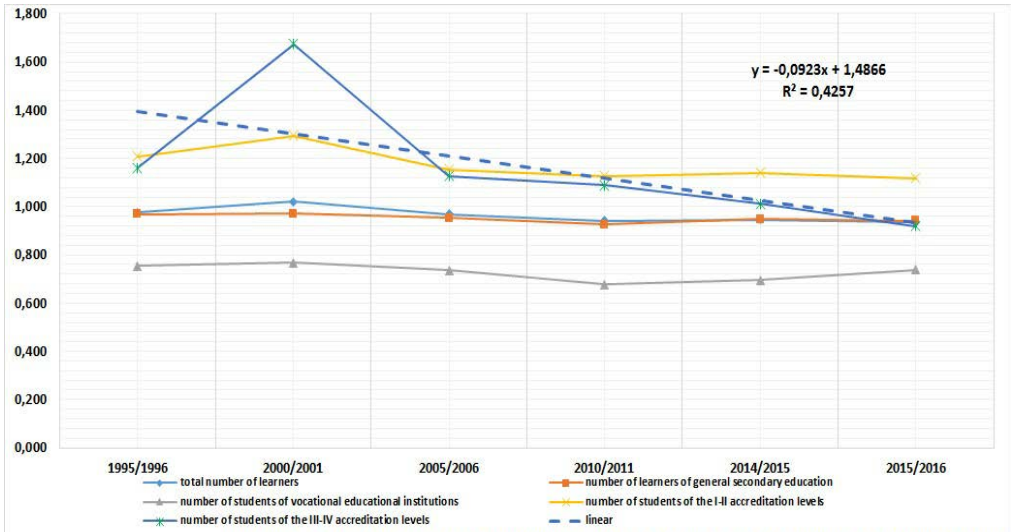


Figure 2. Gender parity index among people studied at educational establishments of different levels

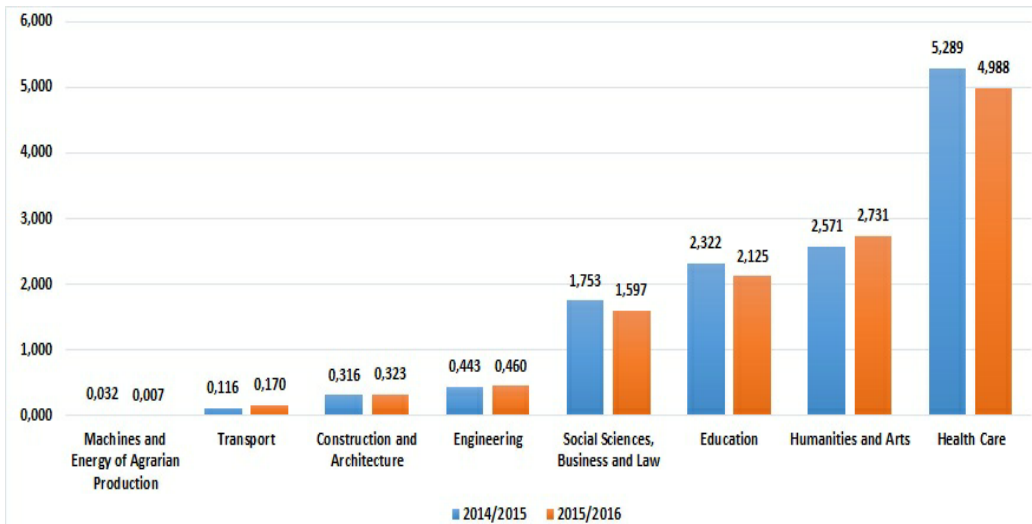


Figure 3. Gender parity index among people studied at higher educational institutions of the I-II accreditation levels

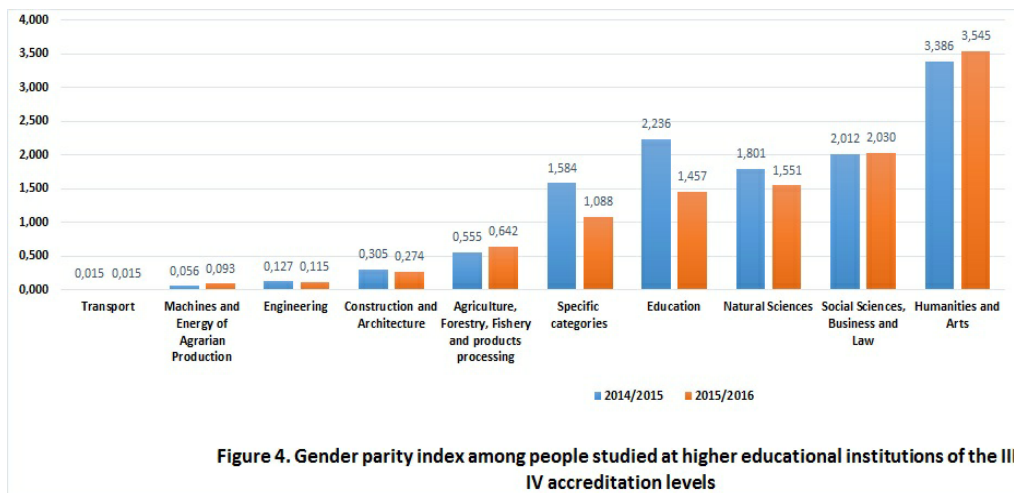


Figure 4. Gender parity index among people studied at higher educational institutions of the III-IV accreditation levels

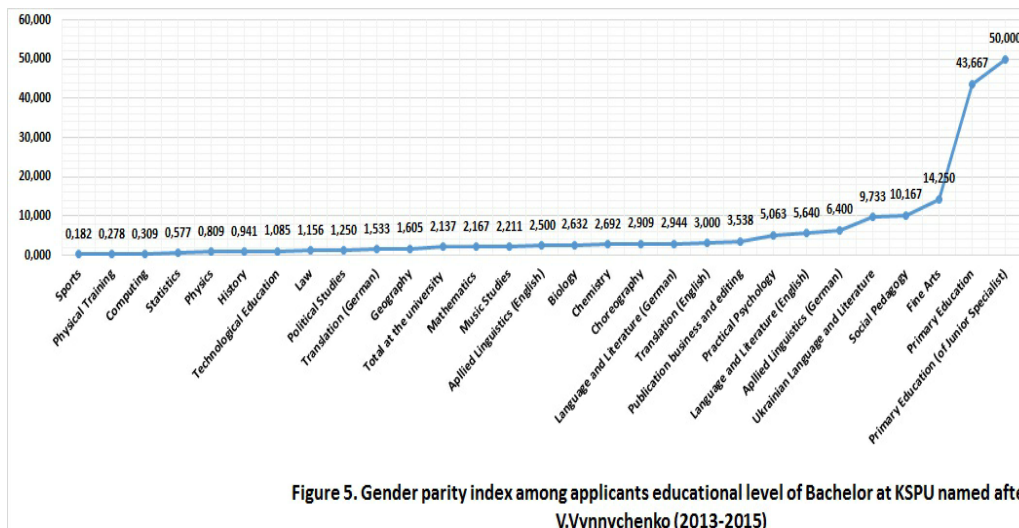


Figure 5. Gender parity index among applicants educational level of Bachelor at KSPU named after V.Vynnychenko (2013-2015)



and practical aspects of gender inequality in various spheres of social life were studied by the Ukrainian scientists V. Ageeva, V. Kravets, T. Melnyk, L. Smolar and others. Gender aspects of the human resources and the “asymmetry” of the labour market are studied by the Ukrainian scientists V. Blyznyuk, I. Holovaschenko, O. Grishnova, O. Kupets, E. Libanova, T. Martsenyuk and others.

During the last decade various applied studies were carried out on women’s participation in the labour force of Ukraine [2]; in the frames of the PRIMS project which was funded by the Canadian International Development Agency (SIDA), a gender profile of Dnipropetrovsk region of Ukraine was developed [3]; within the project “Support of the implementation of the national gender mechanism” [4] the gender profiles of the Ukrainian regions Chernivtsi, Sumy, Vinnytsia, Zakarpattia, Zhytomyr, Luhansk were developed. These regional gender profiles contain the information on educational spheres of these areas. Unfortunately, our region was out of sight. Therefore, in the framework of the project Gender studies curriculum: A step for Democracy and Peace in EU-neighbouring countries with different traditions (GEST), we consider it appropriate to analyze the educational sphere of Kirovograd region and present certain results of the analysis in this article.

Education in Ukraine belongs to the most gender asymmetric “female” occupational spheres with the share of women at 75% [5, p. 74]. In this article we shall conduct statistical and qualitative analysis of the educational sphere of Kirovograd region and consider the ratio of women and men who were subjects of the educational process at secondary schools of the region, vocational schools and at higher educational establishments of I–II and III–IV accreditation level for the past 20 years. To summarize the above mentioned data we

used the information from the regional statistical collection [6]. In addition, in our study we used the statistics of the ratio of men and women among teachers of secondary schools of the region, and the data on the same ratio of applicants to The Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University (hereinafter, CSPU) during 2013–2015. We received this statistical information from the online archive of the Department of Education of Kirovograd regional state administration, as well as from the reports of the admission committee of CSPU. It should be noted that in statistical assessment to determine the gender parity index (GPI) we will use the methodology of UNESCO by which the index is determined by the ratio of women to the number of men [7, p. 49].

Basic categories of our study include “feminization” and “gender asymmetry”. Feminization of profession is characterized by a quantitative increase of women who represent the profession, strengthening their role in determining social status, formation of models of profession implementation. Gender asymmetry is a social phenomenon that manifests itself in the disproportion of men and women in specific areas of their life (politics, economy, education, etc.) and displays the direct or hidden inequalities between men and women based on gender. It also includes the situations in which women have less access to professions and activities that provide significant career growth.

Identifying the scope of people of different gender that could be the subjects of the educational sphere of Kirovograd region in different years (2001 to 2016) we limited the age from 10 to 19, summing up the necessary statistical data [6, p. 2021]. The identification of the gender parity index among these people shoed the results presented in Fig. 1. As we can see, during the study period the num-

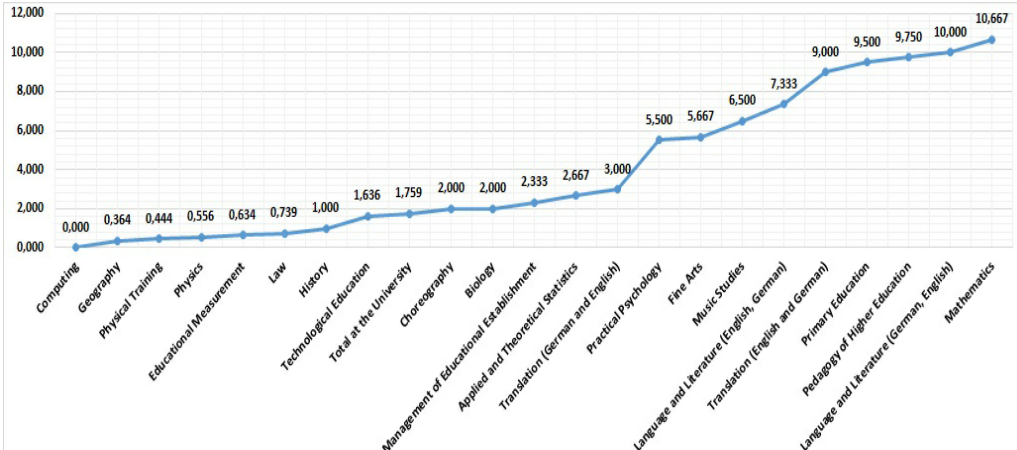


Figure 6. Gender parity index among applicants educational level of Master at KSPU named after V.Vynnychenko (2013-2015)



ber of women of the specified age limit did not exceed the number of men.

Identification of the gender parity index among those who studied at educational establishments of different levels of Kirovohrad region during 1995–2016 [6, p. 5155] showed the results presented in fig. 2

It is clear that the index indicators of gender parity among all people who studied at educational institutions of different levels are close to gender parity indicators among pupils of secondary schools as pupils make up the largest group of learners. Only in 2000/2001 academic year the difference of the indicators reached almost 0,05 units and during other years it was less than 0,02 units. During that academic year we could see the only case when the number of feminine pupils and students studied at the educational institutions of Kirovohrad region slightly exceeded (at 1,02 times) the appropriate number of male pupils and students (at that time the ratio of the number of female pupils to the number of male pupils was 0,972). Note that the indicators of indicators of gender parity among pupils and students of educational institutions of different levels and the indicators computed by the pupils who studied at the schools of the region are close enough to the regulations that appear in the report of the Global Monitoring Index of the Development of Education for all (the value of the gender parity index which is approaching 1 (0,97–1,03) means gender equality) [8].

The indices of gender parity among people trained at vocational schools during the above-mentioned period did not exceed the rate of 0,767, indicating a vivid tendency of quantity predominance of men among future members of working professions in

Kirovohrad region. The indicators of gender parity among people who acquired higher education indicate outnumbered females. The analysis of trend line of the indicators of gender parity indices among those who studied at the universities of the III–IV accreditation level in Kirovohrad region makes it possible to state that the trend shows the decrease of the ratio of females to the number of males (in 2016 the index of gender parity in this group was 0,919). These indicators correlate with the data for the 2013/2014 academic year all over Ukraine. According to data [9] of CEDOS the average index of gender parity among students of universities of the III–IV accreditation level was 1,1 (for the universities of the I–II levels it was 1,21).

The identification of the gender parity indices among those who studied at higher educational institutions of the I–II accreditation level using the analysis by different spheres of training gave the results shown in fig. 3.

These results can be predictable as they fully comply with the national trends: more men study technical, construction and engineering professions whereas more women are trained as junior specialists in social sciences and humanities, education and health care.

Similar trends can be observed in the analysis of gender parity indicators among students who studied at universities of the III–IV accreditation level (Fig. 4). It is worth mentioning the only drastic change in that index among students training in the sphere of “Education” from 2,236 to 1,457, which requires additional qualitative analysis taking into account political, social, economic and psychological factors.

In order to make a more detailed analysis of the gender parity indicators in the sphere

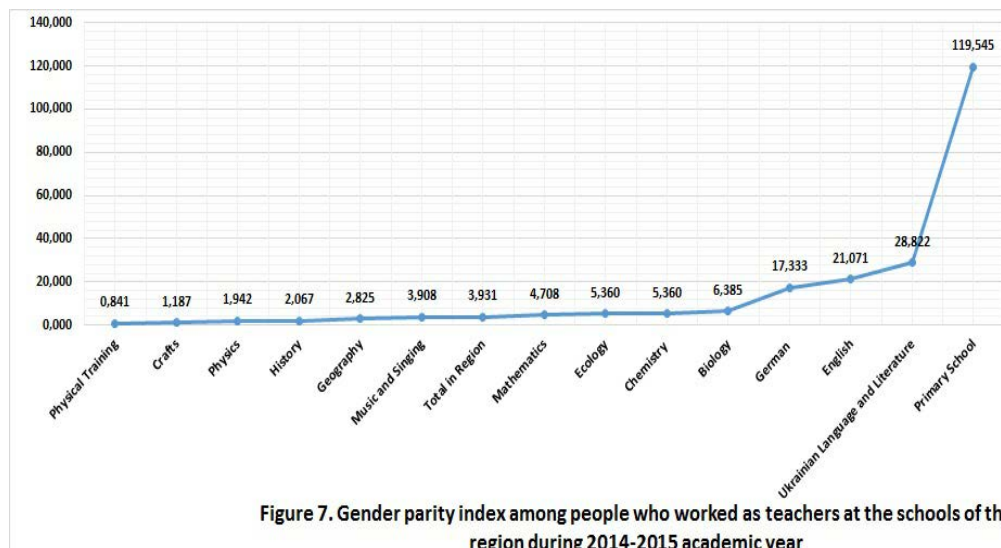


Figure 7. Gender parity index among people who worked as teachers at the schools of the region during 2014-2015 academic year



of training of "Education" we identified the following indicators among those who entered CSPU during 2013–2015 for Bachelor's degree (fig. 5) and Master's degree (fig. 6).

The average value of the index of gender parity among Bachelors at the university over the period is 2,137. This indicates the absence of gender parity in this field of training. Two specialties of Physical Training Faculty and three specialties of Physics and Mathematics Faculty are more appealing for men; majors in History and Technological Education show close parity ratio and all other Bachelor's majors are dominated by female students. One should highlight Bachelor's specialties of the Faculty of Pedagogy and Psychology: at two specialties the number of women dominates the number of men by more than 40 times, and only females entered the specialties of Preschool Education and Correctional Education over the period.

The average gender parity index among Masters during three entrance campaigns is 1,759 that also indicates the absence of gender parity among students of this educational level. This parity was observed during the period of 2013–2015 and only in specialty History (though it was not constant during each academic year). Separately we should highlight specialty Computing (Master's degree) that enumerated only men during 2013–2015, and specialties Social Pedagogy, the Ukrainian Language and Literature which on the contrary enumerated only female students.

Also, we analysed the gender parity indicators among people who worked as teachers at secondary schools of Kirovohrad region during 2014/2015 academic year (fig. 7). As a result, we can state that all school teachers close to gender parity were Physical Training teachers (slight predominance of male teachers) and DIY teachers (on the contrary with a slight predominance of female teachers). Among all other teachers there is a significant horizontal asymmetry with a considerable prevalence of female teachers (primary school teachers have the prevalence of more than 100 times).

The high level of feminisation of school education is caused by various historic and socio-economic factors including gender stereotypes about the teaching profession. The analysis of these factors requires additional analysis and synthesis at the level of the country.

Thus, taking into account the results of the study we can state that:

1. The comparison of gender parity indicators of people at the age of 10–19 and the gender parity indicators of people studied during 1995–2016 at different educational in-

stitutions of Kirovohrad region makes it possible to assert the existence of gender parity at the level of access to education among people of different gender in Kirovograd region.

2. The comparison of gender parity indicators among individuals who gained vocational education during 1995–2016 and indicators of people who acquired higher education during the same period indicates the existence of horizontal asymmetry in the educational sphere of these levels. Male students dominated at vocational schools and female students dominated at higher educational institutions of the I–IV accreditation level.

3. The comparison of gender parity indices among individuals who entered higher educational institutions of the I–II and the III–IV accreditation levels during the two entrance campaigns (2014 and 2015) by various branches of knowledge makes it possible to state about the existence of inter-branch horizontal asymmetry in educational sphere. This fact revealed that technical, construction and engineering specialties enumerated more male students, while training in Social Sciences, the Humanities, Education and Health Care was presented mostly by female students.

4. The comparison of gender parity indices of the students of Pedagogical University and corresponding indices of subject teachers indicates the tendency of significant feminisation of the teaching profession. A significant number of male graduates of different specialties of pedagogical universities of Ukraine (including Central Ukrainian State Pedagogical University) do not go to school to work due to various socio-economic and personal factors.

REFERENCES:

1. Стратегія впровадження гендерної рівності та недискримінації у сфері освіти «Освіта: гендерний вимір – 2020» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/content/Новини/2016/07/18/proekt-gendernoyi-strategiyi.doc>.
2. Лібанова Е. Аналітичне дослідження участі жінок у складі робочої сили України / Е. Лібанова. – К., 2012. – 212 с.
3. Рудік О., Кіреєва О., Колохіна А., Моргун О., Маслова О. Гендерний портрет Дніпропетровської області / О. Рудік, О. Кіреєва, А. Колохіна, О. Моргун, О. Маслова. – Дніпро, 2012. – 103 с.
4. Проект «Підтримка впровадження національного гендерного механізму» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://gender.org.ua/index.php?option=com_content&view=category&id=40&layout=blog&Itemid=95&lang=ua.
5. Піщуліна О. Гендерна рівність і розвиток: погляд у контексті Європейської стратегії України / О. Піщуліна. – К.: «Заповіт», 2016. – 244 с.



6. Жінки і чоловіки у Кіровоградській області. Статистичний збірник. – Кропивницький, 2016. – 104 с.

7. Education Indicators. Technical guidelines. UNESCO Institute for Statistics 2009, 50.

8. Разработка гендерной статистики: практическое пособие. – UN, Женева, 2010. – 117 с.

9. Когут І. Чим відрізняються жінки і чоловіки: про гендерну (не)рівність у вищій освіті / Когут І. – Аналітичний центр CEDOS., 2014 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.cedos.org.ua/uk/discrimination/chym-vidrizniaiutsia-zhinky-i-choloviky-pro-hendernu-ne-rivnist-u-vyshchii-osviti>.

УДК 316.62.65:37.035

ОКРЕСЛЕННЯ НАУКОВИХ ТРАКТУВАНЬ СУТНОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Шахрай В.М., д. пед. н., доцент,
завідувач лабораторії виховання в сім'ї та закладах інтернатного типу
Інститут проблем виховання
Національної академії педагогічних наук України

У статті наголошується на соціальній компетентності особистості як чинника успішного розвитку суспільства та самореалізації особистості, виокремлюються три групи трактувань сутності соціальної компетентності в науковій літературі: як ступеня наявності та розвиненості в індивіда особистісних ресурсів; як досягнення високого рівня соціалізованості особистості; як різнорівневого особистісного феномену. На основі розглянутих трактувань уточнено поняття «соціальна компетентність особистості». Акцентовано увагу на необхідності формування цього інтегративного особистісного утворення у дітей і молоді.

Ключові слова: соціальна компетентність, особистість, трактування, сутність, особистісні ресурси, соціалізація, соціальна роль, соціальна ситуація.

В статье отмечается значимость социальной компетентности личности как фактора успешного развития общества и самореализации личности, выделяются три группы трактовок сущности социальной компетентности в научной литературе: как степени наличия и развитости у индивида личностных ресурсов; как достижение высокого уровня социализированности личности; как разноуровневого личностного феномена. На основе рассмотренных трактовок уточнено понятие «социальная компетентность личности». Акцентируется внимание на необходимости формирования социальной компетентности у детей и молодежи.

Ключевые слова: социальная компетентность, личность, трактовка, сущность, личностные ресурсы, социализация, социальная роль, социальная ситуация.

Shakhrai V.M. DEFINITION OF SCIENTIFIC APPROACHES CONCERNING PERSONAL, SOCIAL COMPETENCE ESSENCE

The article deals with personal social competence as an item of successful society development and personal self-improvement. One can distinguish three groups of social competence approach in scientific literature: a degree of presence and development of individual personal resources; as a high degree of personal socialization; a different level of a personal phenomenon. On the base of given approaches the meaning “personal social competence” is defined. Attention is paid to necessity of this personal integrative creation among children and youth.

Key words: social competence, personality approach, essence, personal resources, socialization, social role, social situation.

Постановка проблеми. Соціальна компетентність особистості як одна з ключових є важливою умовою повноцінного функціонування суспільства, ефективної самореалізації в ньому кожного індивіда, набуваючи особливої значущості для розвитку нашої держави як держави європейської культури і цінностей. А тому формування соціальної компетентності має бути пріоритетним у діяльності інститутів соціалізації

на нинішньому етапі суспільного розвитку, який потребує активного, зрілого суб'єкта соціального життя [8; 18].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Осмислення соціальної компетентності як умови гармонійної взаємодії особистості із соціальним середовищем здійснено у працях І. Беґа, Н. Бібік, В. Гаврилюк, І. Зимньої, Н. Калініної, С. Краснокутської, В. Куніциної, Л. Сохань, М. Сте-



паненка, А. Хуторського. Педагогічні шляхи та способи формування соціальної компетентності дітей і молоді розкривають у своїх дослідженнях Л. Гієнко, М. Докторович, І. Зарубінська, О. Пометун, О. Савченко, В. Тернопільська, І. Рогальська-Яблонська, О. Шапран та інші.

У наукових дослідженнях соціальна компетентність трактується доволі широко, робиться наголос на окремих її характеристиках, що утруднює розуміння сутності цього соціально-психологічного феномену, і, відповідно, визначення способів його формування.

Постановка завдання. Тому завданням статті є узагальнення наукових трактувань поняття «соціальна компетентність особистості», визначення груп (площин) дослідження його сутності й уточнення цього поняття на підставі здійсненого розгляду наукової літератури.

Виклад основного матеріалу. Більшість проаналізованих нами наукових тлумачень поняття «соціальна компетентність» умовно об'єднуюмо у *три основні групи* (площини дослідження): тлумачення, що відображають ступінь наявності та розвиненості в індивіда особистісних ресурсів; трактування, що висвітлюють особливості взаємодії людини й соціального середовища та пов'язують соціальну компетентність із процесом соціалізації; тлумачення компетентності як різнорівневого феномену.

У визначеннях сутності соціальної компетентності, віднесених нами до *першої групи*, можна виокремити такі основні аспекти наукового трактування: когнітивний, поведінковий, когнітивно-поведінковий, гуманістичний. З погляду когнітивного аспекту трактування соціальна компетентність особистості визначається як наявність у неї таких знань, які дають їй можливість діяти певним чином у різних соціальних ситуаціях. Наприклад, А. Мудрик стверджує, що соціальна компетентність – це знання людини про соціальний світ і про себе, своє місце у цьому світі, способи поведінки та поведінкові сценарії [13, с. 6]. Поведінковий аспект означає, що компетентність залежить не лише від знань, а й від умінь та навичок їх використання, здатності досягнення адаптивної ефективності, тому під соціальною компетентністю мають на увазі систему складних соціальних умінь і навичок взаємодії, сценаріїв поведінки в типових соціальних ситуаціях, що дають змогу швидко й адекватно адаптуватися, приймати рішення зі знанням справи, враховуючи реальні умови. Такою є, зокрема, позиція І. Андрєєвої [1].

У межах гуманістичного підходу соціальна компетентність визначається не лише як адекватність або готовність особистості до певної дії чи як спроможність ефективно поводитись, а ширше – як здатність до адаптації, співробітництва і контролю над ситуацією, як сукупність особистісних якостей, що визначають ефективність дій у різних соціальних моментах.

Значна частина сучасних дослідників ці підходи поєднує. Наприклад, Н. Калініна характеризує соціальну компетентність як інтегративне особистісне утворення, що представляє систему знань про суспільство, вмінь, навичок поведінки в ньому, систему стосунків, що виявляються через особистісні якості людини, її мотивацію, ціннісні орієнтації і дають можливість інтегрувати зовнішні та внутрішні ресурси для досягнення соціально значущих цілей і розв'язання життєвих проблем. Вона виокремлює два складники соціальної компетентності: когнітивно-поведінковий, що охоплює знання людини про суспільство й про себе, соціальні вміння й навички, які забезпечують успішність в соціально значущій діяльності та взаємодії, а також мотиваційно-особистісний складник, що відображає ставлення до суспільства і долучає мотивацію самореалізації й особистісні якості, котрі сприяють самореалізації [9].

Суттєво розширює характеристику соціальної компетентності особистості відомий український вчений, дослідник проблем сучасного виховання І. Бех, який вказує на важливість усвідомлення компетентності як досвідченості суб'єкта у певній життєвій сфері, наголошуючи, що саме на досвідченості, а не просто на обізнаності, поінформованості суб'єкта в певній галузі потрібно робити змістовний наголос [2, с. 26]. Заслужують на увагу й міркування О. Власової щодо зв'язку соціальної компетентності з розвитком відповідних здібностей. На її думку, соціальна компетентність відповідає найпоширенішому рівню розвитку соціальних здібностей, забезпечуючи ефективне функціонування особистості в більшості стандартних проблемних ситуацій, і стає головним чинником ефективної соціальної адаптації людини, її гармонійного співіснування з іншими [3, с. 115–116].

Отже, бачимо, що значна частина дослідників трактує соціальну компетентність як розвиненість особистісних ресурсів (наявність знань, вмінь, здібностей, досвіду тощо, що допомагає індивіду реалізовувати себе в соціальному житті).

Визначення сутності соціальної компетентності, що віднесені нами до *другої групи*, найщільніше пов'язані з процесом со-



ціалізації людини. На тісний взаємозв'язок соціальної компетентності та процесу соціалізації вказує С. Краснокутська, зауважуючи, що соціальна компетентність розглядається багатьма вченими як невід'ємний складник, основа процесу соціалізації індивіда, оскільки допомагає йому справлятися зі зміною соціальних ролей, передбачає вміння співробітничати, встановлювати контакти, готовність до змін, до самовизначення, соціальну відповідальність за наслідки своїх учинків і є якісною характеристикою цього процесу [11, с. 52]. Пов'язує поняття «соціальна компетентність» і «соціалізація» С. Учурова. Дослідниця наголошує, що в реальній людській поведінці процеси соціалізації і розвитку соціальної компетентності інтегровані, доповнюють і зумовлюють один одного, та визнає, що соціальна компетентність виступає і як результат, і як умова успішної соціалізації [19, с. 12]. Варто уваги є позиція М. Докторович щодо соціальної компетентності як ознаки якісного функціонування індивіда в соціумі, що забезпечує ефективну взаємодію особистості з навколишнім соціальним середовищем і виявляється в доскональному знанні соціальних ролей та оволодінні ними [5].

Підтримуючи думки дослідників щодо органічного взаємозв'язку понять соціальної компетентності та соціалізації, вважаємо за потрібне коротко схарактеризувати структуру, рівні та різновиди соціалізації, що дасть можливість чіткіше усвідомити сутність соціальної компетентності людини.

Соціалізація у соціальних науках визнається як двобічний процес, що поєднує, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, в систему відповідних зв'язків, з іншого – активне відтворення цієї системи індивідом у своїй діяльності [14, с. 15]. Автор ґрунтовних праць з проблем соціалізації особистості в сучасних умовах А. Мудрик називає дві сторони процесу соціалізації – адаптацію (приспосовування), в результаті якої відбувається формування соціальної істоти, та відокремлення (автономізацію), яка забезпечує самореалізацію, самоствердження, самозміну особистості [12, с. 9]. Для нашого дослідження цінним є виокремлення у структурі соціалізованості індивіда двох рівнів: на першому формується здатність індивіда відповідати вимогам, які висуваються до нього на даному етапі суспільного й особистісного розвитку, тобто досягається сформованість відповідних якостей, установок тощо; на другому рівні формується готовність до зміни цих вимог, тобто відбувається розвиток рис, необхідних для наступно-

го життєвого етапу (зокрема й готовності до змін у широкому спектрі). Такі наукові твердження дають нам підставу висловити думку, що соціальна компетентність має бути відображенням не тільки адаптаційної здатності індивіда до соціальних реалій, а й спроможності його до самореалізації, готовності діяти в нових умовах, що потребує від людини розвитку творчих здібностей.

Вважаємо за необхідне також узяти до уваги типологію, розроблену А. Ковальовою. На думку дослідниці, соціалізація за результативністю може бути успішною, нормативною, кризовою, такою, що має відхилення, примусовою, реабілітаційною, передчасною, прискореною, запізнілою [10, с. 113]. Прийнято визнавати її успішною, якщо індивід засвоює соціальні ролі, цінності, соціальні норми, стереотипи поведінки, які схвалює суспільство, до якого він належить [10, с. 111]. На наше переконання, соціальна компетентність є умовою та результатом саме успішної (благополучної) соціалізації.

Ми пов'язуємо соціальну компетентність особистості також з феноменом соціальної гармонізації, тобто злагодженості взаємовідносин між соціальними суб'єктами, забезпечуючи якісну соціальну самореалізацію людини та розвиток її соціального середовища [17].

Ряд дослідників наголошує на об'єктивізації соціальної компетентності через відповідні ситуації, що й становлять у сукупності процес соціалізації. Наприклад, у науково-методичному посібнику «Життєва компетентність особистості» зазначається, що «компетентність не може бути ізольована від конкретних умов її реалізації. Вона органічно пов'язує одночасну мобілізацію знань, умінь і способів поведінки, спрямованих на умови конкретної діяльності» [6, с. 106].

Певне місце в дослідженнях соціальної компетентності відводиться поведінці індивіда у важких, кризових життєвих ситуаціях, що визначається як набір конструктивних способів їх розв'язання і фіксується як головна ознака соціально компетентної поведінки [6]. Враховуючи складність сучасного соціального середовища, що постійно продукує кризові моменти та обставини, готовність до освоєння їх має бути, на нашу думку, важливим складником соціальної компетентності особистості.

У низці наукових праць соціальну компетентність пов'язують із розвиненою суб'єктивністю особистості, її соціальною активністю, здатністю до соціального вибору, що є умовою успішної соціалізації. Про необхід-



ність формування суб'єктності особистості як важливого показника її компетентності пише В. Циба, вказуючи, що для досягнення суб'єктності особистість має набувати знання, виявляти волю і толерантність, відносно самостійно приймати рішення і відповідати за їх наслідки [20, с. 179]. На суб'єктність особистості як ознаку її компетентності вказує І. Бех [2, с. 29]. Ґрунтовно суб'єктність особистості досліджує український соціолог О. Злобіна, наголошуючи на тому, що поведінка індивіда як суб'єкта веде до соціальних змін, удосконалення як особистості, так і соціуму [8].

Деякі науковці пов'язують соціальну компетентність із розвитком соціального (соціологічного) мислення. На думку В. Гаврилюк, головним елементом соціальної компетентності є соціологічне мислення, тобто система знань про соціальну реальність, здатність до оцінок і побудови прогнозів розвитку суспільного життя, що дає особистості можливість не тільки адаптуватися до такої реальності, а й її перетворювати [4].

Соціально-орієнтаційний, соціально-аналітичний аспекти соціальної компетентності виокремлює О. Пометун, вказуючи, що соціальна компетентність сприяє кращому розумінню людиною питань суспільної політики та її участі в демократичних процесах, забезпеченню соціальної єдності та справедливості, а, отже, є важливим чинником удосконалення суспільства [15, с. 66].

Пов'язує соціальну компетентність (розуміючи її як здатність молоді аналізувати соціальний навколишній світ, адекватно оцінювати свої можливості і вибудовувати стратегії взаємодії з цим світом) із соціальним мисленням також О. Прямикова. Вона визначає соціальне мислення як діяльність, метою якої є пізнання суспільної реальності, на основі чого приймається обґрунтоване рішення з приводу важливих життєвих питань. Характеристиками соціального мислення є вміння аналізувати інформацію через інтерпретацію смислів, прийняття позиції іншої людини, сприйняття конфлікту як можливості для розвитку і т.п. Сучасна реальність, на її думку, потребує посилення розумової активності індивіда як основи для прийняття зважених рішень [16].

Вважаємо, що викладені вище думки та позиції дослідників дають підставу включати в характеристику соціальної компетентності особистості розвиненість її соціального мислення.

Отже, аналізуючи трактування, віднесені нами до другої групи, можемо стверджувати, що соціальна компетентність розглядається в науковій літературі і як готовність індивіда продуктивно діяти в соціальному просторі, що передбачає розвиненість соціального мислення, наявність знань про конкретний соціум, здатність бути суб'єктом у соціальній взаємодії і вирішувати життєві ситуації, насамперед такі, які вимагають переборення соціально-психологіч-

Таблиця

Узагальнення наукових трактувань сутності соціальної компетентності особистості

Група (площина дослідження)	Аспект трактування		Зміст
Наявність особистісних ресурсів для ефективного освоєння соціального простору	Когнітивний		Набуття знань
	Поведінковий		Розвиток умінь
	Когнітивно-поведінковий		Набуття знань, розвиток умінь
	Мотиваційний		Сформованість цінностей, потреб
	Інтегративний		Набуття знань, розвиток умінь сформованість цінностей, потреб
Особливості взаємодії «особистість – соціальне середовище» (у взаємозв'язку з успішною соціалізацією особистості)	Макросоціальний	Соціально-рольовий	Успішне засвоєння запропонованих суспільством соціальних ролей
		Соціально-пізнавальний (соціально-орієнтаційний)	Здатність до пізнання соціального простору та орієнтації в ньому на основі розвинутого соціального мислення
	Мікросоціальний	Соціально-ситуаційний	Вміння вирішувати соціальні ситуації
		Комунікативний	Результативна комунікація в малій групі
Складність становлення	Розглядається як багаторівневе соціально-психологічне утворення, що ґрунтується, насамперед, на підставі життєвого досвіду		Поетапний процес особистісного зростання шляхом взаємодії з соціальним середовищем



них труднощів, а це в сукупності означає належний рівень соціалізованості особистості.

Як і соціалізація, компетентність соціальна є поняттям багаторівневим (ці висновки ми відносимо до третьої групи характеристик соціальної компетентності). Наприклад, І. Зимня зауважує, що будь-яка компетентність як інтегративне явище має рівневу структуру [7, с. 26]. На необхідності усвідомлювати нижчий та вищий рівні компетентності зосереджує увагу І. Бех. На його думку, нижчий рівень ґрунтується на практичних способах дій, що виробляються внаслідок постійного вправлення, методом спроб і помилок, відображаючи здатність індивіда пристосовуватися до вимог життя, забезпечуючи йому нормативне функціонування в соціумі. Вищого рівня компетентності особистість досягає тоді, коли логіка виконання дії зумовлюється науково орієнтованою основою і ґрунтується на прагненні до самоствердження, на переживанні почуття гідності [2, с. 27]. Вагомим є висновок дослідника про значущість вищого рівня компетентності особистості, що дає можливість практичного перетворення дійсності для задоволення матеріальних і духовних потреб людини й суспільства [2, с. 29]. Такі думки підводять до розуміння, що соціальна компетентність особистості є складним феноменом, а тому вимагає поетапного формування її у дітей та молоді.

Аналіз наукових трактувань сутності соціальної компетентності, зокрема зазначених вище, дав нам можливість згрупувати їх (звичайно, доволі умовно, оскільки вони в багатьох моментах переплітаються) та подати в таблиці.

Беручи до уваги виокремлені в наукових працях сутнісні риси соціальної компетентності, ми характеризуємо поняття соціальної компетентності особистості як цілісне інтегративне особистісне утворення, як сукупність соціальних знань, умінь, цінностей, досвіду, що забезпечують гармонійну взаємодію людини і суспільства (насамперед, шляхом засвоєння провідних соціальних ролей, ефективного вирішення соціально проблемних ситуацій), самореалізацію та соціальну творчість, відображаючи якісний ступінь соціалізованості індивіда.

Висновки з проведеного дослідження. Соціальна компетентність особистості є однією з найбільш актуальних наукових і соціально-виховних проблем, а тому доволі широко відображена в наукових розвідках, що дають різноманітні тлумачення цього особистісного феномену. На основі аналізу багатьох праць ми виокремили три основні групи визначень сутності соціальної компе-

тентності особистості й уточнили формулювання поняття «соціальна компетентність особистості». Подальші дослідження мають полягати в обґрунтуванні засобів, методів, форм роботи з дітьми і молоддю з формування їхньої соціальної компетентності, адже від цього залежить, якою мірою вони зможуть реалізувати свої здібності, задатки, досягнути соціальної зрілості, створити для себе сприятливі умови життєдіяльності на основі толерантної і конструктивної соціальної взаємодії.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андреева И.Н. Взаимосвязь социальной компетентности и эмоционального интеллекта у подростков / И.Н. Андреева // Женщина. Образование. Демократия : материалы 5-ой междунар. междисциплинарной науч.-практ. конф. (Минск, 6–7 нояб. 2002 г.). – Минск, 2003. – С. 194–196.
2. Бех І.Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 2 (63). – С. 26–31.
3. Власова О.І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку : [монографія] / О. І. Власова. – Київ : Видавн.-поліграф. центр «Київ. ун-т», 2005. – 308 с.
4. Гаврилук В.В. Преодоление функциональной неграмотности и формирование социальной компетентности / В.В. Гаврилук // Социс. – 2006. – № 12. – С. 105–110.
5. Докторович М.О. Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 / Марина Олександрівна Докторович ; Ін-т проблем виховання АПН України. – Київ, 2007. – 19 с.
6. Життєва компетентність особистості : [наук.-метод. посіб.] / за ред. Л.В. Сохань, І.Г. Єрмакова, Г.М. Несен. – Київ : Богдана, 2003. – 520 с.
7. Зимня И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимня // Ученые записки Национального общества прикладной лингвистики. – 2013. – № 4. – С. 16–31.
8. Злобіна О. Особистість як суб'єкт соціальних змін / Олена Злобіна. – Київ : Ін-т соціології НАН України, 2004. – 400 с.
9. Калинина Н.В. Психологическое сопровождение развития социальной компетентности школьников : автореф. дис. ... на соискание учен. степени д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 / Наталья Валентиновна Калинина ; Самар. гос. пед. ун-т. – Самара, 2006. – 42 с.
10. Ковалёва А.И. Концепция социализации молодёжи: нормы, отклонения, социализационная траектория / Антонина Ивановна Ковалёва // Социс. – 2003. – № 1. – С. 109–115.
11. Краснокутская С.Н. Формирование социальной компетентности студентов вуза : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Светлана Николаевна Краснокутская ; Северо-Кавказ. гос. техн. ун-т. – Ставрополь, 2006. – 178 с.



12. Мудрик А.В. Социальная педагогика / Анатолий Викторович Мудрик. – Москва : Издат. центр «Академия», 2002. – 200 с.
13. Мудрик А.К. Соціальний інтелект та соціальна компетентність / А.К. Мудрик // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 3. – С. 4–6.
14. Платонов Ю.П. Социальная психология поведения : [учеб. пособие] / Ю.П. Платонов. – Санкт-Петербург : Питер, 2006. – 464 с.
15. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / Олена Пометун // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 65–69.
16. Прямикова Е.В. Социальная компетентность школьников: смыслы и практики / Е.В. Прямикова // Социс. – 2009. – № 7. – С. 126–132.
17. Рижанова А.О. Развитие социальности в культуре информационного общества / А.О. Рижанова // Проблемы инженерно-педагогической освіти. – 2012. – № 36. – С. 240–245.
18. Топалова С. Гражданская и элитарная компетентность: цена отсутствия для Украины / Светлана Топалова // Хвиля. – 2017. – 20 жовтня [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://hvylya.net/analytics/society/grazhdanskaya-i-elitarnaya-kompetentnost-tsenatsutstviya-dlya-ukrainyi.html>
19. Учурова С.А. Групповая учебная работа как способ развития социальной компетентности учащихся : автореф. дис. ... на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Светлана Александровна Учурова ; Урал. гос. ун-т им. А.М. Горького. – Екатеринбург, 2007. – 24 с.
20. Циба В.Т. Системна соціальна психологія : [навч. посіб.] / В.Т. Циба. – Київ : Центр навч. літератури, 2006. – 328 с.

СЕКЦІЯ 6
СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

УДК 378:373-051:613

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ФОРМУВАННЯ
ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ДО РОБОТИ
ЗІ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИМИ ТЕХНОЛОГІЯМИ**

Дука Т.М., к. пед. н.,
старший викладач кафедри психології та педагогіки розвитку дитини
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Стаття присвячена проблемі психолого-педагогічного супроводу формування готовності майбутнього педагога до роботи зі здоров'язбережувальними технологіями, аналізуються особливості й специфіка оволодіння техніками, висвітлюються основні результати сучасних наукових досліджень із проблеми; розкрито ефективні форми, методи та засоби формування готовності майбутнього педагога до роботи зі здоров'язбережувальними технологіями; розглянуто сучасні підходи до організації сучасного освітнього процесу.

Ключові слова: майбутні педагоги, діти дошкільного віку, здоров'язбережувальні технології, здоров'я, психічне здоров'я, валеологічна просвіта.

Статья посвящена проблеме психолого-педагогического сопровождения формирования готовности будущего педагога к работе со здоровьесохраняющими технологиями, анализируются особенности и специфика овладения техниками, освещаются основные результаты современных научных исследований по проблеме; раскрыты эффективные формы, методы и средства формирования готовности будущего педагога к работе со здоровьесохраняющими технологиями; рассмотрены современные подходы к организации современного образовательного процесса.

Ключевые слова: будущие педагоги, дети дошкольного возраста, здоровье, сохраняющие технологии, здоровье, психическое здоровье, валеологическая осведомленность.

Duca T.M. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF FORMING THE PREPAREDNESS OF THE FUTURE TEACHER TO WORK WITH HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES

The article is devoted to the problem of psychological and pedagogical support of forming the readiness of the future teacher to work with health-saving technologies, analyzed the peculiarities and the specifics of mastering the techniques, highlighted the main results of modern scientific research on the problem; revealed effective forms, methods and means of forming the readiness of the future teacher to work with health-saving technologies; contemporary approaches to the organization of the modern educational process are considered.

Key words: future teachers, children of preschool age, health-saving technologies, health, psychic health, valeological education.

Постановка проблеми. Життя в сучасному суспільстві ставить перед нами багато проблем, серед яких найактуальнішою сьогодні є проблема збереження та зміцнення здоров'я. Особливо гостро ця проблема стоїть щодо дітей дошкільного віку, тому що дошкільний вік – важливий період, коли розвиваються рухові якості й навички, гартується організм, закладаються основи здорового способу життя, накопичуються яскраві, образні, емоційні враження, а отже, закладається фундамент правильного ставлення до свого здоров'я.

Тому на дошкільні навчальні заклади в сучасних умовах розвитку покладаються надважливі соціальні завдання – розвинути й виховати покоління дітей, яке буде визначати прогрес українського суспіль-

ства в майбутньому. Для цього необхідно сформувати модель педагогічного процесу, який буде підвищувати якість навчання, виховання та розвитку дошкільників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему формування готовності майбутнього педагога до професійної діяльності розглядали педагоги-класики (К. Ушинський, А. Макаренко, О. Леонтьєв, В. Сухомлинський та ін.).

Психолого-педагогічний супровід формування готовності майбутніх педагогів до роботи зі здоров'язбережувальними технологіями повинен базуватися на принципах системності, цілісності, єдності й взаємодетермінованості зовнішнього та внутрішнього, а також на теоретичних розробках і концептуальних положеннях у галузі психо-



логії (А. Адлер, Л. Виготський, О. Леонт'єв, М. Монтезорі, Ж. Піаже, В. Райх, С. Рубінштейн, П. Трошин, К. Роджерс та ін.), медицини (А. Елліс, О. Лоуен, І. Павлов, Е. Сеген та ін.), теорії й методики фізичної культури (В. Анан'єв, О. Богініч, Е. Вільчковський, М. Єфименко та ін.).

Результати сучасних психолого-педагогічних досліджень (Р. Аксьонов, Л. Гаращенко, Л. Даниленко, Н. Денисенко, Р. Дітлс, Т. Доронова, Н. Кузьміна, З. Левчук, К. Левшунова, В. Мартинюк та ін.) говорять про те, що визначальною у становленні особистості дитини, її ставлення до здоров'я є особистість педагога, його моральні пріоритети.

На жаль, сучасний педагог відрізняється низьким рівнем мотивації щодо самостійного підвищення статусу індивідуального здоров'я. Дефіцит часу і ступінь психоемоційного напруження, що підвищується, позначається на психоемоційному та фізичному здоров'ї.

Варто зауважити, що більшість педагогів, керуючись визначенням «здоров'я», часто мають на увазі його фізичний складник, забуваючи про соціально-психологічний і духовно-моральний. Тому під час підготовки майбутнього педагога доцільно переломити цю тенденцію та керуватися поняттям «здоров'я» в багатогранному значенні, що включає фізичний, соціально-психологічний і духовно-моральний аспекти.

Тому нині педагогічна наука зайнята пошуком нових методологічних підстав, переоцінкою досягнень попередників, розробленням теоретичних концепцій, орієнтованих на реальні проблеми освітньої практики в підготовці майбутнього педагога.

Недостатня розробленість цієї проблеми зумовила вибір теми.

Постановка завдання. Мета статті – здійснити аналіз психолого-педагогічного супроводу формування готовності майбутнього педагога до роботи зі здоров'язбережувальними технологіями.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перші роки життя дитини – це час, коли закладаються основні навички та знання, без яких неможливий подальший гармонійний розвиток особистості.

У дошкільний період розвиваються основні психологічні процеси, такі як пам'ять, сприйняття, мислення, мова, тому в цей період украй важливо забезпечити дитині можливість усебічного пізнання навколишнього світу й познайомити її із соціумом, у якому вона має жити та розвиватися.

Дошкільний навчальний заклад – це другий після сім'ї соціальний інститут у житті дитини, тому перебування її в дошкільному

закладі має бути спрямоване насамперед на те, щоб виростити здорову дитину.

До завдань сучасної дошкільної освіти, окрім знайомства із соціумом і формування готовності до нього, належить розумовий, фізичний, моральний і естетичний розвиток дитини – необхідні компоненти для формування повноцінної самодостатньої особистості. Тому завдання майбутнього вихователя – урізноманітнити педагогічну діяльність, тобто зуміти створити умови для розвитку основних особистісних компонентів: пізнавального, комунікативного, ціннісного, художнього та фізичного. Проте сьогодення вимагає ще одного досить суттєвого компонента – здоров'язбережувального.

Проблемами дитячого здоров'я натеper є гіподинамія, дитячі стреси, дитяча тривожність. Усе це негативно позначається як на здоров'ї, так і на психіці дітей.

Причини погіршення здоров'я залежать від багатьох чинників: від неправильного ставлення населення до свого здоров'я і здоров'я своїх дітей, негативного впливу навколишнього середовища, спадкових факторів, порушення правил здорового способу життя [6, с. 74].

Усі ці чинники сприяють зміні мотивації діяльності в дітей, знижують їхню творчу активність, уповільнюють їхній фізичний і психічний розвиток. Тому питання збереження здоров'я дітей стають особливо актуальними в наш час. Від здоров'я та життєрадісності дітей залежить їхнє духовне життя, розумовий розвиток, міцність знань, фізична підготовка.

Однією з головних цілей роботи сучасного дошкільного закладу є збереження і зміцнення здоров'я вихованців шляхом створення здоров'язберегаючого середовища й використання здоров'язбережувальних технологій.

Тому з метою формування готовності майбутнього педагога до роботи зі здоров'язбережувальними технологіями під час вивчення дисципліни «Новітні здоров'язбережувальні технології» з'ясовано, що здоров'язбережувальні технології в сучасній дошкільній освіті – це технології, спрямовані на вирішення пріоритетного завдання сучасної дошкільної освіти – завдання збереження, підтримки та збагачення здоров'я всіх суб'єктів педагогічного процесу дошкільного закладу: дітей, педагогів і батьків [4, с. 101].

Під метою здоров'язбережувальних технологій стосовно дитини розуміємо забезпечення високого рівня здоров'я та виховання валеологічної культури дорослих як сукупності усвідомленого ставлення дити-



ни до здоров'я і життя людини. Знання про здоров'я й уміння оберігати, підтримувати та зберігати його розглядаємо як валеологічну компетентність, що дає дошкільнику змогу самостійно й ефективно вирішувати завдання здорового способу життя та безпечної поведінки, завдання, пов'язані з наданням елементарної медичної, психологічної самопомоги й допомоги. Щодо педагогів і батьків – формування відповідального ставлення до здоров'я дітей і власного здоров'я [1, с. 142].

Серед здоров'язбережувальних технологій у дошкільній освіті ми виділяли такі види: медико-профілактичні; фізкультурно-оздоровчі; технології забезпечення соціально-психологічного благополуччя дитини; здоров'язбереження та здоров'язбагачення педагогів дошкільної освіти; валеологічна просвіта батьків; здоров'язбережувальні освітні технології.

З-поміж здоров'язбережувальних технологій ми розглядали такі підгрупи:

- *організаційно-педагогічні технології* (визначають структуру освітньо-виховного процесу, що сприяє запобіганню станів перевтоми, гіподинамії тощо, дезадаптаційних станів);

- *психолого-педагогічні технології* (пов'язані з безпосередньою роботою педагога з дітьми, сюди ж належить і психолого-педагогічний супровід усіх елементів освітнього процесу);

- *навчально-виховні технології* (які включають програми з навчання турботи про власне здоров'я й формування культури здоров'я дітей).

Серед сучасних здоров'язбережувальних технологій із майбутніми педагогами розглядалися такі групи:

Технології збереження та стимулювання здоров'я: стретчинг (рекомендується дітям із млявою поставою та плоскостопістю), *ритмопластика* (звертається особлива увага на художню цінність, величину фізичного навантаження відповідно до віку дітей), *динамічні паузи* (рекомендується для всіх дітей як профілактика втоми), *рухливі й елементи спортивних ігор* (ігри підбираються відповідно до віку дитини, місця та часу її проведення). *Релаксація* (можна використовувати спокійну класичну музику, звуки природи); *пальчикова гімнастика* (рекомендується всім дітям, особливо з мовними вадами). *Гімнастика для очей* (рекомендується використовувати наочний матеріал, показ педагога). *Дихальна гімнастика* (використовується в різних формах фізкультурно-оздоровчої роботи). *Гімнастика бадьорості* (вправи на ліжечках, широке вмивання; ходьба по ребристих дощеч-

ках; легкий біг зі спальні в групу з різницею температури в приміщеннях тощо). *Коригувальна гімнастика* (форма проведення залежить від поставленого завдання й контингенту дітей). *Ортопедична гімнастика* (рекомендується дітям із плоскостопістю і як профілактика хвороб опорного склепіння стопи) [5, с. 5].

2. *Технології навчання здорового способу життя*, які полягають у моделюванні та оптимізації стилю життя людини залежно від тих цілей, які намагаються вирішити: *фізкультурні заняття; проблемно-ігрові* (ігротренінги та ігротерапія), які можуть бути організовані непомітно для дитини, за допомогою включення педагога в процес ігрової діяльності. *Комунікативні ігри* будуються за певною схемою і складаються з декількох частин. У них входять бесіди, етюди й ігри різного ступеня рухливості, заняття малювання, ліплення тощо. *Заняття із серії «Здоров'я»* можуть бути включені в сітку занять як пізнавальний розвиток. *Самомасаж* залежно від поставлених педагогом цілей, сеансами або в різних формах фізкультурно-оздоровчої роботи. *Точковий самомасаж* проводиться суворо за спеціальною методикою тощо [7, с. 187].

Психокорекційні технології, які з'явилися в процесі когнітивної психокорекції, основна увага приділяється пізнавальним структурам психіки дитини, акцент робиться на особливостях її особистості. Основне завдання когнітивної психокорекції – це створення моделі психологічної проблеми, яка була б зрозуміла дитині, а також навчання її нових способів мислення, зміна сприйняття себе й навколишньої дійсності. Основною метою психологічної корекції в рамках поведінкового підходу є вироблення в дитини нової адаптивної поведінки або подолання дезадаптивної поведінки. Це досягається за допомогою гальмування та ліквідації старих форм поведінки й навчання дитини нових форм поведінки з використанням прийомів самоконтролю та саморегуляції [8].

Серед таких – арттерапія (програма має діагностичний інструментарій і передбачає протоколи занять); *технології музичного впливу* (використовуються як допоміжний засіб або частина інших технологій; для зняття напруження, підвищення емоційного настрою тощо); *казкотерапія* (використовують для психологічної терапевтичної та розвивальної роботи. Казку може розповідати дорослий, групове розповідання, де оповідачем є не одна людина, а група дітей); *технології впливу кольором* (правильно підібрані кольори знімають напруження та підвищують емоційний настрій дитини);



технології корекції поведінки (проводяться в ігровій формі, мають діагностичний інструментарій і протоколи занять); *психогімнастика* (проводиться за спеціальними методиками) [3, с. 19].

Під час вивчення теми «Реалізація комплексного ставлення до власного здоров'я» з'ясовано, що комплексний підхід до оздоровчої роботи включає раціональний режим дня з урахуванням вікових особливостей дітей, створення умов для розвитку моторики в руховій діяльності дітей, застосування ефективних способів загартовування в умовах ДНЗ; повноцінне харчування дітей. Майбутніми вихователями на практичних заняттях встановлено, що під час їхньої майбутньої діяльності необхідно створити в дошкільному закладі всі можливі умови для організації здоров'язбережувального освітнього процесу. Робота має здійснюватися комплексно протягом усього дня за участю вихователя, психолога, інструктора з фізичної культури, музичного керівника, медсестри, застосовуючи різні методи та прийоми для створення середовища здоров'язбережувального процесу: щоденна ранкова гімнастика; динамічні паузи, гімнастика для очей, дихальна гімнастика тощо [3, с. 31].

Під час вивчення форм роботи з дітьми значна увага приділялася застосуванню нетрадиційного обладнання й матеріалів: доріжки та килимки з намистин, гудзиків, пробок; шнури з порожнистих футлярів фломастерів; оригінальні прапорці з пластимаси; мішечки для кидання у вигляді овочів, фруктів, набиті крупою; кеглі з пляшок із підфарбованою водою; гантелі з кіндер-сюрпризів, ребристі дошки (з картону, футлярів маркерів); доріжки з губок для миття посуду; тканинні доріжки з наклеєними зигзагами з кольорової клейонки, колами, хвилястими лініями; коробки з волоськими горіхами, шишками, камінчиками; долоньки з кольорової клейонки тощо, що дасть кожній дитині можливість самостійно, за власним бажанням обирати рухову діяльність.

Досить значна увага приділялася технологіям щодо психічного здоров'я дітей. Так, під час вивчення теми «Вплив новітніх здоров'язбережувальних технологій на психічне здоров'я дітей» студентами з'ясовано, що формування і зміцнення психічного здоров'я дітей, підвищення ресурсів їхньої психологічної адаптації здійснюється завдяки соціально-адапційним та особистісно-розвивальним технологіям, серед яких – різноманітні соціально-психологічні тренінги, корекційні програми, спрямовані на зміцнення

й розвиток духовного, особистісного здоров'я дітей [3, с. 21].

Серед технологій, із якими ознайомилися, цікавість викликала казкотерапія, яка може слугувати не тільки засобом для діагностичної роботи з дітьми, а й способом звільнення від психологічних конфліктів і сильних переживань, засобом посилення почуття особистісної цінності, формою вільного самовираження та самопізнання. Саме казка дає змогу зробити таємне явним, причому з найменшими зусиллями й енергетичними витратами для людини. Майбутні педагоги під час практичних занять установили, що казка може допомогти людині зануритися у свій внутрішній світ, замислитися над тим, що, чому і як там відбувається, що заважає, а що допомагає, від чого потрібно позбавлятися, а що потрібно виховувати й розвивати як у собі, так і в дітях. Казка в психокорекційному значенні – це «шанс» зв'язати казкові події з подіями та поведінкою людини, а отже, засвоїти й застосувати на практиці всю мудрість, приховану в «казках» і так знайти рішення проблеми, яка не дає можливості йти далі. Студенти зуміли обґрунтувати, що казкотерапія – це найменш травматичний та один із найбільш ефективних способів знайти втрачену цілісність і повернути собі чистий, а не затьмарений погляд на світ, який властивий дітям. Казкотерапію майбутні педагоги розглядали як психологічний метод здоров'язбережувальної технології, спрямований на оптимізацію афективних ресурсів дітей, зміцнення їхнього психічного здоров'я, зміну світосприйняття й системи відносин [2, с. 56].

У результаті практичної роботи визначено, що дитині треба дати необхідну суму знань про загальноприйняті людиною норми поведінки, навчити адекватно діяти в тій чи іншій ситуації, допомогти дошкільникам опанувати елементарні навички поведінки на вулиці, транспорті, вдома, на прогулянці, розвивати в дошкільників самостійність і відповідальність, причому важливо навчити дитину пояснювати власну поведінку. Вирішення цих завдань забезпечення безпечного, здорового способу життя можливо лише за постійного спілкування дорослого з дитиною на рівних: разом шукаємо вихід зі складної ситуації, разом обговорюємо проблему, разом пізнаємо, робимо відкриття, дивуємося. Безпечний і здоровий спосіб життя – це не тільки сума засвоєних знань, а стиль життя, адекватна поведінка в різних ситуаціях, уміння застосувати в реальному житті отримані знання та навички.



Навколо дітей із раннього дитинства необхідно створювати таке освітнє середовище, яке було б насичене атрибутами, символікою, термінологією, знаннями, ритуалами та звичаями здоров'язбережувального змісту. Це призведе до формування потреби вести здоровий спосіб життя, до свідомої охорони власного здоров'я і здоров'я оточуючих, до оволодіння необхідними для цього практичними навичками й уміннями. У межах фізкультурно-оздоровчої роботи студенти на практичних заняттях моделювали спортивні дозвілля, свята, дні здоров'я тощо [1, с. 155].

Окрім форм роботи з дітьми, майбутні педагоги під час вивчення теми «Педагогічний інструментарій технології партнерства освітніх закладів з родинами щодо формування, збереження та зміцнення здоров'я дітей» ознайомилися з такими формами роботи з батьками: проведення консультацій і бесід із батьками з приводу профілактики хвороб, дотримання особистої гігієни, про користь додаткових прогулянок, висвітлення таких питань на засіданнях батьківських клубів.

Отже, дуже важливо, щоб кожна з розглянутих технологій мала оздоровчу спрямованість, а використання в комплексі зі здоров'язбережувальною діяльністю в підсумку сформувало б у дитини стійку мотивацію на здоровий спосіб життя.

Висновки з проведеного дослідження. Проблема оздоровлення дітей – це кампанія не одного дня діяльності й не однієї людини, а цілеспрямована, систематично спланована робота всіх педагогів протягом тривалого періоду. Тому педагогам-науковцям і фахівцям ДНЗ потрібно й надалі розширювати застосування здоров'язбережувальних технологій, сучасних оздоровчих програм і методик, які мають

базуватися на усвідомленому ставленні дитини й дорослого до власного здоров'я і здорового способу життя.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрущенко Т.К. Формування ціннісного ставлення до власного здоров'я в дітей старшого дошкільного віку : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Т.К. Андрущенко. – К., 2007. – 258 с.
2. Байер О.М. Використання казкотерапії в поєднанні з фітбол-гімнастикою як здоров'язбережувальна технологія (на матеріалі роботи експериментальних майданчиків) / О.М. Байер, К.Л. Крутий // Дошкільна освіта : науково-практичний журнал. – Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2008. – № 1. – С. 54–64.
3. Впровадження інноваційних здоров'язбережувальних технологій в практику роботи сучасного дошкільного навчального закладу / укладач : О.А. Шереметова // Інформаційно-методичний посібник. – Краматорськ, 2010. – 36 с.
4. Гаращенко Л. Здоров'язбережувальні технології фізичного виховання дітей дошкільного віку: реалії та перспективи / Л. Гаращенко // Вісник Інституту розвитку дитини. Серія «Філософія, педагогіка, психологія» : збірник наукових праць. – Вип. 9. – К. : Видавництво Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова, 2010. – 157 с.
5. Денисенко Н. Оздоровчі технології в освітньому процесі / Н. Денисенко // Дошкільне виховання. – 2004. – № 12. – С. 4–6.
6. Ефименко Н. Горизонтальный пластический балет: новая система физического воспитания, оздоровления и творческого самовыражения детей и взрослых / Н. Ефименко. – Таганрог : Познание, 2001. – 176 с.
7. Левшунова К.В. Рухова активність як чинник психічного благополуччя дошкільника : дис. ... канд. наук з педагогічної та вікової психології : спец. 19.00.07 / К.В. Левшунова. – К., 2015. 233 с.
8. Психокорекційні технології для дітей з проблемами у розвитку [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://pidruchniki.com/82848/psihologiya/psihokorektsiyni_tehnologiyi_ditey_problemami_rozvitku.



УДК 371.15

ЗАСТОСУВАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Мірошніченко В.М., к. пед. н., доцент кафедри філології,
перекладу та мовної комунікації

Національна академія Національної гвардії України

Статтю присвячено аналізу застосування мультимедійних технологій у навчанні студентів мовних спеціальностей. Представлено класифікацію мультимедійних навчальних презентацій. Виокремлено вимоги до змісту мультимедійних навчальних презентацій. Визначено дидактичні можливості інформаційних технологій, дидактичні властивості мультимедійних засобів. Доведено ефективність використання програмного забезпечення Microsoft PowerPoint.

Ключові слова: мультимедійні технології, інформаційні технології, іношомовне спілкування, дидактичні можливості, мультимедійні презентації, майбутні філологи.

Статья посвящена анализу использования мультимедийных технологий в обучении студентов языковых специальностей. Представлены классификации мультимедийных учебных презентаций. Выделены требования к содержанию мультимедийных учебных презентаций. Определены дидактические возможности информационных технологий, дидактические свойства мультимедийных средств. Доказана эффективность использования программного обеспечения Microsoft PowerPoint.

Ключевые слова: мультимедийные технологии, информационные технологии, иноязычное общение, дидактические возможности, мультимедийные презентации, будущие филологи.

Miroshnychenko V.M. THE APPLICATION OF MULTIMEDIA TECHNOLOGIES IN THE TRAINING PROCESS OF FUTURE PHILOLOGISTS

The article is devoted to the analysis of multimedia technologies in the training process of future philologists. The author exposes classifications of multimedia learning presentations. The requirements to the content of multimedia learning presentations are highlighted. It is defined the didactic potential of information technologies and the didactic features of multimedia means. The efficiency of Microsoft PowerPoint in the professional training of philologists is proved.

Key words: multimedia technologies, information technologies, foreign language communication, didactic potential, multimedia learning presentations, future philologists.

Постановка наукової проблеми. Нагальна потреба інформатизації освіти, мета якої полягає в глобальній раціоналізації інтелектуальної діяльності шляхом використання нових інформаційних технологій, радикального підвищення ефективності та якості підготовки фахівців із новим типом мислення, що відповідає умовам інформаційного суспільства, зумовлює зростання ролі медіаосвітньої підготовки майбутніх філологів.

В інтерактивному режимі мультимедійні технології створюють інтегроване інформаційне середовище, в якому користувач знаходить нові можливості, спроможні відігравати роль вагомого засобу активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Аналіз останніх досліджень. Професійна підготовка майбутніх філологів, учителів іноземної мови досліджувалася такими науковцями, як О. Волченко, Т. Зубенко, С. Ніколаєва, І. Халимон. Формування професійної іношомовної комунікативної компетентності майбутніх перекладачів вивчали Є. Долинський, Т. Тернових, З. Підручна.

Застосування мультимедійних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців досліджували Т. Бабенко, В. Биков, Т. Гарбуз, Л. Карташова. Дидактичним можливостям інформаційних технологій присвячено праці В. Беспалька, І. Морева, І. Роберта. Питання щодо особливостей проектування мультимедійних технологій і методів використання в навчальному процесі вивчали Л. Ястребов, О. Мокрогуз. Разом із тим проблема залучення мультимедійних засобів навчання в процес підготовки майбутніх філологів потребує узагальнення.

Завдання статті – з'ясувати поняття «інформаційні технології», «інформаційні технології навчання», «мультимедійні технології»; визначити дидактичні можливості інформаційних технологій та дидактичні властивості мультимедійних засобів; проаналізувати підходи науковців до класифікації мультимедійних навчальних презентацій; виявити характеристики педагогічної технології упровадження мультимедійних навчальних презентацій.

Виклад основного матеріалу. Наукова література свідчить про те, що систему



принципів використання мультимедійних засобів у процесі професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів становить сукупність дидактичних, лінгводидактичних, психологічних і методичних принципів.

У дидактиці загальноприйнятими вважаються класичні принципи: наочності, доступності, свідомості й активності, систематичності й послідовності, міцності, науковості, зв'язку теорії з практикою [12, с. 57]. Крім того, доцільно виокремити принципи, які є провідними в конкретних умовах навчання. Наприклад, пріоритетним методичним принципом навчання іноземній мові є принцип комунікативності, що забезпечує практичну спрямованість занять [7]. Важливим є також принцип вмотивованості, оскільки оволодіння професійним іншомовним спілкуванням буде малоефективним без урахування інтересів студентів та цілеспрямованого впливу на мотиваційно-спонукальну сферу їхньої діяльності, яка визначає їх поведінку [14, с. 148].

У контексті дослідження відзначимо, що за Л. Шиловою, інформаційні технології – це процес, який використовує сукупність засобів та методів оброблення та передачі первинної інформації нової якості про стан об'єкта, процесу чи явища [13, с. 187]. М. Фіцула зазначає, що інформаційні технології навчання – це методологія і технологія навчально-виховного процесу з використанням новітніх електронних засобів [11, с. 159].

Науковці Т. Бабенко, Н. Клевцова та Є. Полат розглядають мультимедійні технології як сучасні інформаційні технології, що об'єднують за допомогою комп'ютерних засобів графічне та відеозображення, звук і інші спеціальні ефекти. Мультимедійні технічні засоби реалізують мультимедійну технологію і поділяються на апаратні (комп'ютер з процесором, мультимедіа монітором із вбудованими стерео-динаміками, TV-тюнери, звукові плати) та програмні (програми та проблемно-орієнтовані мови програмування, що враховують особливості мультимедійних технологій) [3, с. 48].

Праці таких науковців, як І. Зимня, С. Ніколаєва, В. Плахотнік, Н. Склярєнко, та інших свідчать про те, що ефективність навчання іншомовного спілкування залежить від багатьох чинників, зокрема: 1) вмотивованість процесу навчання; 2) створення іншомовного комунікативного середовища; 3) активне залучення самого студента до цього процесу; 4) раціональний вибір засобів навчання; 5) ефективний добір змісту навчального матеріалу; 6) професіоналізм викладача.

На основі вивчених джерел [5; 6] виокремимо дидактичні можливості інформацій-

них технологій: індивідуалізація навчання (передбачає можливість вибору власного напрямку опрацювання і засвоєння навчального матеріалу студентом, визначення рівня його складності, регулювання темпу роботи, створення психологічної комфортності навчання); варіативність застосування на різних етапах навчання (презентація нового навчального матеріалу, тренування навичок і вмінь, контроль); наочне подання навчального матеріалу (сприяє кращому сприйняттю та запам'ятовуванню); економічне використання навчального часу; статистичні дані про індивідуальну навчальну діяльність студента; підвищення мотивації завдяки використанню різноманітних аудіовізуальних засобів навчання; формування самооцінки студентів та створення умов для самостійної роботи; творча діяльність.

До дидактичних властивостей мультимедійних засобів науковці відносять багатоканальність, наочність, інтегральне пред'явлення знань, інтерактивність, моделювання процесів та явищ, що вивчаються, навчання в ігровій формі [3; 10].

Дослідження означеного питання [2; 4] засвідчує, що використання програмного забезпечення Microsoft PowerPoint є одним із перспективних напрямів у галузі впровадження мультимедійних технологій у процес навчання іноземної мови і професійного іншомовного спілкування, оскільки це дозволяє викладачу активно брати участь у процесі інформатизації, компенсуючи відсутність електронних і друкованих посібників; значно інтенсифікувати навчальний процес за рахунок збільшення інформації, що презентується, й скорочення часу на її подання; варіювати види діяльності на занятті.

Необхідно відзначити, що за допомогою зазначеного програмного забезпечення створюється презентація.

Н. Дементієвська зазначає, що мультимедійні презентації, котрі використовуються в навчальному процесі і мають певні навчальні цілі, називають навчальними [2, с. 92].

Мультимедійні навчальні презентації в процесі професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів дозволяють реалізувати наступні завдання: комунікативні (оптимізувати вміння спілкуватися іноземною мовою, навчити конспектувати, висловлювати свою думку); навчальні (формувати навички і вміння професійного іншомовного спілкування, навчити самостійної роботи та роботи в групах); професійні (розвивати пам'ять, наукову ерудицію, толерантність, компетентність); мотиваційні (підвищувати рівень навчальної мотивації та формувати ціннісні орієнтації майбутніх філологів) [15].



За використанням мультимедійних елементів О. Мокрогуз [8] поділяє презентації на наочні, текстові, комбіновані.

У свою чергу, за навчальною метою мультимедійні навчальні презентації поділяються на презентацію-емонстрацію, презентацію-тему; презентацію-контроль.

За спрямуванням науковці поділяють на комунікативні з лексичною домінантою та комунікативні з граматичною домінантою. Зокрема, комунікативна презентація з граматичною домінантою передбачає пред'явлення й актуалізацію граматичних одиниць і формування умінь їх застосування в різних видах мовлення. Комунікативна презентація з лексичною домінантою спрямована на пред'явлення, тренування і практику використання лексичних одиниць у мовленні.

Отже, застосування комунікативних мультимедійних навчальних презентацій з лексичною і граматичною домінантами сприятиме вдосконаленню практичних умінь, а також розвитку особистісних потенціалів студентів.

За формою роботи мультимедійні презентації поділяються на індивідуальні та групові. Індивідуальні презентації передбачають самостійне опрацювання студентом поданого навчального матеріалу, підготовку власної презентації-демонстрації як оформлення результатів своєї творчої роботи. Групові мультимедійні навчальні презентації зорієнтовані на підтримку практичного заняття і визначають групову форму роботи з ними в аудиторний час. Впровадження групових мультимедійних навчальних презентацій сприяє комунікабельності, толерантності, вдосконаленню комунікативних умінь.

За походженням науковці виокремлюють мультимедійні навчальні презентації підготовлені викладачем та ті, що підготовлені студентом [1].

Вивчені джерела свідчать про те, що застосування мультимедійних навчальних презентацій як виду мультимедійних технологій сприяє підвищенню якості та ефективності професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів.

Зміст мультимедійних навчальних презентацій має відповідати таким вимогам [9]: 1) наявність у змісті мультимедійних навчальних презентацій оптимального якісного і кількісного складу навчального матеріалу, який узгоджується з цілями програми; зумовлює виправданий вибір засобів засвоєння мовного і мовленнєвого матеріалу, котрі ефективно готують до професійного іншомовного спілкування та сприяють оволодінню ним на відповідному рівні; 2) збалансованість змісту мультимедійних

навчальних презентацій для взаємопов'язаного оволодіння майбутніми філологами продуктивними (говоріння, письмо) і рецептивними (аудіювання, читання) видами мовленнєвої діяльності; 3) збагачення особистісного комунікативного і навчального досвіду студентів-філологів з кожної теми за допомогою доцільно дібраного навчального матеріалу в мультимедійних навчальних презентаціях, котрий доповнює й збагачує їх зміст новими фактами і мовними одиницями; 4) використання відповідних текстових, аудіо- та відеоматеріалів, які спрямовані на формування вмотивованої готовності до оволодіння іноземною мовою, підтримують інтерес і позитивне ставлення до майбутньої професії; 5) створення комунікативної атмосфери, наближення її до умов реального спілкування, що реалізується за допомогою застосування автентичних неадаптованих матеріалів, котрі є реальними продуктами мовленнєвої діяльності носіїв мови; використання комунікативно спрямованих вправ і завдань, які викликають мовленнєву взаємодію (вербальну і невербальну) в різних формах (індивідуальній, парній, груповій) навчання; зумовлює наявність завдань проблемного, креативного характеру, що забезпечують розвиток творчої активності, формування механізмів самостійної пізнавальної діяльності, розвиток технологічних умінь майбутніх філологів; 6) урахування індивідуальних особливостей і можливостей майбутніх філологів (пізнавальні здібності, когнітивний стиль навчання, рівень іншомовної підготовленості, інтереси, навчальний і життєвий досвід) шляхом використання різнорівневого навчального матеріалу, завдань на вибір, особистісно значущого, емоційно насиченого матеріалу, самостійних пізнавальних завдань, індивідуалізації домашнього завдання, що сприяють розвитку особистості студента, його самостійності, формуванню власної оцінної позиції, критичності мислення 7) чітка розподіленість матеріалу в мультимедійних навчальних презентаціях по слайдах, тобто матеріал повинен подаватися порціями, зручними для сприйняття.

Педагогічну технологію упровадження мультимедійних навчальних презентацій науковці розглядають як сукупність форм, методів і засобів організації процесу професійної іншомовної підготовки засобами мультимедійних технологій, що спрямована на забезпечити успішне формування усіх компонентів професійної іншомовної компетентності майбутніх філологів.

А. Щукін визначає такі характеристики значеної технології: результативність (висо-



кий рівень досягнення поставлених цілей); економічність (засвоюється більша кількість навчального матеріалу за найменших витрат зусиль); ергономічність (навчання відбувається у позитивному мікрокліматі, без перенавантажень); висока вмотивованість процесу навчання [14, с. 263].

Висновки. У результаті проведеного дослідження, було з'ясовано поняття «інформаційні технології», «інформаційні технології навчання», «мультимедійні технології».

Визначено дидактичні можливості інформаційних технологій, дидактичні властивості мультимедійних засобів. Доведено ефективність використання програмного забезпечення Microsoft PowerPoint.

Установлено, що перспективним напрямом упровадження мультимедійних технологій у процес професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів є створення й використання мультимедійних навчальних презентацій.

У межах визначеної проблеми виділено завдання, які дозволяють реалізувати мультимедійні навчальні презентації. Представлено класифікацію мультимедійних навчальних презентацій за використанням мультимедійних елементів (наочна, текстова, комбінована); за навчальною метою (презентація-демонстрація, презентація-тема, презентація-контроль); за спрямуванням (комунікативна з лексичною домінантою, комунікативна з граматичною домінантою); за формою роботи (індивідуальна, групова); за походженням (підготовлена викладачем, підготовлена студентом).

На основі наукових джерел виокремлено вимоги до змісту мультимедійних навчальних презентацій. Виявлено характеристики педагогічної технології упровадження мультимедійних навчальних презентацій. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні питання самостійної роботи майбутніх філологів із використанням мультимедійних навчальних презентацій.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дементієвська Н.П. Комп'ютерні технології для розвитку учнів та вчителів / Н.П. Дементієвська, Н.В. Морзе // Інформаційні технології і засоби навчання: [Зб. наук. праць] / [За ред. В.Ю. Бикова, Ю.О. Жука] / Інститут засобів навчання АПН України. – К. : Атіка, 2005. – 272 с.

2. Дементієвська Н.П. Проектування, створення та використання навчальних мультимедійних презентацій

як засобу розвитку мислення учнів / Н.П. Дементієвська // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2007. – № 2. – С. 55–58.

3. Егорова Ю.Н. Мультимедиа как средство повышения эффективности обучения в общеобразовательной школе : дисс. ... канд. пед. Наук : 13.00.01 / Ю.Н. Егорова. – Чебоксары, 2000. – 196 с.

4. Квасова О.Г. Роль мультимедійного загально-теоретичного курсу в оволодінні професійною англійською мовою як другою іноземною спеціалістами зі східної філології / О.Г. Квасова // мат-ли Всеукр. науково-методичного семінару «Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання іноземних мов на сучасному етапі». – Харків : ХНУ імені В.Н. Каразіна. – 2008. – С. 54–55.

5. Клевцова Н.И. Методико-дидактические принципы создания использования

6. мультимедійних учебных презентаций в обучении иностранному языку : дисс....канд. пед. наук : 13.00.02 / Н.И. Клевцова. – Курск, 2003. – 189 с.

7. Куцева Н.О. Навчання англійської мови з використанням інформаційних технологій у мовному вищому навчальному закладі / Н.О. Куцева // Вісник Київського державного лінгвістичного університету / [Ред.: С.Ю. Ніколаєва]. – К., 2000. – (Педагогіка та психологія). – Вип. 2. – С. 165–170.

8. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник [для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів] / О.Б. Бігич, Н.Ф. Бориско, Г.Е. Борецька та ін. / [За заг. ред. С.Ю. Ніколаєвої]. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.

9. Мокрогуз О.П. Особливості застосування мультимедійної презентації на уроках історії / О.П. Мокрогуз [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc Gum/Nzsp/2009_4/statti/18.html.

10. Редько В. Засоби формування комунікативної компетентності у змісті шкільних підручників з іноземних мов. Теорія і практика: [монографія] / В. Редько. – К. : Генеза, 2012. – 224 с.

11. Селевко Г.К. Альтернативные педагогические технологии / Г.К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 224 с.

12. Фіцула М.М. Педагогіка / М.М. Фіцула. – 3-тє вид., стер. – К. : Академвидав, 2009. – 560 с.

13. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностноориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

14. Шилова Л.И. Проблемы формирования логической и информационной культуры в контексте современности / Л.И. Шилова // Нові інформаційні технології навчання (Педагогіка). – 2001. – № 8. – С. 186.

15. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: [учебн. пос. для препод. и студ.]. 2-е изд., испр. и доп. / А.Н. Щукин. – М. : Филоматис, 2006. – 480 с.

16. Ястребов Л.И. Створення мультимедійних презентацій в програмі MS PowerPoint / Л.И. Ястребов // Питання Інтернет-освіти. – 2002. – № 44. – С. 23–28.

Наукове видання

Збірник наукових праць

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

**Випуск LXXVIII
Том 3**

Коректура · *Пірог Н.В.*

Комп'ютерна верстка · *С.Ю. Калабухова*

Формат 64x90/8. Гарнітура Pragmatica.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 24,87. Замов. № 727. Наклад 200 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
73034, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а, офіс 105.
Телефон +38 (0552) 39-95-80
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 4392 від 20.08.2012 р.