

ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ  
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

# ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

*Науковий журнал*

**Випуск 11**

**Том 1**



Одеса  
2019

**Редакційна колегія:**

**Байша Кіра Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент  
**Віталія Грейзін** – доктор педагогічних наук (Вільнюс, Литовська Республіка)  
**Дмитренко Тамара Олександрівна** – доктор педагогічних наук, професор  
**Козяр Микола Миколайович** – доктор педагогічних наук, професор  
**Логвиновська Тетяна Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент  
**Павлова Наталія** – доктор хабілітований, професор  
**Петерсонс Андріс** – доктор соціальних наук, професор  
**Пушкарьова Тамара Олексіївна** – доктор педагогічних наук, професор  
**Стеценко Наталія Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент  
**Тереза Гіза** – доктор хабілітований з соціальних наук  
**Фалько Людмила Іванівна** – доктор педагогічних наук, професор  
**Федяєва Валентина Леонідівна** – доктор педагогічних наук, професор  
**Хорошковська Ольга Назарівна** – доктор педагогічних наук, професор  
**Ярошинська Олена Олександрівна** – доктор педагогічних наук, доцент

Електронна сторінка видання – [www.innovpedagogy.od.ua](http://www.innovpedagogy.od.ua)

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet  
Вченою радою Причорноморського науково-дослідного інституту  
економіки та інновацій (протокол № 3 від 25.03.2019 року)

**Журнал включено до Переліку наукових фахових видань України з педагогічних наук  
відповідно до Наказу МОН України від 04.04.2018 № 326 (додаток 9)**

Науковий журнал «Інноваційна педагогіка» зареєстровано  
Міністерством юстиції України  
(Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації  
серія КВ № 22897-12797Р від 02.08.2017 року)

## ЗМІСТ

## РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<b>Байрамов Гасан Байрам оглу.</b> ВОПРОСЫ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В АЗЕРБАЙДЖАНЕ.....	9
<b>Барбаш Є.М.</b> ПРОБЛЕМА КОНТРОЛЮ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ШКОЛАХ УКРАЇНИ (60-80-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ).....	15
<b>Воровка М.І.</b> ЗАКОНОДАВЧЕ РЕГУЛЮВАННЯ ГЕНДЕРНИХ ВІДНОСИН В УКРАЇНІ.....	22
<b>Герасименко А.С.</b> СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ АНТРОПОЛОГІЇ В КОНТЕКСТІ ФІЛОСОФСЬКО-РЕЛІГІЙНИХ ПОШУКІВ В. ЗЕНЬКОВСЬКОГО.....	26
<b>Драгунова В.В.</b> МОДЕЛЬ УПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ В СИСТЕМУ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	31
<b>Ismayilzadeh Gamar Jabrayil.</b> PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF PERSONALITY-CENTERED EDUCATION.....	35
<b>Ковпак О.С.</b> ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ ЗІ СТУДЕНТАМИ ПІД ЧАС НАВЧАЛЬНО-ЕКЗАМЕНАЦІЙНИХ СЕСІЙ У СИСТЕМІ ЗАОЧНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ (50–70-ТІ РР. ХХ СТ.).....	39

## РОЗДІЛ 2. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ (З ГАЛУЗЕЙ ЗНАНЬ)

<b>Бабаева С.Г.</b> НЕКОТОРЫЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ РАБОТЫ СО СЛАБОУСПЕВАЮЩИМИ УЧЕНИКАМИ/УЧЕНИЦАМИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	44
<b>Бахшалиева Арзу Немет кызы.</b> МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ СУММАТИВНОГО ОЦЕНИВАНИЯ.....	49
<b>Бредньова В.П., Смичковська О.М., Прохорец І.М.</b> ДО ПИТАННЯ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ВИКЛАДАННЯ ГРАФІЧНИХ ДИСЦИПЛІН СТУДЕНТАМ МОЛОДШИХ КУРСІВ АРХІТЕКТУРНИХ І ХУДОЖНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	53
<b>Буцик І.М.</b> ШЛЯХИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ РОЗВИТКУ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З АГРОІНЖЕНЕРІЇ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКИХ МАШИН.....	56
<b>Веліховська А.Б.</b> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ МАЙНДМЕПІНГУ ДЛЯ МОДЕЛЮВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ ТРАЄКТОРІЇ ЗДОБУВАЧАМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «МЕТРОЛОГІЯ».....	61
<b>Гадимова Парвина Махир кызы.</b> ВНУТРИПРЕДМЕТНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ РОДНОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ.....	65
<b>Гладких Г.В., Шаров С.В.</b> НАПРЯМИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ.....	70
<b>Гринько В.О.</b> ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ СВІТОВИХ ТЕНДЕНЦІЙ.....	75
<b>Мамедова Егяна Ханоглан кызы.</b> РОЛЬ РАЗВИТИЯ РЕЧИ В ПОДГОТОВКЕ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ.....	79

## РОЗДІЛ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

<b>Алексєєнко-Лемовська Л.В.</b> ДІАГНОСТИКА РІВНЯ РОЗВИТКУ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	83
<b>Андрющенко Я.Е.</b> КОМУНІКАТИВНИЙ, КРЕАТИВНИЙ ТА СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ПІДХОДИ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО КОМП'ЮТЕРНОГО СЕРЕДОВИЩА.....	88

<b>Басенко Г.М.</b> ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ПРОВЕДЕННЯ МОВНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ТРЕНІНГІВ ДЛЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	92
<b>Бугаєвська Ю.В.</b> СТУПЕНІ СФОРМОВАНOSTI КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ НА КОНСТАТУВАЛЬНОМУ ЕТАПІ ЕКСПЕРИМЕНТУ.....	96
<b>Вербило Г.П., Максимович Г.О., Кодола Р.М.</b> НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ФАХІВЦІВ ЦИВІЛЬНОЇ АВІАЦІЇ.....	100
<b>Габенко І.М.</b> АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЗА ДУАЛЬНОЮ ФОРМОЮ ЗДОБУТТЯ ОСВІТИ.....	104
<b>Hontarenko I.S.</b> INFORMATION TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING.....	108
<b>Грицько В.В.</b> МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ.....	113
<b>Джаман Т.В.</b> ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.....	117
<b>Дияк В.В.</b> СУЧАСНІ НАПРЯМИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ: ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД.....	122
<b>Донченко Л.М., Іванова В.М., Непша О.В., Сапун Т.О.</b> РОЛЬ І МІСЦЕ ВИРОБНИЧОЇ ПРАКТИКИ В ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ.....	126
<b>Дубовий З.С.</b> МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	131
<b>Жара Г.І.</b> СИСТЕМНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ ВЧИТЕЛЯ У НЕПЕРЕРВНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ.....	137
<b>Зарицька А.А., Гонтар О.С.</b> КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЕСТРАДНОГО СПІВУ.....	142
<b>Іваненко В.В., Суханова Г.П., Ушаков В.С.</b> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ КОЗАЦЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ.....	146
<b>Івершинь А.Г.</b> ТВОРЧИЙ РОЗВИТОК МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	151
<b>Ігнатенко С.О.</b> ПРИНЦИПИ ПОБУДОВИ ЗАНЯТЬ АДАПТИВНИМ ФІЗИЧНИМ ВИХОВАННЯМ.....	156
<b>Іюнова І.М.</b> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTI МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ.....	160
<b>Казачінер О.С.</b> НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....	164
<b>Каричковський В.Д., Каричковська С.П.</b> ОСВІТНІЙ ПОТЕНЦІАЛ СИСТЕМИ ВИЩОЇ АГАРНОЇ ОСВІТИ ПОЛЬЩІ.....	168
<b>Ковальчук В.Ю., Силюга Л.П., Стасів Н.І., Білецька Л.С.</b> МАТЕМАТИЧНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК ПЕРЕДУМОВА ЙОГО ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	173
<b>Колодійчук Л.С.</b> ОСНОВНІ АСПЕКТИ КОНЦЕПЦІЇ ПРОЕКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕЛЕКТРОТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ.....	177
<b>Короткова Л.І.</b> МОДЕЛЮВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ПОСЛУГ В УМОВАХ ОСВІТНЬО-ВИРОБНИЧОГО КЛАСТЕРА.....	181

**РОЗДІЛ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ****Єргідзей К.В., Єргідзей О.О., Зборчий А.С.**ФЕНОМЕН ІМІДЖУ: ІСТОРІЯ ВИНИКНЕННЯ ТА СЬОГОДЕННЯ..... **185****Варгата О.В.**

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ ПСИХОЛОГА

ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ..... **190****Кравченко О.І.**

СТРАТЕГІЧНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ МІЖНАРОДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

В ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ..... **196****Черненко Н.М., Ручкіна М.М.**ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ В УПРАВЛІНСЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА..... **200****НОВИЙ ВИД НАУКОВИХ ПОСЛУГ..... 204**

## CONTENTS

**SECTION 1 . GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY**

<b>Bairamov Hasan Bairam ohlu.</b> QUESTIONS OF FORMATION OF PROFESSIONAL AND TECHNICAL EDUCATION IN AZERBAIJAN.....	9
<b>Barbash Ye.M.</b> PROBLEM OF CONTROL PUPILS' FOREIGN LANGUAGE ACHIEVEMENTS AT SCHOOLS OF UKRAINE IN THE 60-80S YEARS OF THE XX CENTURY.....	15
<b>Vorovka M.I.</b> LEGISLATIVE REGULATION OF GENDER RELATIONS IN UKRAINE.....	22
<b>Herasymenko A.S.</b> FORMATION OF PEDAGOGICAL ANTHROPOLOGY IN THE CONTEXT OF PHILOSOPHICAL AND RELIGIOUS SEARCHES OF V. ZENKOVSKYI).....	26
<b>Drahnova V.V.</b> MODEL OF IMPLEMENTATION OF INNOVATIVE MANAGEMENT IN THE SYSTEM OF MIDDLE EDUCATION.....	31
<b>Ismayilzadeh Gamar Jabrayil</b> PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF PERSONALITY-CENTERED EDUCATION.....	35
<b>Kovpak O.S.</b> ORGANIZATION OF THE STUDENTS' WORK DURING EDUCATIONAL-EXAMINATION SESSIONS IN THE SYSTEM OF CORRESPONDENT PEDAGOGICAL EDUCATION IN UKRAINE (50–70'S OF THE XX CENTURY).....	39

**SECTION 2. THEORY AND METHODS OF TEACHING (BY DISCIPLINES)**

<b>Babaeva S.H.</b> SOME PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL RECEPTIONS OF WORKING WITH REMEDIAL PUPILS AT ELEMENTARY SCHOOL.....	44
<b>Bakhshalyeva Arzu Nemet kyzy.</b> METHOD OF ORGANIZING A SUMMATIVE EVALUATION.....	49
<b>Brednova V.P., Smychkovska O.M., Prokhorets I.M.</b> TO QUESTION OF UPGRADING OF TEACHING OF GRAPHIC DISCIPLINES TO STUDENTS OF JUNIOR COURSES OF ARCHITECTURAL AND ARTISTIC SPECIALITIES.....	53
<b>Butsyk I.M.</b> WAYS OF PROVIDING ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF RESEARCH COMPETENCE OF PROSPECTIVE SPECIALISTS IN AGRICULTURAL ENGINEERING DURING THE STUDYING OF AGRICULTURAL MACHINERY.....	56
<b>Velikhovska A.B.</b> PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE USE OF MINDMAPPING FOR THE SIMULATION OF THE INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORY BY APPLICANTS OF HIGHER EDUCATION SPECIALTY "METROLOGY".....	61
<b>Hadymova Parvyna Makhyr kyzy.</b> INTRA-SUBJECT INTEGRATION IN TEACHING NATIVE LANGUAGE IN PRIMARY SCHOOL.....	65
<b>Hladkykh H.V., Sharov S.V.</b> DIRECTIONS OF THE FORMATION OF THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS.....	70
<b>Hrynko V.O.</b> FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER'S PROFESSIONAL COMPETENCE IN THE CONTEXT OF GLOBAL TRENDS.....	75
<b>Mamedova Ehiana Khanohlan kyzy.</b> THE ROLE OF THE DEVELOPMENT OF THE SPEECH IN PREPARING FOR SCHOOL TRAINING.....	79

**SECTION 3. THEORY AND METHODS OF VOCATIONAL TRAINING**

<b>Aleksieienko-Lemovska L.V.</b> DIAGNOSTICS OF THE LEVEL OF DEVELOPMENT OF METHODIC COMPETENCE OF THE TEACHERS OF THE PRE-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	83
---	----

<b>Andriushchenko Ya.E.</b> COMMUNICATIVE, CREATIVE AND SOCIO-CULTURAL APPROACHES IN THE PREPARATION OF FUTURE PHILOLOGISTS IN A COMPETENCE-BASED COMPUTER ENVIRONMENT.....	<b>88</b>
<b>Basenko H.M.</b> ORGANIZING AND CONDUCTING LINGUISTIC AND PEDAGOGICAL TRAINING SESSIONS FOR PROSPECTIVE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATION INSITUIONS.....	<b>92</b>
<b>Buhaievska Yu.V.</b> DEGREES OF THE FORMATION OF THE CORPORATE CULTURE OF STUDENTS AT THE ASCERTAINING STAGE OF THE EXPERIMENT.....	<b>96</b>
<b>Verbylo H.P., Maksymovych H.O., Kodola R.M.</b> PROFESSIONALLY-ORIENTED LANGUAGE TRAINING OF CIVIL AVIATION SPECIALISTS.....	<b>100</b>
<b>Habenko I.M.</b> ASPECTS OF TRAINING ORGANIZATION FOR SPECIALISTS USING THE DUAL EDUCATION SYSTEM.....	<b>104</b>
<b>Hontarenko I.S.,</b> INFORMATION TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING.....	<b>108</b>
<b>Hrytsko V.V.</b> METHODOLOGICAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF PRIMARY SCHOOL IN THE SYSTEM OF HIGHER VOCATIONAL EDUCATION.....	<b>113</b>
<b>Dzhaman T.V.</b> THE PROBLEM OF PREPARATION OF THE FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR THE PROFESSIONAL WORK IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION.....	<b>117</b>
<b>Dyjak V.V.</b> MODERN DIRECTIONS OF SCIENTIFIC STUDIES OF VOCATIONAL TRAINING FUTURE EMPLOYEES OF THE BORDER SERVICE: THE NATIVE EXPERIENCE.....	<b>122</b>
<b>Donchenko L.M., Ivanova V.M., Nepsha O.V., Sapun T.O.</b> THE ROLE AND THE PLACE OF THE PRACTICE TRAINING IN THE PROFESSIONAL FORMATION OF THE FUTURE TEACHERS OF GEOGRAPHY.....	<b>126</b>
<b>Dubovyi Z.S.</b> FORMING OF THE INDEPENDENCE OF FUTURE MUSIC THEACHERS IN THE PROCESS OF DISTANCE LEARNING.....	<b>131</b>
<b>Zhára H.I.</b> SYSTEM DETERMINANTS OF THE PROCESS OF FORMATION OF TEACHER'S INDIVIDUAL HEALTH PRESERVATION COMPETENCE IN THE CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION.....	<b>137</b>
<b>Zarytska A.A., Hontar O.S.</b> COMPETENCE APPROACH TO PROFESSIONAL TRAINING OF THE FUTURE TEACHER OF POP SINGING.....	<b>142</b>
<b>Ivanenko V.V., Sukhanova H.P., Ushakov V.S.</b> THE PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE FORMATION OF THE HEALTHY LIFESTYLE OF THE YOUNG BY MEANS OF THE COSSACK PEDAGOGY OF THE FUTURE TEACHERS OF THE PHYSICAL TRAINING.....	<b>146</b>
<b>Ivershyn A.H.</b> THE CREATIVE DEVELOPMENT OF THE FUTURE PRESCHOOLS TEACHER IN THE OF ART-ACTIVITIES.....	<b>151</b>
<b>Ihnatenko S.O.</b> PRINCIPLES FOR BUILDING CLASSES ADAPTIVE PHYSICAL EDUCATION.....	<b>156</b>
<b>Ionova I.M.</b> PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF FUTURE SOCIAL WORKERS.....	<b>160</b>
<b>Kazachiner O.S.</b> TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS.....	<b>164</b>
<b>Karychkovskyi V.D., Karychkovska S.P.</b> EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE HIGHER AGRARIAN EDUCATION SYSTEM OF POLAND.....	<b>168</b>
<b>Kovalchuk V.Iu., Syliuha L.P., Stasiv N.I., Biletska L.S.</b> MATHEMATICAL PREPARATION OF THE TEACHER OF PRIMARY SCHOOL AS A PRECONDITION OF ITS PROFESSIONAL COMPETENCE.....	<b>173</b>

<b>Kolodiichuk L.S.</b> THE MAIN ASPECTS OF THE CONCEPT OF PROJECTING THE EDUCATIONAL PROCESS OF PREPARATION OF FUTURE SPECIALISTS OF THE ELECTROTECHNICAL PROFILE.....	<b>177</b>
<b>Korotkova L.I.</b> MODELING OF THE PEDAGOGICAL SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN THE FIELD OF SERVICES IN THE EDUCATION AND PRODUCTION CLUSTER.....	<b>181</b>
<b>SECTION 4. THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATION</b>	
<b>Yerhidzei K.V., Yerhidzei O.O., Zborchyi A.S.</b> PHENOMENON OF THE IMAGE: THE HISTORY OF THE BEGINNING AND THE PRESENTATION.....	<b>185</b>
<b>Vargata O.V.</b> DEVELOPMENT OF THE CREATIVE POTENTIAL OF PERSONALITY OF PSYCHOLOGIST BY OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES.....	<b>190</b>
<b>Kravchenko O.I.</b> STRATEGIC DIRECTIONS FOR DEVELOPMENT OF INTERNATIONAL ACTIVITY IN THE UNIVERSITY.....	<b>196</b>
<b>Chernenko N.M., Ruchkina M.M.</b> TARGETING IN THE MANAGER'S ADMINISTRATIVE ACTIVITY.....	<b>200</b>
<b>A NEW TYPE OF SCIENTIFIC SERVICES.....</b>	<b>204</b>



## РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

### ВОПРОСЫ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В АЗЕРБАЙДЖАНЕ

### QUESTIONS OF FORMATION OF PROFESSIONAL AND TECHNICAL EDUCATION IN AZERBAIJAN

*В статье в контексте истории и современности рассматривается становление профессионально-технического образования в Азербайджане. Также в статье анализируются перспективы решения проблемы в свете глобальных вызовов и социально-экономических программ страны. Профессионально-техническое образование, являющееся важной составляющей всей системы Азербайджана, формировавшееся на самых различных этапах развития общества, прошло большой и славный путь, сыграло огромную роль в обеспечении всех отраслей экономики Азербайджана квалифицированными рабочими кадрами. На современном этапе развития проблема формирования подхода к труду как к особой ценности, условия и основные тенденции формирования такого подхода являются одной из важнейших задач педагогической науки и практики, требующей нового взгляда на проблему.*

**Ключевые слова:** человеческий капитал, становление профессионально-технического образования, специальное образование, нормативные документы, пути к реформам.

*У статті в контексті історії і сучасності розглядається становлення професійно-технічної освіти в Азербайджані. Також у статті аналізуються перспективи вирішення проблеми у світлі глобальних викликів і соціально-економічних програм країни. Професійно-технічна освіта є важливою складовою частиною всієї системи Азербайджану, що формувалася на різних етапах розви-*

*тку суспільства, пройшла великий і славний шлях, зіграла величезну роль у забезпеченні всіх галузей економіки Азербайджану кваліфікованими робітничими кадрами. На сучасному етапі розвитку проблема формування підходу до праці як до особливої цінності, умови й основні тенденції формування такого підходу є однією з найважливіших задач педагогічної науки і практики, що вимагає нового погляду на проблему.*

**Ключові слова:** людський капітал, становлення професійно-технічної освіти, спеціальна освіта, нормативні документи, шлях до реформ.

*The article in the context of history and modernity examines the formation of vocational education in Azerbaijan. The article also analyzes the prospects for solving the problem in the light of global challenges and socio-economic programs of the country. Vocational and technical education, which is an important component of the entire system of Azerbaijan, which was formed at the most different stages of the development of society, has gone a long and glorious way, played a huge role in providing all sectors of the Azerbaijani economy with qualified personnel. At the present stage of development, the problem of forming an approach to work as a special value, conditions and basic trends in the formation of such an approach are one of the most important tasks of pedagogical science and practice, requiring a new look at the problem.*

**Key words:** human capital, formation of vocational education, special education, regulatory documents, path to reform.

УДК 371.314

**Байрамов Гасан Байрам оглу,**  
докт. пед. наук,  
профессор кафедры педагогики  
Бакинского государственного  
университета,  
директор  
Бакинского государственного  
профессионально-образовательного  
центра по железным дорогам  
и метрополитену

**Постановка проблемы.** До революции 1917 года обучение ремеслу в Азербайджане внедрялось в жизнь посредством индивидуального ученичества и наставничества. То есть при квалифицированном мастере обучались ремеслу один-два, в некоторых случаях – несколько учеников, выполнявших также работу помощника мастера. После оккупации Азербайджана царской Россией необходимость расширения сфер и отраслей производства на юге империи приобрела стратегическое значение, и, как следствие, вопрос подготовки квалифицированных рабочих кадров по самым разным направлениям обрел официальный статус. В результате наряду с индивидуальным обучением на рабочем месте начался процесс становления государственной системы профессионально-технического образования. В конце XIX века потребность промышленности в квалифицированных кадрах стала настолько серьезной проблемой, что

царское правительство было вынуждено вынести на рассмотрение вопрос о развитии системы образования, отвечающей потребностям развивающейся капиталистической промышленности. Так, в 1888 году были приняты «Основные правила о промышленных училищах».

**Изложение основного материала. Основные этапы становления системы профессионально-технического образования.** В июне 1843 года в связи с развитием шелководства в Шеки была заложена основа Опытной шелководческой школы, 8 ноября 1884 года в Гяндже была создана Елизаветпольско-Михайловская ремесленная школа, 10 ноября 1887 года решением Городской Думы в Баку на базе городской Михайловской ремесленной школы было создано ремесленное училище имени Императора Александра II.

14 ноября 1895 года за счет финансовых средств Закавказской железной дороги в Баку

была создана двухгодичная железнодорожная школа. Занятия в школе начались 15 ноября того же года. В школе обучалось 78 учеников (из них 50 учеников составляли мальчики, 27 – девочки). Впоследствии в той же железнодорожной школе обучалось 88 учеников, из них – 57 мальчиков, 31 девочка. Для их обучения руководство Закавказской железной дороги выделило 1158 рублей, школа находилась в Баку на 3-ем участке, в Ганлы-Тепе.

В ноябре 1881 года в Азербайджане было создано первое мореходное учебное заведение – мореходные классы. Основной состав учащихся мореходных классов составляли лица, имевшие определенный опыт в этой области. Из их числа каждый год 25-30 человек получали специальность штурмана, 15-17 человек – специальность шкипера. Названные классы просуществовали до 1902 года.

В 1914 году в ремесленных школах Азербайджана обучалось 2402 учащихся, из них лишь 5,8% составляли азербайджанцы.

С установлением советской власти в Азербайджане были приняты серьезные меры по реорганизации профессионально-технического образования в республике, обеспечению народного хозяйства квалифицированными рабочими кадрами, ликвидации технической неграмотности среди рабочих. В частности, декретом Реввоенсовета Азербайджана от 5 августа 1920 года в составе Наркомата Народного Просвещения был учрежден Главный Комитет по профессионально-техническому образованию, в результате чего профессионально-техническое образование получило официальный статус.

С целью стимулирования и привлечения молодежи и подростков к профессионально-техническому образованию 30 сентября 1920 года Реввоенсоветом Азербайджана был издан специальный декрет «Об освобождении учащихся профессионально-технических училищ и курсов от военной мобилизации». Названным декретом все учащиеся профессионально-технических учебных заведений, а также слушатели курсов освобождались от военной мобилизации [1].

Решением Совета Народных Комиссаров Азербайджанской ССР от 9 сентября 1923 года был утвержден план открытия профессиональных школ и специальных групп.

С целью совершенствования процесса подготовки квалифицированных рабочих кадров решением Совета Народных Комиссаров от 28 февраля 1932 года было утверждено «Положение о системе квалифицированного рабочего образования в республике». Этот документ послужил стимулом для последующего развития профессионально-технического образования. Отсутствие единого руководства в деятельности

ФЗУ в 30-х годах привело к тому, что школы такого типа, функционировавшие при производстве, не отвечали запросам развивающейся экономики республики и не могли обеспечить новые отрасли промышленности и строительства квалифицированными рабочими кадрами.

Таким образом, в 1920-1930-х годах в Азербайджане функционировало три типа средне-технических учебных заведений:

1. Фабрично-заводское ученичество (ФЗУ).
2. Профессионально-технические училища.
3. Специальные (краткие и долгосрочные) курсы.

2 октября 1940 года при Совете Народных Комиссаров Азербайджанской ССР было учреждено Главное Государственное Управление Трудовых резервов. В соответствии с названным постановлением была создана новая система профессионально-технического образования. Также в соответствии с постановлением Верховного Совета СССР «О государственных трудовых резервах СССР» в начале 1940 годов в Азербайджане началась работа по замене ФЗУ, действовавших с 1920-х годов, новыми профессионально-техническими учебными заведениями и организации учебных заведений трех типов: ремесленные училища; профессионально-технические училища (по специальности «Железные дороги»); фабрично-заводское обучение.

В период послевоенного восстановления страны (1946–1959) в профессионально-технических учебных заведениях было подготовлено 95,5 тысяч квалифицированных рабочих кадров для различных отраслей народного хозяйства Азербайджана [2, с. 37]. Если в 1945 году в республике существовало 30 профессионально-технических учебных заведений, то в 1948 году их число достигло 48 [3, с. 32].

В 1951–1960 годах число учащихся в средне-профессиональных учебных заведениях оставалось на прежнем уровне – 9 тыс. человек, однако число выпускников уменьшилось до 6,1. тысяч, при том, что число рабочих и служащих, работавших в различных отраслях народного хозяйства, увеличивалось в среднем на 16-17 тыс. человек каждый год. Несмотря на все трудности, в начале 1960 года в республике в системе трудовых резервов для работы в различных отраслях народного хозяйства, промышленности и сельского хозяйства было подготовлено 9 тыс. квалифицированных рабочих по 60 специальностям.

В феврале 1966 года ЦК КП СССР и Советом Министров СССР было принято постановление «О расширении обучения выпускников общеобразовательных школ и их трудоустройстве в народном хозяйстве в 1966 году». Названное постановление ставило перед системой профессионально-технического образования в качестве основной задачи

значительное расширение масштабов подготовки квалифицированных рабочих кадров из числа выпускников общеобразовательных школ. В связи с поставленной задачей возникла необходимость создания в стране профессионально-технических учебных заведений нового типа.

В апреле 1969 года ЦК КП СССР и Советом Министров СССР было принято постановление «О мерах по улучшению подготовки квалифицированных рабочих кадров в учебных заведениях системы профессионально-технического образования». Названное постановление определяло пути постепенного преобразования средне-специальных учебных заведений в профессионально-технические училища со сроком обучения 3-4 года с целью подготовки квалифицированных рабочих со средним образованием. В постановлении также определялись перспективы дальнейшего развития профессионально-технического образования, стоящие перед этой системой цели и задачи.

В целом же подъем профессионально-технического образования, являющегося составляющей системы образования Азербайджана, приходится на первый период руководства республикой общенациональным лидером Гейдаром Алиевым. В 70-х годах XX века профессионально-техническое образование в Азербайджане вступило в новую, более высокую фазу своего развития. В этот период количество профессионально-технических училищ по сравнению с 1965 годом выросло в 1,7 раз, а количество учащихся увеличилось в 2,5 раза. (4). В конце 1970 года в 76 профессионально-технических учебных заведениях, функционировавших в Азербайджане, обучалось 40,9 тыс. учащихся по 150 специальностям [7].

По указанию Г. Алиева впервые была определена стратегия развития и совершенствования профессионально-технического образования в Азербайджане в 1971–1975 гг. В целом же в указанный период в профессионально-технических учебных заведениях было подготовлено 165120 высококвалифицированных рабочих кадров. В 1975 году по инициативе Г. Алиева было принято постановление ЦК КП и Совета Министров Азербайджанской ССР «О мерах по расширению сети сельских средне-специальных (профессионально-технических) учебных заведений и улучшению их деятельности». За 4 года, прошедшие со дня принятия указанного постановления, сеть сельских профессионально-технических школ значительно расширилась, число учебных заведений возросло от 18 до 45.

В те годы профессионально-техническое образование, являвшееся неотъемлемой составной частью всей системы образования на основании «Закона о народном образовании», принятого Верховным Советом Азербайджанской ССР в 1974 году, подверглось серьезной реорганизации

и развивалось быстрыми темпами. В соответствии с принятым законом основные задачи, стоявшие перед профессионально-техническим образованием, определялись следующим образом:

1) подготовка для народного хозяйства все-сторонне развитых, высококвалифицированных, обладающих высокими техническими знаниями и профессиональным мастерством рабочих кадров, отвечающих требованиям современного производства и соответствующих перспективам их развития;

2) проведение в жизнь в профессионально-технических учебных заведениях как общего среднего образования, так и специального образования;

3) воспитание высоких моральных качеств у учащихся;

4) эстетическое и физическое воспитание учащихся, укрепление их здоровья, воспитание у учащихся готовности к защите Родины (см. «Закон о Народном Просвещении» Баку, 1987, с. 81).

Уже в первые годы руководства республикой Общенациональным лидером Г. Алиевым (1969–1971) в Азербайджане было открыто 16 новых профессионально-технических учебных заведений, 20 среднетехнических школ было преобразовано в средние профессионально-технические учебные заведения, построены учебные корпуса на 3120 учащихся, построены и сданы в эксплуатацию корпуса общежитий на 2520 коек, а также создано 244 учебные мастерских, кабинетов и лабораторий [6].

По указанию Г. Алиева, в 1976–1979 гг. был подготовлен и утвержден план экономического и социального развития системы профессионально-технического образования в Азербайджане. В соответствии с указанным планом в профессионально-технических учебных заведениях были подготовлены квалифицированные рабочие кадры по 235 специальностям для работы в 43 министерствах и ведомствах. В 1976–1979 гг. в профессионально-технические училища республики было принято 240,7 тыс. учащихся, для народного хозяйства было подготовлено 195,7 тыс. квалифицированных рабочих кадров. В 1979 г. число квалифицированных рабочих – выпускников профессионально-технических училищ составило 28,8 тыс., или 58,4% всего выпуска 1979 года.

В 80-х годах XX века в развитии профессионально-технического образования большую роль сыграла программа «Об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессионально-технической школы», утвержденная постановлением Верховного Совета СССР от 12 апреля 1984 года. Этот закон, подготовленный под непосредственным руководством Г. Алиева, остался в истории как серьезная реформа с точки зрения конкурентоспособности образования.

Г. Алиев, являвшийся председателем Государственной комиссии по реформированию общеобразовательной и профессионально-технической школы, уже в те годы ставил перед профессионально-техническим образованием серьезные задачи в плане улучшения подготовки кадров. Поставленные перед профессионально-техническим образованием задачи были связаны с развитием экономики в те годы и модернизацией промышленности и сельского хозяйства. Г. Алиев создавал все необходимые условия для их осуществления.

С целью дальнейшего развития и усовершенствования системы профессионально-технического образования 29 мая 1984 года Советом Министров Азербайджанской ССР было принято постановление № 192 «О дальнейшем развитии системы профессионально-технического образования и возрастании ее роли в подготовке квалифицированных рабочих кадров». Это постановление сыграло значительную роль в повышении авторитета и престижа профессионально-технического образования в обществе.

Принятая в 1984 году Программа реформ «Об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессионально-технической школы» послужила сильнейшим стимулом для развития профессионально-технического образования и совершенствования учебного процесса в Азербайджане. Безусловно, начало распада советского общества оказало негативное влияние также и на названную сферу. Первым признаком явилась незавершенность осуществления принятой программы. Так, в 1988 году был расформирован Государственный Комитет по профессионально-техническому образованию Азербайджанской ССР и функционировавшие в республике профессионально-технические учебные заведения были переведены в подчинение Министерства Народного Образования Азербайджанской ССР.

Необходимо отметить, что идея о необходимости начинать школьное образование с 6-летнего возраста и перехода на 11-летнее обучение также была выдвинута Г. Алиевым и реализована в строительстве системы образования независимого Азербайджана. В частности, усилиями Гейдара Алиева, по требованию народа вернувшегося к руководству республикой в июне 1993 года, в Азербайджане был осуществлен переход к обязательному 11-летнему среднему образованию. Принятие нового Закона об Образовании стало вопросом жизненной необходимости, и по инициативе Гейдара Алиева проект Закона об Образовании был вынесен на всенародное обсуждение.

Руководившему системой образования в СССР Гейдару Алиеву принадлежит большая заслуга в проведении коренных преобразований в сфере образования, в том числе профессионально-тех-

нического образования. В программах реформ число учащихся – выпускников IX классов, поступавших в профессионально-технические учебные заведения, предполагалось увеличить в два раза. Также предполагалось создать для всех учащихся возможность приобрести специальность до начала профессиональной трудовой деятельности, а всеобщее среднее образование должно было довершиться специальным образованием (получением специальности). Все названные проекты не были осуществлены из-за развала СССР. В целом же потенциал, созданный в сфере начального профессионально-технического образования во время СССР, явился серьезным стимулом для реформ, проводимых в сфере образования в настоящее время.

В 1996 году Кабинетом Министров АР было принято постановление «О мерах по совершенствованию профессионально-технического образования в АР». Распоряжением Президента АР Ильхама Алиева от 3 июля 2007 года была утверждена «Государственная Программа по развитию профессионально-технического образования в АР (2007–2012 гг.)», а также 20 апреля 2016 года на основе соответствующего распоряжения главы государства Ильхама Алиева было создано Государственное Агентство по Профессионально-техническому Образованию при Министерстве Образования АР». Перечисленными выше мерами была заложена основа для реорганизации указанной сферы образования.

Особое внимание, уделяемое профессионально-техническому образованию и обучению в «Карте стратегических путей», охватывающей 2019–2025 годы, определило новые перспективы развития профессионально-технического образования в период строительства независимой республики.

В мае-июне 1998 года совместно с Европейским Фондом Образования в Баку и Турине были проведены семинары на тему «Новые методы финансирования профессионально-технического образования».

Деятельность Государственного Агентства по Профессионально-техническому Образованию при Министерстве Образования АР состоит в проведении в жизнь государственной политики в сфере профессионально-технического образования, организации работы и создании связей между начальными профессионально-техническими учебными заведениями, совершенствовании управления и обеспечении подготовки кадров в соответствии с новым этапом развития экономики страны. По сути, реформы, проводимые в настоящее время в сфере профессионально-технического образования, являются составной частью преобразований, проводимых во всей системе образования.



Ранее названная сфера управлялась в рамках одного отдела Министерства Образования. Однако развитие нашей страны в последние годы, положительные экономические изменения в экономике сделали необходимым соответствие профессионально-технического образования новым требованиям. Исходя из этой необходимости, руководством АР было создано Государственное Агентство по профессионально-техническому образованию, имевшее целью формирование более подвижного механизма управления, что должно расцениваться как новый этап в развитии национального профессионально-технического образования.

С целью определения основных задач и направлений перспективного развития страны, а также обеспечения их осуществления 16 марта 2016 года Президентом АР Ильхамом Алиевым было подписано Постановление № 1897 «Об утверждении основных направлений Карты Стратегических путей по основным секторам национальной экономики и связанных с этим основных задач». В соответствии с указанным постановлением Указом Президента АР от 6 декабря 2016 года были утверждены «Карты Стратегических путей» по 12 направлениям, в которых значительную роль играет «Карта Стратегических путей по развитию профессионально-технического образования и обучения».

В «Картах Стратегических путей по развитию профессионально-технического образования и обучения» отражается стратегический подход, охватывающий период до 2020 года и долговременный подход до 25 года. Наконец, представлен целевой подход на период после 2025 года, и отражается реорганизация профессионально-технического образования в соответствии с реалиями страны.

В рабочих группах, созданных в связи с выполнением «Карты стратегических путей» по развитию профессионально-технического образования и обучения, представлены Конфедерация Предпринимателей Азербайджана, а также сотрудники предприятий-работодателей и организаций в соответствии с профилем каждого центра. Это яркий, наглядный пример тесного сотрудничества государственного и частного сектора.

Для успешного решения задач, поставленных перед профессионально-техническим образованием в Азербайджане, необходимо, прежде всего, провести исследование и анализ отраслей, пользующихся наибольшим спросом на рынке труда. Эти меры, в свою очередь, окажут помощь в определении направления и более точного содержания профессионально-технического образования, сыграют большую роль в обеспечении работой по профилю нужных специалистов. Также требования качества и количества для высококвалифици-

рованных рабочих кадров будут регулярно определяться и использоваться с целью оценивания спроса на рынке труда.

Второе направление проекта будет реализовываться на основе концепта «Рабочие места как очаг (центр) обучения» и реализовываться в форме опытных проектов. В результате предполагается укрепление связей предпринимателей и профессионально-технических учебных заведений. На этом этапе также планируется применение нескольких новых модулей с целью усиления интереса к профессионально-техническому образованию среди учащихся общеобразовательных и средне-специальных учебных заведений.

Третье направление заключается в формировании предпринимательского мышления и подготовке практического усвоения концепта «Школа как очаг (центр) обучения» на основе методов пропаганды и апробации. Для успешного проведения в жизнь этого этапа в школах предполагается подготовка и применение различных модулей (например, игры деловой стимуляции, «кампании (фирмы) школьников», практические конкурсы) с участием педагогов, прошедших специальную подготовку и стажеров. Эта методика характерна также для предприятий и организаций-работодателей.

Четвертая, заключительная фаза проекта состоит в тесном сотрудничестве объединений работодателей и промышленных предприятий в сфере профессионального обучения, в обеспечении долговременной и четкой информационной стратегии, отвечающей условиям и практическим требованиям проекта.

В перспективу профессионально-технического образования также входят проблема человеческого капитала, проблема подхода к труду как к особой ценности, и особую значимость имеет проблема профориентации.

Нельзя забывать, что информационное общество, в отличие от информационных систем прошлого, отличается исключительно тесной взаимозависимостью всех социальных институтов и новыми информационными механизмами. Взаимное влияние социальных институтов дополняется новыми отраслями и традиционными подсистемами, как например, экология, психология личности, кризисное состояние продолжительности взаимного социального влияния и. т.д.

Выводы. Проведенные в последние годы в 20 самых развитых странах мира исследования факторов, способствовавших их быстрому и высокому развитию, показали, что в этих странах наибольшие инвестиции были вложены именно в сферу образования. Согласно теории «человеческого капитала» его накопление может осуществляться в самых различных формах. Самой распространенной формой накопления (т.е. развитие

способностей и навыков) является накопление капитала в школьные годы и в процессе последующего образования, а также последующее совершенствование полученных ранее знаний и умений в процессе трудовой деятельности.

Психология, педагогика и методика профессионально-технического образования доказывают, что формирование многих ценностей, обуславливающих деятельность и активность личности, оценивание, а также формирование самооценки происходят в подростковом возрасте. Эти качества углубляются и формируются в молодые годы. Формирование характера человека, его мировоззрения и жизненной позиции, а также выбор профессии также происходит именно в этот период.

В младшем школьном возрасте у личности понятие ценностей постепенно расширяется, приобретает конкретную, определенную направленность. В старших классах основные особенности, свойства личности уже начинают приобретать достаточно стабильный характер. Все эти факторы делают профессионально-техническое образование еще более актуальным в подготовке конкурентоспособной личности.

Исследования показывают, что в настоящее время желание достичь материального успеха, материальной обеспеченности постепенно вытесняет из сознания молодого поколения понятие духовной, моральной ценности труда. Материальные ценности, в том числе отношение к труду как к источнику материальных благ, начинают преобладать над моральным аспектом труда. В результате для достижения материальных ценностей молодые люди в некоторых случаях пренебрегают этическими нормами, обращаются к сомнительным с моральной точки зрения стратегиям поведения. Т.е. молодежь относится к труду в основном как к средству удовлетворения материальных потребностей и достижения определенного уровня конкурентоспособности на рынке труда. В настоящее время общество развивается стремительно, меняются также и ценности и отношение к ним. В таких условиях все учебные заведения, средние общеобразовательные школы, начальные средне-специальные школы и профессионально-технические училища и высшие учебные заведения должны направлять свою деятельность на фор-

мирование у подрастающего поколения подхода к труду как к огромной ценности, помогать ликвидировать вакуум моральных ценностей среди молодежи. Таким образом, социально-экономическое и интеллектуальное развитие общества в ближайшей перспективе требует серьезной подготовленности к запросам профессионально-технического образования, связанным с социальным заказом, существующим в этой сфере.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Azərbaycan arxivı. Bakı, 1978, № 1-2, səh. 55-56. Azərbaycan SSR dövlət arxivı, f.314, s 1v.301. Архив Азербайджана. Баку. 1978. № 1-2. С. 55–56. Государственный Архив Азербайджана, ч. 314, s 1v.301.
2. А. Аннагиев. Профессионально-техническое образование рабочих в Азербайджане. Москва. 1960. С. 37.
3. Heydər Əliyev. Təhsil millətin gələcəyidir. Tərtib edənlər: M.Mərdanov, Ə.Quliyev. Bakı. 2002, 580 s. Алиев Г.А. Образование – будущее нации / Составители М. Марданов, А. Гулиев. Баку. 2002. 580 с. (на азерб. языке).
4. F.F.Mustafayev. "Peşə Təhsili haqqında" Azərbaycan Respublikasının Qanunu ölkədə iqtisadi islahatların sürətləndirilməsini təmin edən vasitə kimi". Peşə təhsili və insan kapitalı. Cild 1, №1, 2018, səh.43). Мустафаев Ф.Ф. «Закон о профессионально-техническом образовании АР» как средство обеспечения ускорения экономических реформ в стране». *Профессионально-техническое образование и человеческий капитал*. Т. 1. № 1. 2018. С. 43.
5. K.Q.Ağamalıyev. Azərbaycanda texniki peşə təhsili 1843–2015-ci illər. Bakı, 2016. 519 s. Агамалиев К.А. Профессионально-техническое образование в Азербайджане. 1843–2015 гг. Баку. 2016. 519 с. (на азерб. языке).
6. М.М. Mehdizadə, Т.Ə. Allahverdiyev, Q.Ş. Əliyev, Azərbaycanda xalq maarifinin sürətli inkişafı. Bakı, 1980, s 190. Мехтизаде М.М., Аллахвердиев Т.А., Алиев Г.С. Ускоренное развитие народного образования в Азербайджане. Баку. 1980. 190 с. на азерб. языке).
7. Государственная стратегия АР по развитию образования. URL : <https://www.president.az/articles/9779>.
8. Azərbaycan Respublikasında peşə təhsili və təliminin inkişafına dair Strateji Yol Xəritəsi URL : <https://static.president.az/pdf/38542.pdf>.
9. "Təhsil haqqında" Azərbaycan Respublikasının Qanunu. URL : <http://edu.gov.az/az/page/72/302>.

## ПРОБЛЕМА КОНТРОЛЮ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ШКОЛАХ УКРАЇНИ (60-80-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ)

### PROBLEM OF CONTROL PUPILS' FOREIGN LANGUAGE ACHIEVEMENTS AT SCHOOLS OF UKRAINE IN THE 60-80S YEARS OF THE XX CENTURY

Метою статті є дослідження об'єктів контролю рівня сформованості іншомовних навчальних досягнень учнів у 60-80-х роках ХХ століття. За допомогою теоретичних методів дослідження (історико-педагогічного аналізу і синтезу, проблемно-генетичного та порівняльно-зіставного методів) у статті здійснено аналіз підручників і навчальних програм з іноземної мови, що дало змогу проаналізувати еволюцію об'єктів контролю знань учнів. У статті встановлено, що контроль навчальних досягнень з іноземної мови має певні особливості, адже перевірки підлягають насамперед навички й уміння. Для кожного року навчання у програмі обов'язковими об'єктами контролю вказуються знання граматики, лексики, орфографії, правил читання, уміння у говорінні, аудіюванні, читанні, письмі та мовні навички (лексичні, граматичні). У статті проаналізовано зміни, що відбувалися у розумінні об'єктів контролю іншомовних навчальних досягнень учнів: об'єкти контролю протягом 60-80-х років ХХ століття змінювалися від визначення рівня сформованості мовних навичок і мовленнєвих умінь до уміння здійснювати комунікацію іноземною мовою. У статті були сформульовані критерії та показники рівня сформованості кожного виду мовленнєвої діяльності, враховуючи, що метою навчання залишалися говоріння, аудіювання і читання. Письмо все ще розглядалося засобом навчання.

**Ключові слова:** іншомовна освіта, контроль, об'єкти контролю, навчальні досягнення, читання, письмо, аудіювання, говоріння, навчальна програма, підручник.

Целью статьи является исследование объектов контроля уровня иноязычных учебных достижений учащихся в 60-80-х годов XX века. С помощью теоретических методов исследования (историко-педагогического анализа и синтеза, проблемно-генетического и сравнительно-сопоставительного методов) в статье осуществлен анализ учебников и учебных программ по иностранному языку, что позволило проанализировать эволюцию объектов контроля знаний учащихся в указанный период. В статье установлено, что контроль учебных достижений по иностранному языку имеет определенные особенности, поскольку проверке подлежат в первую очередь навыки и умения. Для каждого года обучения в программе обязательными объектами контроля указываются знания грамматики, лексики, орфографии, правила чтения, умения говорения, аудирования, чтения, письма и языковые навыки (лексиче-

ские, грамматические). В статье проанализированы изменения, которые произошли в понимании объектов контроля иноязычных учебных достижений учащихся: объекты контроля в течение 60-80-х годов XX века менялись от определения уровня сформованности языковых навыков и речевых умений к умению осуществлять коммуникацию на иностранном языке. В статье были сформулированы критерии и показатели уровня сформованности каждого вида речевой деятельности, учитывая, что целью обучения оставались говорения, аудирования и чтения. Письмо все еще рассматривалось средством обучения.

**Ключевые слова:** аудирование, говорение, иноязычное образование, контроль, объекты контроля, учебные достижения, чтение, письмо, учебная программа, учебник.

The purpose of this article is studying of control objects of pupils' foreign language achievements in the 60-80s years of the XX century. Analysis of foreign language textbooks and curricula was carried out by theoretical methods of research (historical and pedagogical analysis, synthesis, problem-genetic and comparative methods). It made possible to depict control objects development in the mentioned above period. For every year of studying the obligatory controlled objects were grammar, vocabulary, spelling, reading rules, skills in speaking, listening, reading, writing and language skills (lexical, grammatical). This article showed the significant changes in foreign language pupils' achievements control objects development within 60-80 of XX century. This way, in the 60-s pupils' knowledge quality options were controlled, in the 70-s – pupils' proficiency levels to be represented through their knowledge, abilities and skills; in the 80-s – control on educational-cognitive pupils' activity; in the 90-s – control (assessment) of pupils' educational achievements, assessment of their competence and evaluation of pupils' achievement at the beginning of the XXI century. So, they have been varied from language and skills and speech determination to foreign language communication ability. The criteria and indicators of every type of language activity were formulated taking into account speaking, listening and reading skills achievements were the education purpose. It is shown that the foreign language educational achievements control has certain characteristics, because language skills were tested firstly. Writing was considered a learning tool.

**Key words:** foreign language education, control, objects of control, academic achievement, reading, writing, listening, curriculum, textbook.

УДК 37.017.42

**Барбаш Є.М.**,  
аспірант кафедри іноземних мов  
Національного університету  
«Чернігівський колегіум»  
імені Т.Г. Шевченка

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Проблема контролю завжди була актуальною для педагогічної теорії та шкільної практики, оскільки контроль є важливою складовою системи навчання іноземних мов, під час якого можна визначити та порівняти досягнуті результати із запланованими та внаслідок цього усунути недоліки, заповнити

прогалини у навчанні й удосконалити методику викладання. Однак, на сьогодні відсутнє цілісне дослідження, у якому було б узагальнено теорію і практику організації контролю, перевірки, оцінювання іншомовних знань, умінь і навичок та обліку навчального досвіду школярів середніх закладів освіти України у 60-80-х роках ХХ століття.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Науковці та педагоги-практики, які досліджують різноманітні аспекти цієї проблеми наголошують, що саме чітко налагоджена система контролю забезпечує перевірку, оцінювання, облік, аналіз інформації про процес і результати навчання. Контроль результатів навчальної діяльності учнів відіграє особливу роль у систематизації їхніх знань, умінь і навичок, у формуванні самостійності й систематичності діяльності (В. Беспалько, Н. Буханевич, Г. Ксензова, В. Оконь, В. Оніщук, Л. Одерій, Є. Перовський, М. Фіцула, О. Савченко, О. Біляковська, П. Сіковський, М. Мруга, М. Бирка, А. Будко, Л. Ващенко, Ю. Жук, Т. Лукіна, Д. Ситник Л. Смолінчук та інші).

Аналіз дидактичної літератури засвідчив, що, з одного боку, контроль результатів навчання розглядається як адміністративно-формальна процедура перевірки роботи педагогічного колективу, що слугує підставою для прийняття управлінських рішень, а з іншого – контроль визначається як частина процесу навчання або його окрема ланка, що і є предметом нашого дослідження.

Контроль результатів навчання передбачає виявлення, вимірювання й оцінювання досягнутого учнем рівня засвоєння предметних і загальнонавчальних знань, умінь і навичок, що зумовлено цілями навчання, визначеними змістом освіти, навчальними планами та програмами. Водночас слід зазначити, що у педагогічній науці 60-х років минулого століття не існувало єдиної думки щодо конкретизації цілей навчання у вимогах до результатів цього процесу. Розглянемо підходи до проблеми контролю у досліджуваній період.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Успішне опанування іноземною мовою безпосередньо залежить від ефективності процесу її навчання, одним із невіддільних складників якого є система контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів. Вона показує успішність навчального процесу в цілому.

**Мета статті** – дослідження об'єктів контролю рівня сформованості іншомовних навчальних досягнень учнів у 60-80-х роках ХХ століття.

**Виклад основного матеріалу.** Починаючи з 60-х років ХХ століття, у вітчизняній теорії навчання розробляються два підходи до контролю та оцінювання знань, умінь і навичок учнів залежно від мети навчання: змістовно-цільовий – орієнтований на виявлення досягнутого рівня знань (контроль за результатом навчання) і процесуально-діяльнісний – спрямований на характеристики процесу досягнення учнем цього результату (контроль за процесом досягнення результату) (В. Львовський). За першого підходу основними показниками визначені точність, повнота і правильність виконання завдань. Переваги контролю результатів навчання полягають у тому, що він виявляє

сильні й слабкі сторони засвоєння знань, дає відомості про темп просування учнів у навчанні. [3, с. 3]. Другий – процесуально-діяльнісний – підхід до контролю базується на розумінні того, що знання з навчального предмета розглядаються умовою розвитку особистості школяра. Такий контроль розкриває причини прорахунків у навчанні та резерви особистісного зростання учня, тому саме контроль за процесом досягнення результату має бути визначальним, а контроль за результатами відіграє лише допоміжну роль.

З тих часів поняття «об'єкта контролю» розглядалося педагогами по-різному. Власне, саме поняття «об'єкт контролю» навіть сьогодні не є однозначним. В таблиці 1 представлено визначення поняття «об'єкт контролю» різними ученими-педагогами.

Зміна підходів до навчання іноземних мов була викликана введенням Постанови Ради Міністрів СРСР «Про поліпшення вивчення іноземних мов» від 27 травня 1961 року. Так, у 60-70-тих роках ХХ століття роботи П. Зеленського, О. Миролубова, В. Цетлін та інших підкреслювали її значення та висвітлювали питання переходу від граматико-лексико-перекладних до прямого та свідомо-практичного методів навчання іноземної мови, напрямів удосконалення програм з іноземних мов для середніх навчальних закладів, інтенсифікації застосування технічних засобів навчання, удосконалення планування та проведення факультативних занять з іноземних мов, організації контролю навчальних досягнень учнів з іноземних мов у середній школі.

На початку 60-х років посилення уваги до практичного опанування іноземної мови з боку методистів суттєво змінило підхід до об'єктів контролю (Т. Передерій, Г. Рогова, Л. Садчикова). Все більше наголошувалось, що знання мовного матеріалу не може характеризувати успішність опанування мов, тому деякі методисти пропонували визначити основними об'єктами навченості учнів мовленнєві уміння та навички. З розвитком методики навчання усному мовленню, поступово формується і його контроль. Якщо раніше, перевірка засвоєння матеріалу була спрямована, переважно, на контроль і виправлення орфографічних, граматичних і фонетичних помилок, то в 60-і роки було запропоновано оцінювати й усне мовлення. Поряд з тим, основна увага також приділялася грамотності та коректності мовлення, а не вільності й спонтанності усного мовлення. Тенденції до формування та використання критеріїв оцінки усного мовлення знайшли своє відбивання і в програмах та підручниках. Відповідно до проекту «Програми німецької мови» (1965 рік) учні, які закінчують середню школу, повинні були вміти: здійснювати повідомлення в межах встановленої тематики (не менше 20 речень) і вести діалог у рамках даної ситуації



Таблиця 1

Об'єкти контролю у працях різних учених-педагогів

Роки	Автор визначення	Об'єкти контролю
1	2	3
60-і роки XX ст.	М. Данілов, І. Лернер	Якість знань учнів: повнота, глибина, системність, систематичність, усвідомленість, гнучкість, оперативність
70-і роки XX ст.	М. Єрецький, В. Краєвський, Є. Перовський, Є. Пороцький, М. Скаткін, Г. Скобелєв, В. Швець	Рівні навченості школяра, що репрезентується через його знання, уміння та навички: рівень усвідомленого сприйняття, запам'ятовування та відтворення, рівень застосування знань за зразком або у знайомих умовах, рівень творчого застосування знань у новій, раніше незнайомій учневі, ситуації
80-і роки XX ст.	Ю. Бабанський М. Сорокін	Навчально-пізнавальна діяльність учнів:
	М. Ярмаченко	– характер засвоєння навчального матеріалу (обсяг, повнота, правильність, точність знань, рівень їх осмислення, міцність засвоєння, системність, дієвість); – особливості виконання роботи – темп, старанність, вправність, бездоганне зовнішнє оформлення; – якість відповіді учня – обґрунтованість, логічність, послідовність викладу, ступінь самостійності у судженнях, культура мовлення
90-і роки XX ст.	М. Фіцула	Результати навчально-пізнавальної діяльності учнів
	І. Якиманська	Рівень засвоєння учнем предметних ЗУН, рівень опанування ним логічними операціями, способами та методами отримання знань
	І. Підласий, І. Харламов	Успішність учнів
	П. Підкасистий	Рівень засвоєння знань, умінь і навичок учнів, а також їх соціальний і психічний розвиток: розвиток мовлення, мислення, пам'яті, уміння застосовувати знання у стандартних і нових умовах, розв'язувати проблеми, а також сформованість мотивів навчання, моральних норм поведінки
початок XXI ст.	В. Лозова, Г.Троцько	Навчальні досягнення учнів
	В. Краєвський, А. Хуторської	Компетентності учнів
	S. Chan	Знання, уміння, навички, навчальні досягнення
	Методичні рекомендації «Контроль і оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи» (Інститут педагогіки НАПН України)	Рівень навчальних досягнень учнів враховуються: – характеристики відповіді: правильність, логічність, цілісність, обґрунтованість; – якість знань; – сформованість загальнонавчальних та предметних умінь і навичок;рівень володіння розумовими операціями: – аналізувати, синтезувати, порівнювати, класифікувати, робити висновки, узагальнювати тощо; – вміння виявляти проблеми та розв'язувати їх, формулювати гіпотези; – самостійність оцінних суджень

Таблиця 2

Контроль рівня іншомовних навчальних досягнень учнів у 60-х роках XX століття

Об'єкти контролю	Вимоги до об'єктів контролю	Види контролю
Програми середньої школи 1965, 1967 років (для 11 і 10 класів відповідно)		
Усне та писемне мовлення, аудіювання, читання зі словником і без нього	– зробити повідомлення про факти або події у межах встановленої тематики (не менше 20 речень); – вести діалог за певною темою або ситуацією (14-16 реплік на двох співрозмовників); – розуміти на слух монологічне мовлення з включенням незначної кількості незнайомих слів (темп 130 слів за хвилину протягом 5 хвилин); – вміння написати простий лист у межах тематики, запропонованої програмою; – вміння читати без словника тексти, побудовані на знайомому матеріалі, до яких включено 4-5% незнайомих слів; – уміння читати зі словником тексти з новою лексикою (не більше 1214%)	Бесіда ІМ на задану тему, читання і вибіркового переклад іншомовного тексту, відповіді на питання за текстом або на теми, передача змісту прослуханого оповідання на ІМ. Безперекладна форма контролю розуміння тексту поряд із вибіркового перекладом або відповідями на питання.

Об'єкти контролю	Вимоги до об'єктів контролю	Види контролю
Підручники 60-х років (для 10-11 класів)		
Читання, самостійне читання,	Наявні вправи, спрямовані на розвиток різних видів мовленнєвої діяльності, однак їх співвідношення	бесіда ІМ на задану тему, читання і вибіркового переклад іншомовного
«підручникове» аудіювання, писемне і усне мовлення	– залежить від концептуальних поглядів авторів підручника: – тексти А, В, С для засвоєння слів, для закріплення граматичних правил, для тренування у читанні; – вправи на підготовку до усного мовлення – підстановчі таблиці, вправи на засвоєння поєднання слів; – включено перелік розмовних тем і відповідних комунікативних підготовчих вправ.	Тексту, відповіді на питання за текстом або на теми, передача змісту прослуханого оповідання на іноземній мові.

(7-8 реплік кожен). Увага, як і раніше, приділялася контролю рецептивних умінь. Говоріння перевірялося лише через монологічне мовлення [4, с. 5].

Статус іноземної мови як навчальної дисципліни у середній школі протягом 70-80-х років минулого століття мало змінився у порівнянні з попереднім десятиліттям. Проте методика викладання як наука інтенсивно розвивається, зокрема, розробляються різні аспекти контролю рівня навченості учнів, питання функцій, видів і засобів контролю. У 70-80-х роках в Україні була проведена значна робота з впровадження у шкільну практику тематичної системи контролю й оцінювання успішності учнів, ширшого застосування усної й письмової перевірки. Звісно, що ці питання опосередковано знаходять відповідний відбиток у навчальних програмах. Так, програма для восьмирічної школи 1970 року побудована за принципами попередніх періодів. Основна увага в ній приверталася проблемі читання без словника та усному мовленню, тому й на розвиток відповідних умінь був орієнтований учень, а саме, він повинен уміти: робити невеликі усні повідомлення і вести бесіду на теми, запропоновані програмою, читати без словника тексти, що вміщують знайомий граматичний матеріал і не більше 4-6 незнайомих слів на 100 слів тексту, про значення яких можна здогадуватися за контекстом. Втім, починаючи з VII класу, вводиться читання текстів із застосуванням словника з метою вироблення навички самостійної роботи з текстом іноземною мовою.

У нормативних документах того періоду найактивніше декларується проблема навчання усного мовлення й читання. Так, лексичним мінімумом, закладеним у програму, є 800 слів, обсяг яких від V-го до VIII-го класу зменшується від 250 слів до 175. Програма спрямована на продуктивне використання учнем лексики та тільки тієї граматики, без якої неможливо обійтися [4, с. 5]. Тематика для розвитку усного мовлення і читання зберігає традиції попередніх років, зокрема вона будується переважно на творах, що описують життя в нашій

країні. Методи засвоєння і контролю, переважно, залишаються традиційними: перевірка техніки читання і розуміння змісту тексту зі словником і без нього (переклад), декламування віршів, відтворення діалогів.

В 70-х роках в Україні була проведена значна робота по впровадженню у шкільну практику тематичної системи контролю та оцінки успішності учнів, раціоналізації методів перевірки, ширшого застосування усної та письмової перевірки, методів графічної та тестової перевірки. Керуючись методичними листами Міністерства освіти України про тематичний облік знань, вчителі-предметники розробили дидактичні матеріали для контролю знань учнів з навчальних тем, використовуючи при цьому специфіку свого предмету, вікові особливості учнів та інші фактори. [1, с.127]

У новій програмі розгорнуто формулюються вимоги контролю до читання: 1) читати та розуміти тексти науково-популярної та суспільної літератури, які побудовані на вивченому мовному матеріалі з включенням 4-6% незнайомих слів, про значення яких можна здогадатися; 2) читати та розуміти зі словником стилістично нескладні тексти з науково-популярної, суспільно-політичної та художньої літератури, які побудовані на вивченому граматичному матеріалі з включенням 6-7% незнайомих слів, зі швидкістю 1300 друкованих знаків за 1 академічну годину [5, с. 4]. Представлені вимоги передбачають підготовку учня до аудіювання через уміння читати іноземною мовою.

Безумовним досягненням у цей період стало те, що вперше об'єктом контролю засвоєння іноземної мови визначаються мовленнєві уміння, що забезпечують правильність інформації та коректність її передачі. Зокрема, критеріями визначення рівня сформованості монологічного мовлення стали «1) зміст, що відповідає темі або ситуації; 2) кількість фраз на основі засвоєних моделей; 3) різноманіття моделей» [2, с. 24].

У зв'язку з переходом на трирічну початкову освіту і початком вивчення іноземних

Таблиця 3

**Контроль рівня іншомовних навчальних досягнень учнів у 70-х роках ХХ століття**

Об'єкти контролю	Вимоги до об'єктів контролю	Види контролю
Програма восьмирічної школи 1970 року (10 клас)		
Побудована за принципами попередньої програми. Особлива увага привертається	– робити невелике усне повідомлення і вести бесіду у зв'язку із темою, текстом, запропонованих програмою;	Бесіда ІМ на задану тему, читання і вибіркового переклад іншомовного тексту;
читанню без словника та зі словником з метою вироблення навички самостійної роботи з текстом.	– розуміти мовлення вчителя або прочитаний текст, побудований переважно на знайомому мовному матеріалі, у якому міститься не більше 1-2 невідомих слова; – розуміти на слух текст у грамзапису, побудований на вивченому матеріалі; – відтворювати зміст прослуханого тексту; – робити усне повідомлення і вести бесіду у межах вивченої тематики, на основі текстів або кінофільму; – підготувати діалог з вивченої тематики; – після підготовки у класі зробити самостійне повідомлення; – декламувати вірші та читати напам'ять прозу.	Відповіді на питання за текстом або на тему, передача змісту прослуханого оповідання на ІМ. Безперекладна форми контролю розуміння тексту поряд із вибіркового перекладом або відповідями на питання.
Підручники 70-х років (10 клас)		
Читання без словника та зі словником, розуміння основної думки прочитаного без словника і розуміння повної інформації тексту, прочитаного зі словником. Знання з граматики	Уміння читати тематичний текст з повним його розумінням, уміння читати та перекладати, відтворювати усно значні за обсягом тематичні повідомлення. Грамотичні уміння: відмінювання дієслів, вставлення пропущених дієслів у форму, що вивчається.	Бесіда ІМ на задану тему, читання і вибіркового переклад іншомовного тексту, відповіді на питання за текстом або на тему, передача змісту прослуханого оповідання на ІМ, переважання вправ на відтворення. Безперекладна форма контролю розуміння тексту поряд із вибіркового перекладом або відповідями на питання.

мов з IV-го класу у 1980 році вводиться нова навчальна програма [6, с. 2]. Згідно з нею зменшуються вимоги до рівня володіння іноземною мовою. Основною метою навчання нова програма передбачає закладення основ практичного опанування іноземної мови, а саме опанування усного мовлення. Контролюється рівень запам'ятовування учнем граматичних структур. Фактично контроль рівня навчальних досягнень у контексті такого підходу часто мав механічний характер. У цей період здійснено перші спроби окреслити у підручнику основні критерії рівня сформованості в учнів різних видів іншомовної комунікативної діяльності. Основним прийомом контролю діалогічного мовлення є бесіда по ситуації. Основними показниками сформованості діалогічного мовлення учня виступали: відповідність бесіди заданій ситуації, кількість реплік, включаючи фрази, побудовані за моделями та зразками мови, що вивчається, наявність у репліках фраз, які стимулюють співрозмовника до продовження розмови.

До найбільш ефективних прийомів контролю розуміння повідомлення на слух відносяться: переказ рідною мовою, відповіді на запитання, знаходження серед серії тверджень того, яке від-

повідає змісту почутого. Крім того, опосередкованим показником розуміння змісту визнано швидкість читання, однак він не може застосовуватися в усіх класах.

Кінець 80-х років для українського державотворення був визначальним періодом. Так звана «перебудова» суспільного ладу, політика часткової відкритості викликали природну мотивацію до вивчення іноземних мов. Пріоритетними навичками стають комунікативні навички. Отримує подальший розвиток ідея особистісно орієнтованого навчання, значна увага приділяється психології навчання, закладаються підвалини до розробки нетрадиційних методів навчання іноземних мов.

**Висновки.** Таким чином, контроль рівня навчальних досягнень учнів відбиває ефективність навчального процесу загалом. Саме чітко налагоджена система контролю забезпечує перевірку, оцінку, облік, аналіз необхідної інформації про процес і результати навчання. Контроль, виступаючи компонентом навчального процесу, являє собою систему як сукупність об'єктів, методів, засобів та видів перевірки результатів навчальної діяльності учнів. В контексті досліджуваної теми зазначимо, що контроль визначався в залежності від цілей і методів викладання іноземних мов.

## Контроль рівня іншомовних навчальних досягнень учнів у 80-х роках ХХ століття

Об'єкти контролю	Вимоги до об'єктів контролю	Види контролю
Програма середньої школи 1980 року (10 клас)		
Говоріння	Уміння вести бесіду,	Бесіда ІМ на задану тему,
(діалогічне і монологічне) та аудіювання Читання.	використовуючи питання і репліки на основі програмного мовного матеріалу (не менше 6 реплік). Уміння без попередньої підготовки логічно та послідовно висловитися за ситуацією, підготувати усне повідомлення, передати основний зміст почутого і прочитаного за запропонованою тематикою з висловленням власного ставлення (10 фраз). Уміння розуміти на слух мовлення у нормальному темпі до 2 хвилин. Уміння здобувати основну інформацію без словника із нових адаптованих текстів науково-популярного та суспільно-політичного характеру, що включають до 2% незнайомих слів зі швидкістю 400 друкованих знаків у хвилину. Уміння здобувати повну інформацію із нових адаптованих текстів за допомогою словника, які вміщують до 4% незнайомих слів зі швидкістю 1500 друкованих знаків за годину.	читання і вибіркового переклад іншомовного тексту, відповіді на питання за текстом або па тему, передача змісту прослуханого оповідання на ІМ, переважання вправ на відтворення. Безперекладна форма контролю розуміння тексту поряд із вибіркового перекладом або відповідями на питання.
Підручники 80-х років (10 клас)		
Аудіювання, говоріння (діалогічне і монологічне)	Діалогічне мовлення: відповідність бесіди запропонованій ситуації, кількість реплік, включаючи фрази, побудовані за моделями та зразками мови, що вивчається, наявність у репліках фраз, які стимулюють співрозмовника до продовження розмови. Аудіювання: переказ рідною мовою, відповіді на запитання, знаходження серед серії тверджень того, яке відповідає змісту почутого.	Бесіда ІМ на задану тему, читання і вибіркового переклад іншомовного тексту, відповіді на питання за текстом або на тему, передача змісту прослуханого оповідання на ІМ, переважання вправ на відтворення. Безперекладна форма контролю розуміння тексту поряд із вибіркового перекладом або відповідями на питання.

Відповідно, зміст контролю постійно уточнюється: у 60-і роки – це характеристики якості знань учнів, у 70-і роки – це рівні навченості школяра, що репрезентується через його знання, уміння і навички, у 80-і роки – це контроль за навчально-пізнавальною діяльністю учнів, у 90-і роки – контроль і оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів, контроль успішності учнів, на початку ХХІ століття – контроль (оцінка) навчальних досягнень учнів, оцінка компетентностей учнів.

Аналогічно, об'єкти контролю протягом 60-80-х років ХХ століття змінювалися від визначення рівня сформованості мовних навичок і мовленнєвих умінь до уміння здійснювати комунікацію іноземною мовою. Так, в 60-х роках ХХ століття контролювалися сформованість усних іншомовних умінь, аудіювання, читання зі словником і без нього, а також читання, самостійне читання, «підручникове» аудіювання, писемне та усне мовлення. У 70-х роках ХХ століття окрім вищезазначеного, контролювалися також знання із граматики та навички самостійного читання без словника та зі словником, розуміння основної думки прочитаного. У 80-х роках ХХ століття ще одним об'єктом контролю стає аудіювання, робиться

спроба контролювати комунікативні навички: діалогічне і монологічне мовлення, переказ, уміння вести бесіду тощо.

Таким чином, бачимо, що у період 60-80-х років ХХ століття основними об'єктами контролю у навчанні іноземної мови були знання і сформовані на їх основі мовні навички, а також мовленнєві вміння в говорінні та аудіювання, читанні та письмі. У зв'язку з переорієнтацією навчання іноземної мови на іншомовну комунікативну освіту, де головним завданням є формування міжкультурної комунікативної компетенції, рівень володіння цією компетенцією і стає основним об'єктом контролю. Контроль рівня розвитку міжкультурної комунікативної компетенції охоплює всі її компоненти та складові: мовні, комунікативно-поведінкові, соціокультурні та інші, тобто включаючи все те, що входить у поняття культури іншомовного спілкування. При цьому в процесі контролю рівня володіння мовою доцільно орієнтуватися не на абсолютну, а відносну правильність мови, тобто досягнутий рівень комунікативної компетенції, слід оцінювати не залежно від кількості мовних помилок, а в залежності від успішності вирішення поставленої комунікативної задачі.

**БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:**

1. Буханевич Н.В. Сучасні методи контролю та оцінки знань школярів. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія «Педагогіка і психологія»*. Ялта: РВВ КГУ, 2007. Вип. 14. Ч. 300 с.
2. Контроль речевих уменій в обучении иностранным языкам в средней школе / ред. В. С. Цетлин. Москва : Просвещение, 1970. 119 с.
3. Львовский В.А. Психологические требования к контролю и оценке знаний учащихся на основе решения системы задач: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. псих. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» ; Москва, 1988. 18 с.
4. Программы средней школы на 1964/65 учебный год. Иностранные языки. 9-11 классы. Москва : Просвещение, 1964. 24 с.
5. Программы средней школы на 1970/71 учебный год. Иностранные языки в школе. 9-11 классы. Москва : Просвещение, 1970. 30 с.
6. Программы средней школы. Иностранные языки. Москва : Просвещение, 1980. 81 с.
7. Репко І.П. Організація контролю за навчальною діяльністю учнів народних шкіл України у другій половині ХІХ століття : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка і історія педагогіки»; Харків, 2008. 278 с.
8. Про внесення змін до наказу Міністерства освіти і науки України від 21.08.2013 № 1222 : Наказ МОН від 19 серпня 2016 року № 1009.



## ЗАКОНОДАВЧЕ РЕГУЛЮВАННЯ ГЕНДЕРНИХ ВІДНОСИН В УКРАЇНІ

### LEGISLATIVE REGULATION OF GENDER RELATIONS IN UKRAINE

УДК 342.726:305(477)

**Воровка М.І.,**

канд. пед. наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки  
і педагогічної майстерності  
Мелітопольського державного  
педагогічного університету  
імені Богдана Хмельницького

*У статті розглянуто нормативно-законодавче підґрунтя регулювання гендерних відносин в Україні. У статті з'ясовано, що правове регулювання державної гендерної політики здійснюється нормативно-правовими актами двох рівнів: наднаціонального та національного, проаналізовано законодавчі акти кожного рівня.*

**Ключові слова:** гендерна політика, гендерні відносини, нормативно-правові акти; регулювання державної гендерної політики.

*В статье рассмотрено нормативно-законодательную основу регулирования гендерных отношений в Украине. В статье выяснено, что правовое регулирование государственной политики осуществляется нормативно-правовыми актами двух*

*уровней: наднационального и национального, проанализированы законодательные акты каждого уровня.*

**Ключевые слова:** гендерная политика, гендерные отношения, нормативно-правовые акты, регулирование государственной гендерной политики.

*Legal regulation of gender relations in Ukraine. The author explores the legislative and regulatory documents which determine gender relations in Ukraine. It is stated that legal regulation of governmental gender policy is implemented by legislative acts of two types: international and national. So the legislative acts of both levels are analyzed in the article.*

**Key words:** gender policy, gender relations, legislative acts, governmental gender policy regulation.

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

На зламі ХХ – ХХІ століть проблема забезпечення рівності прав та можливостей жінок і чоловіків, яка розглядалась у контексті прав людини, стала одним з пріоритетів суспільних та політичних процесів у світі. Подальший розвиток України вимагає включення у всі сфери соціального життя усього населення незалежно від статі як рівноправних, незалежних, активних суб'єктів державотворення, культурного та соціального розвитку, власної життєвості.

#### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Зі здобуттям незалежності розпочався рух України у бік інтеграції до міжнародної спільноти. У зв'язку з цим перед країною постали зобов'язання щодо імплементації міжнародних директив у сфері гендерної рівності, що було закріплено в законодавстві. Особливістю формування державної політики України щодо забезпечення рівноправ'я жінок та чоловіків, вказує Н.В. Грицьак [2] є те, що вона будується, з одного боку, на основі міжнародних нормативно-правових актів, ратифікованих Україною, а по-друге, регулюється національними нормативно-правовими актами щодо рівноправності між жінками та чоловіками. Таким чином, правове регулювання державної гендерної політики в Україні здійснюється нормативно-правовими актами двох рівнів: наднаціонального та національного. До нормативно-правових актів наднаціонального рівня відносять Загальну декларацію прав людини, Конвенцію ООН «Про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок», Декларацію Тисячоліття ООН, Пекінську Платформу дій, Декларацію про викоринення насильства стосовно жінок тощо.

**Мета статті** – проаналізувати нормативно-законодавче підґрунтя регулювання гендерних відносин в Україні.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Долучившись до CEDAW, Україна взяла на себе

зобов'язання періодично звітувати про виконання Конвенції у поточний період. З ратифікацією Указом Президії Верховної Ради УРСР у 1981 р. названої Конвенції ООН [4] був покладений початок формування гендерного законодавства України на рівні міжнародних стандартів. Подальшому прогресу в цьому напрямку сприяли конференції та зустрічі на вищому рівні з питань поліпшення становища жінок. Так, на III всесвітній конференції, що відбулася у 1985 р. в Найробі, було прийнято концепцію комплексного підходу до проблеми гендерної рівності («gender mainstreaming») яка передбачає «систематичну інтеграцію пріоритетів та потреб жінок та чоловіків до програм із соціальної політики для досягнення рівності, що супроводжуються врахуванням їх впливу... вже на етапі планування із подальшим моніторингом та оцінюванням» [17]. Ставши незалежною, Україна підтримує основні підходи Організації Об'єднаних Націй і світового співтовариства щодо повної і рівноправної участі жінок у політичному, економічному, соціальному і культурному житті на регіональному, державному і міжнародному рівнях.

Програмним документом щодо реалізації Найробіських перспективних стратегій та розробки гендерного законодавства у світі та Україні стає 1995 р. Декларація, прийнята на ІУ всесвітній конференції в Пекіні, що містила платформу дій для розширення можливостей жінок [7]. В ній наголошується, що права жінок є правами людини, що їх активне залучення до усіх сфер суспільного та приватного життя шляхом забезпечення всебічної й рівної участі у прийнятті рішень з економічних, соціальних, культурних і політичних питань має сполучатися з рівністю прав і відповідальністю жінок і чоловіків в сім'ї, на роботі й у широкому національному та міжнародному контексті, аби жінки та чоловіки могли спільно працювати над вирішенням завдань ХХІ століття, відстоюючи свої власні інтер-

еси, інтереси своїх дітей і суспільства в цілому. Рівні права, можливості та доступ до ресурсів, рівний розподіл сімейних обов'язків між чоловіками та жінками й гармонійне партнерство між ними мають ключове значення для їхнього добробуту і добробуту їхніх родин, а також для зміцнення демократії. У Платформі дій підкреслюється, що перед жінками постають загальні завдання, пов'язані з досягненням загальної мети – гендерної рівності в усьому світі, що можуть бути вирішені лише спільно й у партнерстві з чоловіками.

Протягом останніх тридцяти років у центрі уваги міжнародної спільноти знаходиться проблема насильства проти жінок, у тому числі домашнє насильство. Ця проблема знайшла відбиток у ряді документів міжнародного права. Найбільш повним і далекосяжним документом у цій галузі є Конвенція Ради Європи про запобігання насильству стосовно жінок і домашньому насильству та боротьбу із цими явищами, яка була запропонована для підписання в Стамбулі у 2011 р. Стамбульська конвенція поєднала кращі світові стандарти та практики та відтворює сучасний погляд на права людини, який передбачає розуміння того, що боротьба з насильством стосовно жінок є обов'язком держави [5]. Україна підписала Конвенцію ще у 2011 р., тоді як підготовка до ратифікації затягнулась на декілька років, і триває досі, але окремі її положення включені до українського законодавства.

Вперше гендерний аналіз становища жінок і чоловіків в українському суспільстві, міжстатевих відносин, місця й ролі кожної статі в розвитку громадянського суспільства був проведений в 1999 р. в межах проекту Програми Розвитку ООН (ПРООН), результатом чого стало видання праці «Гендерний аналіз українського суспільства» [3]. У 2001 р. також як проект ПРООН та за підтримки Міжнародного фонду «Відродження» вийшла робота «Гендерна експертиза українського законодавства», а згодом – і результати гендерної експертизи конституційного та галузевого законодавства. Так розпочалася системна робота з гендерного аналізу різних сфер суспільного та політичного життя України, що передувало обґрунтуванню концептуальних засад правового регулювання рівних прав та можливостей жінок та чоловіків.

До документів національного законодавства у сфері забезпечення рівних прав і можливостей жінок та чоловіків відноситься Конституція України, законодавчо-правові документи стосовно праці та зайнятості, шлюбу, сім'ї, охорони дитинства, материнства та батьківства, освіти, культури, охорони здоров'я, утворення і діяльності політичних партій, інших об'єднань громадян, органів виконавчої влади, державної служби тощо.

Стаття 24 Конституції України (1996 р.) [6] гарантує, що «Громадяни мають рівні конституційні права і свободи та є рівними перед законом.

Не може бути привілеїв чи обмежень за ознаками раси, кольору шкіри, політичних, релігійних та інших переконань, статі, етнічного та соціального походження, майнового стану, місця проживання, за мовними або іншими ознаками. Рівність прав жінки та чоловіка забезпечується наданням жінкам рівних з чоловіками можливостей у громадсько-політичній і культурній діяльності, у здобутті освіти та професійній підготовці, у праці та винагороді за неї, спеціальними заходами щодо охорони праці та здоров'я жінок, встановленням пенсійних пільг, створенням умов, які дають жінкам можливість поєднувати працю з материнством, правовим захистом, матеріальною і моральною підтримкою материнства і дитинства, включаючи надання оплачуваних відпусток та інших пільг вагітним жінкам і матерям».

На виконання конституційних положень у 2001 р. вийшов Указ Президента України «Про підвищення соціального статусу жінок в Україні», а у 2005 р. було прийнято Закон України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків» [10]. Метою Закону є «досягнення паритетного становища жінок і чоловіків у всіх сферах життєдіяльності суспільства шляхом правового забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків, ліквідації дискримінації за ознакою статі та застосування спеціальних тимчасових заходів, спрямованих на усунення дисбалансу між можливостями жінок і чоловіків реалізовувати рівні права, надані їм Конституцією і законами України».

Прийняття названого Закону стимулювало розвиток національного законодавства у сфері забезпечення рівних прав і можливостей людей жінок і чоловіків. На його основі Постановою Кабінету Міністрів України у 2006 р. було запроваджено гендерно-правову експертизу законодавства. Головною метою подібної експертизи є надання висновку щодо відповідності законопроектів принципу забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків. Висновок експертизи має бути обов'язковою складовою пакета документів, що подаються разом з проектом нормативно-правового акту до розгляду. Відповідно до Закону України «Про забезпечення рівних прав і можливостей жінок і чоловіків» вносяться зміни в чинні та розробляються нові закони та нормативно-правові акти. У 2006 р. прийнято Державну програму з утвердження гендерної рівності в українському суспільстві на період до 2010 року, у 2012 р. затверджений Закон України «Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні» [12].

Протягом наступних шести років після прийняття закону при органах виконавчої влади було створено ряд інституцій, відповідальних за реалізацію гендерної політики, зокрема, гендерні робочі групи та координаційні ради, міжвідомчу раду з питань сім'ї, гендерної рівності, демографічного

розвитку, запобігання насильству в сім'ї та протидії торгівлі людьми при Кабінеті Міністрів, запроваджена посада Представника Уповноваженого з питань дотримання прав дитини, недискримінації та гендерної рівності, а також створено Сектор з питань гендерної рівності, при Міністерстві соціальної політики було створено Експертну раду з питань розгляду звернень за фактами дискримінації за ознакою статі.

Однак, протягом виборчо-політичного циклу 2010–2013 рр. через адміністративну реформу та внаслідок політичного опортунізму з боку Уряду національний механізм забезпечення гендерної рівності був фактично зруйнований. Міністерство у справах сім'ї, молоді та спорту – центральний орган виконавчої влади, який відповідав за реалізацію гендерної політики, у 2010 р. був розформований, а питання гендерної рівності випали зі сфери спеціальної компетенції урядових структур. Пізніше частина повноважень була передана Міністерству соціальної політики, яке на сьогодні виступає спеціально уповноваженим центральним органом виконавчої влади щодо Національного плану дій «Жінки, мир, безпека».

Відновлення діяльності дорадчих та консультативних органів з питань прав жінок та гендерної рівності розпочалося у 2015–2016 рр. – відновлена Експертна рада з питань протидії дискримінації за ознакою статі, продовжує роботу Міжвідомча рада з питань сім'ї, гендерної рівності, демографічного розвитку, запобігання насильства в сім'ї та протидії торгівлі людьми (підпорядкована Кабінету міністрів України). При Міністерстві соціальної політики створена Міжвідомча робоча група щодо запровадження ґендерно-орієнтованого бюджетування, а при Міністерстві освіти – робоча група з питань політики гендерної рівності, при обох міністерствах на громадських засадах працюють радники з гендерних питань. Часто ці органи дублюють діяльність одне одного, що не покращує результат.

Угода про асоціацію з Європейським Союзом, серед цілей якої були забезпечення рівних можливостей жінок і чоловіків, боротьба з дискримінацією, сприяла відновленню розвитку гендерної політики в Україні стала [1]. Результатом стала «Державна програма забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків на період до 2016 року». Концепції наступної Державної програми на період до 2021 р. не були схвалені Кабінетом Міністрів, як і розроблена Міністерством освіти та науки України Стратегія упровадження гендерної рівності та недискримінації у сфері освіти «Освіта: гендерний вимір – 2020».

У 2017 р. була схвалена Концепція Державної соціальної програми забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків на період до 2021 року [14], запроваджено посаду Урядо-

вого уповноваженого з питань гендерної політики [15], прийнятий Закон України «Про освіту» [13], у якому, серед іншого, передбачено також норму про обов'язковість здобуття учнями компетентності, пов'язаної з усвідомленням рівних прав і можливостей. Гучний резонанс викликали прийняті протягом 2017–2018 рр. нормативно-законодавчі акти, спрямовані на виконання законів України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків» та «Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні» – у 2017 був прийнятий Закон України «Про запобігання та протидію домашньому насильству» [11], Міністерством охорони здоров'я був скасований наказ, що забороняв жінкам 450 професій [8], а у наступному році вийшов Закон «Про внесення змін до деяких законів України щодо забезпечення рівних прав і можливостей жінок і чоловіків під час проходження військової служби у Збройних Силах України та інших військових формуваннях» [9].

Суттєво, що у законодавстві України з забезпечення рівних прав та можливостей чоловіків та жінок передбачено реалізацію субстантивної моделі рівності засобами «позитивних дій». Так, Закон України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків» (2005 р.) визначає такі дії як «спеціальні тимчасові заходи, що мають правомірну об'єктивно обґрунтовану мету, спрямовану на усунення юридичної чи фактичної нерівності у можливостях жінок і чоловіків щодо реалізації прав і свобод, встановлених Конституцією і законами України» [10], а Закон «Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні» (2012) уточнює мету позитивних дій – «усунення юридичної чи фактичної нерівності у можливостях для особи та/або групи осіб реалізовувати на рівних підставах права і свободи, надані їм Конституцією і законами України» [10]. Однак, визначивши мету позитивних дій, Закони не конкретизували умови та підстави їх запровадження та припинення, механізми прийняття рішень щодо таких дій та контролю за їх здійсненням. Принагідно зазначимо, що підтримка материнства і батьківства не підпадає під категорію позитивних дій, оскільки не є тимчасовим заходом. Таким чином, українське законодавство у сфері забезпечення рівних прав та можливостей ще перебуває у стадії розвитку.

На сьогодні в Україні розроблено законодавство щодо рівності прав і можливостей жінок і чоловіків, склався національний механізм його забезпечення, який представлений системою центральних органів виконавчої влади, органів місцевого самоврядування, Уповноваженого Верховної Ради з прав людини, Урядового уповноваженого з питань гендерної політики, інституту радників з гендерних питань, інститутів громадянського суспільства. Однак, залишається недостатнім нормативне, фінансове та інституційне забезпечення рівних прав і можливостей жінок і чоло-



віків. На рівні керівних ланок законодавчого і виконавчих органів та на рівні місцевої влади спостерігається брак політичної волі щодо реалізації гендерних перетворень. Наприклад, за результатами моніторингу виконання Національної стратегії у сфері прав людини [16], із 67 пунктів, що стосуються прав жінок, станом на кінець 2017 р. тільки 13 (або 19%) були виконані повністю, ще 9 (13%) – виконані частково. У стані виконання значилися 32 заходи (47%), навіть попри те, що термін виконання значної частини з них спливає ще у 2015-2016 рр. Невиконаних і таких, інформацію про виконання яких було надано не по суті – 14 (або 21%) [1].

**Висновки.** Таким чином, зазначимо, що оскільки гендерна рівність загальним принципом прав особи, то норми будь-якої галузі права мають певний гендерний вимір, та повинні відповідати цим загальним принципам. Одним з ефективних засобів вирівнювання позицій чоловіки та жінки в усіх сферах суспільного життя – наполегливий розвиток гендерної культури егалітарного типу, перш за все в умовах вищої освіти, яка стає кінцевим шаблоном соціалізації у професійному, громадському та сімейному житті.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Біденко Ю., Кисельова В. Гендерна політика в Україні: складний шлях від декларацій до позитивних дій. Хвиля URL: <http://hvylya.net/analytcs/society/genderna-politika-v-ukrayini-skladniy-shlyah-vid-deklaratsiy-do-pozitivnih-diy.html>
2. Грицяк Н.В. Правове регулювання рівних прав та можливостей жінок і чоловіків в Україні : стан та шляхи вдосконалення. *Державне управління: теорія та практика*. Електронне наукове фахове видання. 2005. № 2. URL: <http://academy.gov.ua/ej/ej2/txts/polprav/05gnvssv.pdf>
3. Гендерний аналіз українського суспільства. Київ : ПРООН, 1999. 293 с.
4. Конвенція Організації Об'єднаних Націй про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок (Нью-Йорк, 18 декабря 1979 года). *Сборник Международных договоров СССР*. Москва, 1983. Вып. XXXVII. С. 26–36.
5. Конвенція Ради Європи про запобігання насильству стосовно жінок і домашньому насильству та боротьбу із цими явищами (Стамбульська конвенція) : Довідник для членів парламенту. Київ : К.І.С., 2013. 102 с. <https://rm.coe.int/1680096e45>
6. Конституція України: Закон України від 28 червня 1996 р. № 254к/96-ВР / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254k/96-vr/ed19960628>
7. Пекінська декларація: Прийнята на четвертій Всесвітній конференції зі становища жінок 15 вересня 1995 року / Офіційний веб-портал Верховної Ради України. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_507](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_507)
8. Про визнання таким, що втратив чинність, наказу Міністерства охорони здоров'я України від 29 грудня 1993 року № 256 : Наказ Міністерства охорони здоров'я України від 13 жовтня 2017 р. № з1508-17 / Офіційний веб-портал Верховної Ради України. URL: <https://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1508-17>
9. Про внесення змін до деяких законів України щодо забезпечення рівних прав і можливостей жінок і чоловіків під час проходження військової служби у Збройних Силах України та інших військових формуваннях : Закон України від 06 вересня 2018 р. № 2523-VIII / Офіційний веб-портал Верховної Ради України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2523-19>
10. Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків : Закон України від 08 вересня 2005 р. № 2866-IV, ред. від 07.01.2018, підстава – 2229-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2866-15>
11. Про запобігання та протидію домашньому насильству : Закон України від 07 грудня 2017 року № 2229-VIII / Офіційний веб-портал Верховної Ради України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2229-19>
12. Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні : Закон України від 06 вересня 2012 року № 5207-VI / Офіційний веб-портал Верховної Ради України. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/5207-17>
13. Про освіту : Закон України від 05 вересня 2017 р. № 2145-VIII / Офіційний веб-портал Верховної Ради України. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/conv>
14. Про схвалення Концепції Державної соціальної програми забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків на період до 2021 року : Постанова Кабінету Міністрів України від 5 квітня 2017 р. № 229-р. / Офіційний веб-портал Верховної Ради України. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/229-2017-%D1%80>
15. Про Урядового уповноваженого з питань гендерної політики : Постанова Кабінету Міністрів України від 07.06.2017 р. № 390 / Урядовий портал. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npras/250049925>
16. Стан виконання національної стратегії : Національний індекс прав людини URL: <http://www.hro.org.ua/index.php?r=7.4>
17. Фемінологія: Словарь терминов / Т.Н. Дублякш, А.В. Дунебабин, Ю.Ю. Карасев, А.Н. Карпов, Е.Б. Левченко, О.Н. Пищулина (ред.). Харьков : Издательство ХНУ, 2002. 301 с.

## СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ АНТРОПОЛОГІЇ В КОНТЕКСТІ ФІЛОСОФСЬКО-РЕЛІГІЙНИХ ПОШУКІВ В. ЗЕНЬКОВСЬКОГО

## FORMATION OF PEDAGOGICAL ANTHROPOLOGY IN THE CONTEXT OF PHILOSOPHICAL AND RELIGIOUS SEARCHES OF V. ZENKOVSKIY

У статті здійснено експлікацію особливостей педагогічних пошуків В. Зеньковського та осмислено їх антропологічне підґрунтя. Відстежено роль філософсько-релігійного дискурсу вітчизняного вченого у становленні педагогічної антропології сучасної гуманітаристики. У контексті аналітичного огляду філософських, педагогічних та психологічних праць мислителя розкрито сутність педагогічних явищ крізь призму синтезу наукових та релігійних знань про людину, корелятивної узгодженості православної антропології і педагогіки.

Охарактеризовано основні принципи педагогіки та виявлено антропологічний принцип «індивідуальності» як визначальний в духовно-моральному становленні особистості. Доведено, що В. Зеньковський виступає критиком натуралістичних підходів у теорії та практиці освітнього процесу й обґрунтовує необхідність побудови педагогічного «позитивного знання», доміанту якого становить любов. Показано, що формування нового педагогічного досвіду в проблемному полі ірраціональних виявів феномена любові та його проникнення в таємничість особистості вносить істотний внесок у загальну систему світорозуміння, доповнюючи зміст світоглядно-філософського та педагогічного вчення.

**Ключові слова:** особистість, індивідуальність, педагогіка, душа, психіка, любов, православна антропологія, педагогічна антропологія.

В статье осуществлена экспликация особенностей педагогических поисков В. Зеньковского и осмыслено их антропологическое основание. Отслежена роль философско-религиозного дискурса отечественного ученого в становлении педагогической антропологии современной гуманитаристики.

В контексте аналитического обзора философских, педагогических и психологических трудов мыслителя раскрыта сущность педагогических явлений сквозь призму синтеза научных и религиозных знаний о человеке, согласованности православной антропологии и педагогики. Охарактеризованы основные принципы педагогики и выявлен антропологический принцип «индивидуальности» как определяющий в духовно-нравственном становлении личности.

Доказано, что В. Зеньковский предстает критиком натуралистических подходов в теории и практике образовательного процесса и обосновывает необходимость построения педагогического «позитивного знания», доминанту которого составляет любовь. Показано, что формирование нового педагогического опыта в проблемном поле иррациональных проявлений феномена любви и его проникновение в таинственность личности вносит существенный вклад в общую систему мировоззренческо-философского и педагогического учения.

**Ключевые слова:** личность, индивидуальность, педагогика, душа, психика, любовь, православная антропология, педагогическая антропология.

The article reveals the peculiarities of V. Zenkovskyi's pedagogical searches and comprehends anthropological basis in them. The role of philosophical and religious discourse of the national scientist in the formation of pedagogical anthropology of contemporary humanitarian discipline has been traced. In the context of analytical review of philosophic, pedagogical and psychological works of the thinker, the essence of pedagogical phenomena has been revealed through the prism of the synthesis of scientific and religious knowledge about a human being, the correlative coherence of Orthodox anthropology and pedagogy.

The basic principles of pedagogy have been characterized and the anthropological principle of "individuality" has been defined as determining in spiritual and moral formation of personality. It has been proved that V. Zenkovskyi was a critic of naturalistic approaches in the theory and practice of the educational process and substantiated the necessity of constructing a pedagogical "positive knowledge", dominant of which is love. It has been shown that the formation of a new pedagogical experience in the problem field of irrational manifestations of the phenomenon of love and its penetration into the mysterious personality makes a significant contribution to the general system of world understanding, completing the content of ideological, philosophical and pedagogical doctrine.

**Key words:** personality, individuality, pedagogy, soul, psyche, love, orthodox anthropology, pedagogical anthropology.

УДК 37.01

Герасименко А.С.,

аспірант кафедри іноземних мов Національного університету водного господарства та природокористування

**Постановка проблеми у загальному вигляді.**

Антропологічний поворот у соціально-гуманітарних науках передбачає зміну парадигм, головною цінністю яких постає людина у всьому розмаїтті її можливої самореалізації та самоздійснення. Посилення інтересу до проблемності людини, її незавершеності й неостаточності в смислому просторі позитивного та негативного досвіду суб'єкта окреслює питання людської смислотворчості й конституювання цілісності особистості, набира-

ючи особливого резонансу в ситуації трансформаційних зрушень ціннісно-орієнтаційних і світоглядних установок сучасного глобалізованого соціуму. Окреслені тенденції відстежуються в сучасній педагогічній науці, зокрема в намаганнях вираження антропологічними поняттями процесів педагогічної діяльності (освіти та виховання) й обґрунтування необхідності розширення дисциплінарних меж. Адже в динамічних процесах інформаційного суспільного простору значною мірою зростає роль

освіти як феномена культури та вагомого чинника утвердження людини крізь призму багатовекторності й неоднозначності взаємовідношень людини та світу. Саме це зумовлює вагому потребу побудови самостійної міждисциплінарної, інтегративної сфери наукових знань, «центром інтеграції якої постає сама цілісна людина» [9] (А. Кузнецова), а об'єктом вивчення – освіта «у всіх її ціннісних, системних, процесуальних і результативних характеристиках» [2] (Б. Гершунський).

У цьому контексті постановка проблеми побудови цілісної людини та цілісності культури зумовлюють підвищення ролі філософсько-релігійної антропології, базованій на культурно-історичній традиції вітчизняної культури та її спадковості. Адже становлення вітчизняної освіти в контексті сучасних соціальних трансформацій посилює інтерес до духовно-моральнісних витоків української культури, актуалізуючи затребуваність педагогічної традиції, базованій на релігійному православному досвіді. У зв'язку з окресленими тенденціями експлікації антропологічної доміанти сучасної педагогічної науки виникає потреба зверненості до педагогічно-антропологічного дискурсу творчості відомого вітчизняного вченого, представника української академічної професійної філософії кінця ХІХ – початку ХХ с. В. Зеньковського.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** В. Зеньковський – творець філософсько-педагогічної системи, що передбачає гуманітарний синтез філософії, педагогіки, психології, історії, літературознавства, культурології та богослів'я. Наукові розвідки творчості мислителя здійснювались в основному у філософському контексті, залишаючи поза увагою значну педагогічну спадщину, яка в проблемному полі історико-педагогічних, педагогічно-антропологічних, психолого-педагогічних аксіологічно-педагогічних пошуків викликає неабиякий інтерес у сучасній освітній гуманістичній парадигмі. Варто виокремити смислову багатовекторність педагогічних праць В. Зеньковського, що передбачає осмислення їх крізь призму цілої низки аспектів, зокрема: антропологічного підходу (А. Антонович, Т. Любан, Б. Ананьєв, Б. Герушинський, А. Огурцов), філософії освіти (О. Попової), історії педагогіки (Б. Бім-Бад, В. Перов, Є. Кідяшова), педагогічної аксіології (В. Сластенін, Г. Чижакова), християнської психології (Б. Братусь, В. Летцев).

Окреслений аналітичний огляд засвідчує, що більшість філософських, психологічних, педагогічних та богословських досліджень спадщини мислителя здійснюється в контексті наукових розвідок російських вчених. Втім, серед сучасних вітчизняних науковців привертають увагу дослідження В. Летцева з осмисленням ролі феномена особистості у становленні та розвитку системи психологічних поглядів В. Зеньковського та В. Поди в площині висвітлення вихідних засад духовно-

морального виховання крізь призму переосмислення педагогічних праць В. Зеньковського.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Проте в сучасних наукових розвідках не набули достатнього обґрунтування нові педагогічні ідеї філософсько-педагогічної системи В. Зеньковського, вибудовані в проблемному полі концептуалізації цілісності особистості крізь призму антропологічного принципу «індивідуальності». Саме окреслений антропологічний принцип педагогіки зумовлює розуміння особливостей освітніх процесів у безпосередній залежності від природи та сутності людини, сформованих традицією православної культури.

**Мета статті.** У даній статті ставимо завдання здійснити експлікацію особливостей педагогічних пошуків В. Зеньковського та осмислити їх антропологічне підґрунтя в контексті аналітичного огляду його філософських, педагогічних та психологічних праць. У зв'язку з цим охарактеризуємо антропологічний принцип «індивідуальності в педагогіці» як визначальний у духовно-моральнісному розвитку особистості людини та визначимо роль філософсько-релігійного дискурсу вітчизняного вченого у становленні педагогічної антропології сучасної гуманітаристики.

**Виклад основного матеріалу.** В. Зеньковський – відомий вітчизняний вчений, філософ, педагог, богослов, творча спадщина якого в часи марксистсько-ленінської ідеології була несправедливо витіснена з історії радянської педагогічної науки й редукувалась до рівня «релігійно-містичного» вчення, що фальсифікує об'єктивний науковий зміст. Адже він відносився до тієї групи творчої інтелігенції, яка детермінувала утвердження ціннісного виміру людської суб'єктивності й людиноцентрованої рефлексії як цілковито альтернативних для офіційних схем діалектичного та історичного матеріалізму. Його антропологічні ідеї постають істотним методологічним і світоглядним підґрунтям концептуалізації сучасної педагогіки та її гуманітаризації. Адже, на думку В. Зінченка, педагогічний процес повинен формуватись на принципах антропологічного підходу, який вибудовується на проблемі становлення цілісної особистості крізь призму людської душі. І саме в цьому контексті освітня діяльність повинна спрямовуватись саме на «цілеспрямований розвиток душі людини» [7].

Варто зауважити, що значний вплив на формування світоглядних ідей В. Зеньковського здійснили філософські погляди В. Соловйова та Л. Лопатіна, Т. Светлова, творчість М. Гоголя та Ф. Достоєвського, що змінили його матеріалістичні погляди, навіяні натуралістичними підходами Д. Писарєва та В. Белінського. Разом із тим особливе місце в житті майбутнього вченого відіграє Г. Челпанов, привертаючи інтерес до філософії, психології та філології. Адже після переходу на

філологічний факультет Київського університету ім. Св. Володимира ідейне становлення вченого відбувається завдяки прослуховуванню курсу лекцій Г. Челпанова, під керівництвом якого було написано наукову працю «Сучасний стан психофізичної проблеми». А зароджене зацікавлення психологією зумовило написання магістерської дисертації «Проблема психічної причинності». Саме під впливом челпанівської критики натуралістичних тенденцій у психології В. Зеньковський переосмислює еволюціоністські засади психології і здійснює обґрунтування специфіки психічного життя, яке не зводиться лише до фізіології, позаяк виступає самостійним видом буття. Зокрема, відомий російський філософ кінця XIX – початку XX ст. Е. Радлов у «Нарисах історії російської філософії» надає надзвичайно високу оцінку дослідженню В. Зеньковського, редукуючи його до єдиної на той час можливості «спастися психологію від механічного і атомістичних поглядів, до яких неминуче призводить однобічний розгляд змісту душевного життя» [13, с. 68].

У 1912 році В. Зеньковський стає доцентом Київського університету, а після захисту дисертації – професором кафедри філософії й організатором Київського релігійного товариства. Водночас викладає низку дисциплін у Київському Фребелівському педагогічному інституті, який згодом очолює, у чоловічій гімназії, вечірніх жіночих курсах, що значною мірою розкрило його як талановитого вченого, хорошого педагога й організатора.

Намагання представниками передових інтелектуальних кіл відстояти в тогочасних умовах партійно-ідеологічного моноліту ідейно-світоглядну рефлексію особистісної свободи, творчості й збереження власного життєвого світу призводило до їх переслідувань, репресій з боку тоталітарної держави та еміграційних явищ. З окреслених причин діяльність В. Зеньковського поставала ворожою та антисоціалістичною, а тому в 1919 році він змушений виїхати до Югославії, а згодом – до Праги та Парижу. У період еміграції вітчизняний вчений працює в Белградському університеті та православному богословському університеті в Парижі.

Протягом усього життя мислитель продовжує всебічно досліджувати челпанівське розуміння єдності душевного життя, що врешті призводить до формування засадничого принципу філософсько-антропологічних поглядів В. Зеньковського, які лягли в основу і його педагогічного дискурсу, а саме принципу «органічного розуміння душевного життя в його неподільній єдності» [3].

Особливу увагу привертає те, що В. Зеньковський розробив цілісну філософсько-педагогічну систему і, продовжуючи людиномірну педагогічну традицію К. Ушинського, М. Пирогова та П. Юркевича, здійснив вагомий вклад у становлення педагогічної антропології. Адже з 1860 року педагогічна

антропологія як самостійна сфера гуманітарного (філософського, педагогічного) знання виникає в Німеччині завдяки К. Шмідту та його школі, а на теренах вітчизняної культури вибудовується крізь призму концептуалізації педагогіки як прикладної антропології К. Ушинського. Варто зауважити, що саме К. Ушинський надає терміну «педагогічна антропологія» понятійно-категорійного статусу та вперше вводить його в наукову площину.

З урахуванням таких тенденцій В. Зеньковський становлення післяреволюційної педагогіки розглядає в трьох напрямках: натуралістичному (радянська педагогічна наука), ідеалістичному (С. Гессен) та релігійному (В. Зеньковський, прот. С. Четвериков, Л. Зандер, о. Н. Афанасьєв та ін.) [6]. Завдання релігійно-педагогічного напрямку, на думку вченого, полягає в подоланні натуралізму й усвідомлення гріховної природи людини, метафізичного осмислення боротьби сил добра і зла, їх впливу на людську душу та «живого і безпосереднього сприйняття образу Божого в людині як справжньої і дійсної реальності» [12, с. 117].

У зв'язку з такими релігійно-філософськими засадами педагогічної антропології основою людського існування, на думку мислителя, повинно виступати духовне життя, формування якого розпочинається з дитячого віку. Духовне становлення дитини підпорядковується ритму духовного розвитку, у відповідності до якого набувають значних трансформацій завдання виховних процесів, спрямованих на фундацію благодатних начал особистості. Саме тому В. Зеньковський особливу увагу приділяє питанням особливостей функціонування духовного життя в різних вікових станах дитини з акцентацією на проблемі формування тілесно-душевно-духовної цілісності людини.

Варто зауважити, що для В. Зеньковського саме проблема особистості виступала ключовою та зв'язуючою ланкою його філософських, педагогічних, психологічних, культурологічних, літературознавчих та богословських інтересів.

Християнська педагогіка, згідно з поглядами вченого, вибудовується на ієрархічному співвідношенні емпіричного та духовного вимірів людського життя, що постає домінантою корелятивної узгодженості православної антропології і педагогіки, позаяк «розвиток емпіричного боку в особистості є справжньою і реальною, але не відносною цінністю, але все-таки відносною (в силу інструментальності своєї функції) цінністю, а розвиток духовної сфери постає їй співвідносною, але не відносною цінністю» [5, с. 132].

Власне, В. Зеньковському вдалося проникнути в глибинну сутність педагогічних явищ крізь призму синтезу наукових та релігійних знань про людину й виявити роль психології, філософії та богослів'я для процесів навчання і виховання. У цьому контексті мислитель особливу увагу при-



діляє феномену свободи як основній характеристиці людського існування та її закоріненості в душевних процесах, відірваність від яких зумовлює спотворення людської природи. Саме тому навчання та виховання спрямовується на душу людини, а тлумачення душі вибудовується на ґрунті православної релігійної традиції. Варто пригадати, що К. Ушинський також вважав віру найвагомішою потребою для індивіда, позаяк «людині одними знаннями не прожити, а тому віра потрібна їй як доповнення знань» [15, с. 356].

В. Зеньковський виступає критиком натуралістичних підходів у педагогіці й обґрунтовує необхідність у теорії та практиці освітнього процесу орієнтації не на нагромадження знань, а на формування духовного підґрунтя особистості. А отже, осмислюючи індивідуальність через загальні прояви психічного життя в психології, він намагається у педагогічній сфері пов'язати феномен індивідуальності з душевним життям людини. Адже індивідуальність постає живою і творчою силою, яка «визначає психічний розвиток особистості» й «педагог уже рахується не з індивідуальним, а з індивідуальністю, не з окремими її проявами, а з нею самою як реальною основою наявних і можливих особливостей» [4, с. 817]. У цьому словому полі особливе місце в антропологічно-педагогічній системі В. Зеньковського займає важливий антропологічний принцип «індивідуальності в педагогіці», який постає визначальним у духовно-моральнісному розвитку людини й набуває свого теоретичного обґрунтування в статті «Принцип індивідуальності в психології та педагогіці».

Вітчизняний мислитель, на основі аналізу педагогічного та психологічного витлумачення індивідуальності, підходить до обґрунтування християнського розуміння особистості, без якого, на його думку, не може ефективно функціонувати будь-яка педагогічна система. Він намагається віднайти принцип індивідуальності, який повинен бути «педагогічно змістовним» і мати «реальне значення» [4, с. 819], виступаючи визначальним принципом педагогіки, тоді як принцип універсалізму по відношенню до нього знаходиться в підпорядкованому статусі. Відштовхуючись від дискусії між Арістотелем та Платоном щодо співвідношення індивідуального та загального, вчений наголошує на шкідливості ототожнення індивідуального й індивідуальності та їх підміні. Індивідуальне в окресленій праці витлумачується в сенсі вихідного начала індивідуальності.

В. Зеньковський переконаний, що в психології відсутнє чітке розрізнення індивідуального та індивідуальності. Адже психологія погляди на індивідуальність вибудовує на натуралістичних підходах, зокрема психічних процесах, детермінованих тілесно, не враховуючи метафізичну сутність її природи. Тому надзвичайно важливо у педагогіці

визначити співвідношення індивідуальності та індивідуального й виявити місце загального в індивідуальності. А отже, істотним завданням постає забезпечення примирення універсалізму та індивідуалізму, однак не нівелюючи індивідуальне й запобігаючи становленню егоцентричних та негативно-руйнівних проявів.

Вчений застерігає, що педагогіка, сформована на універсалістських засадах, неспроможна до пробудження творчих начал й розвитку «живої творчості» в дітях, позаяк варто орієнтуватись «не на індивідуалізацію виховання, а на виховання індивідуальності» [4, с. 818]. Орієнтація на загальне, стандартне в педагогіці унеможливорює усвідомлення індивідуальності та особистості, адже цінним постає не індивідуальне, а наявність у ній суспільного ідеалу. Педагогічна наука, зосереджуючись на індивідуальному в контексті врахування «суми індивідуальних відмінностей» [4, с. 817], «наявних індивідуальних особливостей, обдарованості, нахилів», не може піднятися до вимог самого життя, оскільки вимагає реалізації цієї оригінальності та креативності, які не завжди можуть проявити всі діти. А отже, В. Зеньковський піднімає вагому проблему відсутності оприявленої оригінальності, безбарвних ординарних натур, із відсутністю яскравого. І в цьому сенсі завданням педагога має стати допомогти «розкритися самій індивідуальності у всій повності її дозрілих та ще дрімлючих сил» [4, с. 817]. Йдеться про «індивідуалізацію педагогічного впливу» і його спрямованість на те, що «викристалізувалось у душі в помітну індивідуальну рису» [4, с. 817]. Адже є діти з початковими виявами індивідуальності. Це підтверджує, що індивідуальність не дана, а задана, а тому розкриття індивідуальності завдання безкінечне, яке в умовах реального життя не може бути виконаним. Увага акцентується на закладених в індивідуальності силах, розкриття яких уможливується в «перспективах безсмертя» [4, с. 819]. І тут необхідним постає педагогічне чуття, інтуїтивне пізнання, жива творчість, що долає будь-який шаблонний підхід.

Власне, ще античний філософ Арістотель наголошує на значимості в складі душі як загального, так і особливого. У В. Зеньковського також у структурі індивідуальності відстежується поєднання загального та індивідуального. Індивідуальність пізнається через загальне, а приховане розкривається через індивідуальне в повноті всіх сил та задатків, виступаючи формою реалізації і проявленням індивідуальності. Тому індивідуальність витлумачується як істотний принцип душі, реальний центр, її організуюча сила.

Водночас В. Зеньковський розрізняє два способи пізнання індивідуального в душі: негативного та позитивного. Так, негативне пізнання відбувається за спостереження загальних виявів психіч-

ного життя різних дітей, на ґрунті чого уможливується споглядання своєрідного. Такий підхід застосовується для пізнання творчих, неординарних натур кризь призму виокремлення індивідуального як відсутності загального, виступаючи важливою складовою частиною педагогічного досвіду. Втім є діти, своєрідність яких становить не сутність душі, а периферію, оскільки індивідуальне не виступає як сила й «не відчувається нами як центр психічного буття» [4, с. 824]. Саме тому такі діти тільки зовні видаються неясковими.

Виникає вагома потреба формування нового педагогічного досвіду, вибудованого на засадах позитивного знання, домінанту якого становить любов. У цьому сенсі вчений стверджує: «... якщо вдалося б полюбити <...> тих, до кого ми постаємо в педагогічному відношенні, ми би зрозуміли ширше і глибше все багатство, всю дійсність індивідуальності» [4, с. 826]. Саме любов може виявити неординарний зміст душевного розвитку тих натур, які виходять за межі уявлення про моральний чи суспільний ідеал. І окреслений підхід доповнює психічне споглядання глибинними переживаннями в її ірраціональній смислотворчості. І такі спроби «відчути реальні творчі сили дитини» [4, с. 828] і є шляхом «позитивного пізнання» індивідуальності й наближення до своєрідності іншої душі. Обґрунтування «позитивного знання» індивідуальності засвідчує потребу відновлення втраченого зв'язку педагогічної науки з традицією православної культури, позаяк «потрібно повернутися до справжньої антропології, яка розглядає духовне життя як основу особистісної цілісності, пояснює людину в єдності розсудкових суджень, почуття, інтуїції, прозорливості» [14, с. 30].

**Висновки.** Таким чином, педагогічна антропологія, формуючись на вихідних теоретико-методологічних, людиноорієнтованих та філософсько-релігійних уявленнях, виступає як загальнолюдська проблема, яка виходить за межі професійно-педагогічного дискурсу. У цьому контексті педагогічно-антропологічні погляди В. Зеньковського, вибудовані на ідеях православної педагогіки, передбачають нерозривність взаємозумовленості навчального процесу з потребами духовно-морального становлення індивіда. Саме душа як вагомий об'єкт педагогічного впливу постає вихідним началом обґрунтування засадничих принципів у філософсько-педагогічній системі вченого, зокрема «принципу єдності душевного життя», «принципу індивідуальності», «принципу свободи», «принципу ієрархії». У цій смисловій площині індивідуальність виступає творчою силою, яка надає особистісну неповторність і своєрідність, позаяк орієнтація тільки на психічні та фізіологічні прояви людського буття унемож-

ливає реалізацію прихованих імпульсів душі. А новий досвід позитивного педагогічного знання кризь призму ірраціональних виявів феномена любові та його проникнення в таємничість особистості вносить істотний внесок у загальну систему світорозуміння, доповнюючи зміст світоглядно-філософського та педагогічного вчення.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Антоневи́ч А.В. Религиозно-философская антропология В.В. Зеньковского и Киприана (Керна) : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.13. Санкт-Петербург ; Одеса, 2009. 154 с.
2. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). Москва : Изд-во «Совершенство», 1998. 608 с.
3. Зеньковский В.В. Об иерархическом строе души. *Научные труды Русского народного университета в Праге*. Прага : Рус. нар. ун-та в Праге, 1929. Т. 2. 240 с.
4. Зеньковский В.В. Принцип индивидуальности в психологии и педагогике. *Вопросы философии и психологии*. 1911. Кн. 5. С. 815–855.
5. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. Москва : Изд-во Свято-Владимирского Братства, 1993. 223 с.
6. Зеньковский В.В. Русская педагогика в XX веке. Париж : Религ. пед. кабинет при Православ. богослов. ин-те в Париже, 1960. 150 с.
7. Зинченко В. Как возможна поэтическая антропология. *Человек*. 1994. № 6. С. 11–32.
8. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ : Педагогічна думка, 2009. 520 с.
9. Кузнецова А.Я. Гуманистическая концепция философии образования. *Всероссийская научная конференция студентов, аспирантов и молодых учёных. «Современные проблемы теории и практики образования»*. URL: <http://econf.rae.ru/article>
10. Летцев В.М. Личность как средоточие мировоззренческих исканий В.В. Зеньковского. *Вопросы философии*. 2003. № 12. С. 140–146.
11. Летцев В.М. Проблема особистості у психологічній спадщині В. Зінківського : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2004. 19 с.
12. Прот. Василий Зеньковский. Принципы православной антропологии. *Русское зарубежье в год тысячелетия крещения Руси*. Москва : Столица. С. 115–148.
13. Радлов Э.Л. Очерк истории русской философии. 2-изд. Санкт-Петербург : Наука и школа, 1920. 98 с.
14. Ремезова И.И. Современная философская антропология : Аналит. Обзор. РАН. ИНИОН. Отд. Философии, 2005. 88 с.
15. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Собр. соч. в 11 т. Москва-Ленинград : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1950. Т. 8. 777 с.

## МОДЕЛЬ УПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ В СИСТЕМУ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

### MODEL OF IMPLEMENTATION OF INNOVATIVE MANAGEMENT IN THE SYSTEM OF MIDDLE EDUCATION

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

**Ключові слова:** інновація, інноваційна діяльність, модель, педагогічні умови, управління системою середньої освіти.

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

*заведений высококвалифицированными кадрами.*

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

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

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

УДК 37.014.54:373.5:005.591.6

**Драгунова В.В.,**

аспірант кафедри педагогіки  
Житомирського державного  
університету імені Івана Франка

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Актуальність дослідження зумовлює орієнтація держави на реалізацію політики інноваційного менеджменту учасників освітнього процесу, що визначає пошук педагогічних умов та механізмів управління системою середньої освіти. З огляду на ці перетворення особливої актуальності набувають педагогічні умови впровадження інноваційного менеджменту в систему середньої освіти. В основу державної політики України покладено розуміння того, що освіта набуває важливого інноваційного значення, а реформування системи освіти, спрямоване на покращення освіченості нації, – стратегічний пріоритет держави.

Такий підхід вимагає наукового бачення процесів моделювання управління системою середньої освіти з упровадженням інноваційного менеджменту, сучасних принципів, методів та функцій управління, а також пошуку ефективних засобів та методик управління для поєднання з практичною діяльністю загальноосвітніх навчальних закладів.

#### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

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

Концептуальні положення управління закладами середньої освіти розглянуто в роботах Ю. Бабанського, Є. Березняка, В. Бондаря, Л. Даниленко, В. Маслова, В. Пікельної, С. Сисоєвої. Пси-

хологічні аспекти управління знайшли відображення в монографії Л. Карамушки. Філософський та соціологічний аспекти висвітлено в роботах В. Андрущенко, Б. Гершунського, І. Зязюна, В. Кудіна, В. Кременя; В. Лутая, В. Солодкова тощо; управлінський – В. Бондаря, Л. Даниленко, Г. Дмитренко, О. Єльнікової, Л. Калініної, Ю. Конаржевського, М. Кондакова, В. Маслова, Н. Островерхової, М. Поташника, М. Черпинського.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Реалізація моделі впровадження інноваційного менеджменту в систему середньої освіти шляхом застосування компонентів, критеріїв і результатів оцінювання забезпечить досягнення керівниками закладів загальної середньої освіти певного рівня сформованості вмінь, необхідних для впровадження інноваційного менеджменту в систему середньої освіти.

**Мета статті** – розглянути та обґрунтувати модель впровадження інноваційного менеджменту в систему середньої освіти; розкрити суть принципу інноваційності в управлінні системою середньої освіти в контексті обґрунтування представленої моделі, розроблення та реалізація якої сприятиме розвитку загальноосвітніх навчальних закладів і зростанню рівня підготовки кваліфікованих працівників.

**Завдання дослідження** – розробити, науково обґрунтувати та експериментально перевірити модель упровадження інноваційного менеджменту в систему середньої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Розглядаючи проблему моделювання, зазначимо, що поняття «модель» у перекладі з латинської мови означає міру, зразок, примірник чого-небудь [9]. Модель має декілька застосувань, вона дозволяє: чітко визначити компоненти, які утворюють систему;

схематично розглядати зв'язки між компонентами, порівнювати зв'язки в середині моделі; генерувати ідеї, ставити питання щодо об'єкта дослідження.

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

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

Головними функціями, які виконує модель, можна вважати теоретичну і практичну. Теоретична функція моделі дає можливість реалізувати специфічний образ діяльності, який відповідає діалектичним закономірностям єдності загального й одиничного, логічного і чуттєвого, абстрактного і конкретного; практична функція моделі дозволяє представити модель як інструмент і засіб наукового експерименту. Крім того, модель може виконувати дескриптивну, прогностичну і нормативну функції. Так, наприклад, дескриптивна функція моделі педагогічних умов упровадження інноваційного менеджменту в систему середньої освіти полягає в тому, щоб за рахунок абстрагування від реалій кожного окремого загальноосвітнього навчального закладу пояснити специфіку та зміст означених технологій. Частковим виявом дескриптивної функції є пізнавальна, яка дає можливість досліднику встановити суттєві змістовні характеристики педагогічних умов із впровадженням інноваційного менеджменту в систему середньої освіти.

Прогностична функція моделі дає можливість передбачати майбутній розвиток подій у межах того чи іншого явища. Так, у випадку моделювання педагогічних умов упровадження інноваційного менеджменту в систему середньої освіти за допомогою означеної функції можна передбачати перспективний розвиток окремих педагогічних технологій як найбільш ефективних для фахівців цієї галузі. Нормативна функція передбачає можливість не лише описати наявний ресурс педагогічних умов упровадження інноваційного менеджменту в системі середньої освіти, але й побудувати бажаний ідеальний образ процесу впровадження

інноваційного менеджменту із застосуванням педагогічних умов [3, с. 69].

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

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

2. Структурні – тобто такі, для побудови яких найважливішими є сутнісні взаємозв'язки між структурними компонентами;

3. Функціональні моделі, під час створення яких ураховуються функції компонентів та їхня роль у досягненні очікуваного результату;

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

За характером використання під час моделювання компонентів виділяють предметні та знакові моделі. Предметне моделювання стосується відтворення геометричних, фізичних, динамічних, функціональних характеристик предмета моделювання. Знакове моделювання втілюється в схемах, графіках, таблицях.

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

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

Особлива увага вчених приділяється розвитку методології сучасних управлінських інновацій та напрямів управління інноваційним закладом. У цілому в зоні уваги вчених перебувають питання розвитку інноваційних напрямів управління якістю освіти. При цьому поки що недооцінюється прогностичний потен-



ціал механізму моделювання як інноваційного механізму вдосконалення управління освітою.

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

Дана модель розроблена на основі концептуальних засад реформування середньої освіти та впроваджуватиметься саме за допомогою педагогічних умов у системі середньої освіти з продукуванням та впровадженням інноваційних змін з урахуванням регіональної специфіки, зовнішніх та внутрішніх факторів, а також урахуванням соціального, економічного, адміністративного та освітньо-культурного потенціалу. Модель передбачає реалізацію загальної прогностичної мети та включає такі структурні компоненти: концептуально-цільовий, структурний, організаційно-діяльнісний, оцінювально-результативний (див. рис. 1).



Рис. 1. Модель упровадження інноваційного менеджменту в систему середньої освіти

Запропонована модель упровадження інноваційного менеджменту в систему середньої освіти передбачає:

- управління навчальним закладом щодо організації управлінського та навчально-виховного процесів;

- управління навчальним закладом щодо делегування повноважень;

- управління навчальним закладом щодо планування управлінського та навчально-виховного процесів;

Під час розроблення моделі ми врахували, що реалізація її буде спрямована на створення гнучкої, динамічної, демократичної системи впровадження інноваційного менеджменту в систему середньої освіти, яка використовує:

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

**Висновки.** Модель упровадження інноваційного менеджменту в систему середньої освіти включає в себе: сукупність знань керівника і менеджменту в системі середньої освіти, в тому числі менеджменту освітніх інновацій; умінь і навичок здійснювати ефективно управління загальноосвітнім навчальним закладом; мотивацію управлінської діяльності та особистісні професійні якості безпосередньо керівника.

Дана модель дає зрозуміти, що для реалізації стратегії інноваційної політики потрібно більше часу приділяти інноваційному розвитку загальноосвітнього навчального закладу. Це передбачає ряд заходів, які направлені безпосередньо на зміну ситуації. На наш погляд, сучасна освітня політика повинна орієнтуватися не на скорочення освітньої мережі, а на її інноваційний розвиток. Тому дане

питання не вичерпує себе та вимагає подальшого вивчення і практичного використання в управлінні відділом освіти.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Васильченко Л.В. Формування управлінської культури керівника школи в системі післядипломної педагогічної освіти : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Запоріжжя : ЗОІППО, 2006.

2. Даниленко Л.І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах : монографія. Київ : Міленіум, 2004. С. 85.

3. Довбиш І. Модель державно-громадського управління ЗНЗ. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2006. № 1. С. 69–75.

4. Єльнікова Г.В. Теоретичні підходи до моделювання державно-громадського управління. *Директор школи*. 2003. № 40–41.

5. Мельник В. Підвищення кваліфікації керівника загальноосвітнього навчального закладу як інноватора освітнього процесу. *Директор школи*. 2002. № 9. Березень. С. 5–6.

6. Ніколаєнко С.М. Теоретико-методологічні основи управління інноваційним розвитком системи освіти України : монографія. Київ : Київ. Нац. тор.-екон. ун-т, 2008. 419 с.

7. Освітні технології : навч.-метод. посібник / за заг. ред. О.Пєхоти. Київ : А.С.К., 2001. 256 с.

8. Пикельная В.С. Теория и методика моделирования управленческой деятельности (школоведческий аспект) : дис. ... док. пед. наук : 13.00.01 ; Криворожский пед. институт. Київ, 1993. 374 с.

9. Рожнова Т.Є.. Особливості моделювання управління професійно-технічним навчальним закладом в умовах інноваційних процесів. *Теорія та методика управління освітою: електронне наукове фахове видання ДВНЗ: «Університет менеджменту освіти»*. 2010. Вип. 3 URL: <http://www.nbu.gov.ua/e-journals>

10. Шейко В.М., Кушнарєнко Н.М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності : підручник. Київ : Знання-прес, 2003. 295 с.

## PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF PERSONALITY-CENTERED EDUCATION

### ПЕДАГОГІЧНІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ

*The development of student personality is very important in terms of education. First of all education should improve people and they development. To develop personality it is necessary to define its development tendencies. This is more important in elementary schools. In fact, elementary education and pre-school education are the basic stage of child development. At first, primary school teachers should analyze all of the children, and then should define their inclinations and interests about education. There have two main aspects of child development: pedagogical and psychological. These two basic aspects should improve equal. The subjects what teaching to students and its contents should choose very carefully in primary schools.*

**Key words:** *personality, education, primary education, personality-oriented education, pedagogical aspect, psychological aspect.*

*Развитие личности студента очень важно с точки зрения образования. В первую очередь, образование должно улучшать людей и их развитие. Для развития личности необходимо определить тенденции этого процесса. Это более важно в начальных школах. Начальное и дошкольное образование являются основными этапами для развития ребенка. Сначала учителя начальных классов должны внимательно изучить всех детей, определить их склонности и интересы в отношении образования. Есть два*

*основных аспекта воздействия на развитие ребенка: педагогический и психологический. Они должны изменяться и развиваться в равной степени. Школьные предметы, которые преподаются в начальной школе, их содержание следует тщательно выбирать.*

**Ключевые слова:** *личность, образование, начальное образование, личностно-ориентированное образование, педагогический аспект, психологический аспект.*

*Розвиток особистості студента є дуже важливим із точки зору освіти. Першочергово освіта має покращувати людей і сприяти розвитку. Для розвитку особистості необхідно визначити тенденції цього процесу. Це більш важливо в початкових школах. Початкова і дошкільна освіта є основними етапами для розвитку дитини. Спочатку вчителі початкових класів мають уважно вивчити всіх дітей, визначити схильності й інтереси щодо освіти. Є два основних аспекти впливу на розвиток дитини: педагогічний і психологічний. Вони мають змінюватися і розвиватися однаково. Шкільні предмети, які викладаються в початковій школі, їх зміст слід ретельно вибирати.*

**Ключові слова:** *особистість, освіта, початкова освіта, особистісно-зорієнтоване навчання, педагогічний аспект, психологічний аспект.*

UDC 37.013: 373.1

**Ismayilzadeh Gamar Jabrayil,**  
PhD of Institute of Education  
of the Republic of Azerbaijan

**Problem statement.** A multifaceted approach to educational development is important in terms of overall human development in modern civilization where education is the highest value. Since its emergence, human society has had a fundamental need to learn new skills and apply them in a real-life setting. Early primitive style of learning was simply in a form of observation. However, throughout the history learning process made a huge progress and consequently, the concept of education emerged.

Both education and learning are dynamic and variable. During its early developmental stage learning was based on dissemination of massive experiment (hunting and harvesting), whereas nowadays the concept of education is based on dissemination of information, which meets the need of Information Society, throughout virtual space, as well as its application to real life. This means that education, as a phenomenon of the superstructure, represents the needs of a certain country and a society, as a human value, supporting the development of people and society.

**Presentation of the main material.** Education and schools have huge commitments in XXI century when human development bear completely new essence. The chief commitment of education is to

develop personality and ensure that people are able to realize their supreme aims.

Personality-centered education, in which human personality stays in the middle of the education system, is one of the obligations of world countries as well as Azerbaijan. This fact is envisaged in some highly important government documents. The objectives of education in Law on Education of the Republic of Azerbaijan [2], the main state document on education, are indicated as follows:

Article 4: The main objectives of education:

4.0. The main objectives of education of the Republic of Azerbaijan are as followings:

4.0.1. to educate people as a citizen and personality who have a sense of personality before the state, respect national traditions and democratic principles, human rights and freedom, loyal to ideas of patriotism and Azerbaijanism, and who are creative and free-thinking;

4.0.2. to train expert with broad outlook who have modern thinking and are highly competitive, reserve and develop national and universal moral values, appreciates initiatives and innovations, and who have practical and theoretical knowledge;

4.0.3. To train learners for social life and productive labour providing them with systematic knowledge

and skills, and enabling them to attain professional self-development”.

As it is indicated in Law on Education of the Republic of Azerbaijan, learners need to be fully developed who are able to meet requirements of society.

“State Strategy on the development of education in the Republic of Azerbaijan”, Order 13, October 24 2013, [1] envisages five important strategic profile the first of which is about establishing education content which is based on competence. One the sub-strategic objectives of this Strategy are about planning relevant measures to establish education content which promote personality-centred education.

The followings are the strategic measures to be taken in order to establish the content of personality-centered education:

“1.1. To develop curricula and standards which are based on the effective development of early childhood:

1.1.1 to prepare new curricula and education standards which ensure physical and mental development and socialization of children, and which discover their creativity, teach them life skills, knowledge and social behavior;

1.1.2 To develop of the “Competent Parents” program for systematic pedagogical and psychological education of parents to support pedagogical activities aimed at the sustainable development of children;

1.2 To develop competency-based general education standards and curricula;

1.2.1 Renew current education standards and curricula for the transition to 12-year general education, and categorize disciplines into orientations at secondary education level;

1.2.2 To create new textbooks based on curriculum, providing appropriate textbook options for pupils and teachers;

1.2.3 To create special development programs for talented children;

1.2.4 To create inclusive education and development programs or children with special needs.

The strategic goals and actions listed in this important state document constitute the pedagogical aspect of personality-centered education. The above-mentioned pedagogical measures need to be taken on the purpose of transition to 12-year general education.

Within the framework of this action plan, educational standards for the 12-year education system are being developed currently. It should be noted that attention is focused on the elements pedagogical-psychological aspects of personality-centered education. The main aim of education is surely to develop a human personality; therefore it is important that education should be personality-centered.

Taking into account the pedagogical aspects of the personality education requires that it be kept in focus throughout the learning process. Following all

the principles of learning when organizing a teaching activity is very important in terms of building personality-centered education. Modern pedagogical literature in Azerbaijan suggests 6 principles of learning:

- Completeness of the pedagogical process;
- Creating equal opportunities in learning;
- Student-centered learning;
- Development-centered activity;
- Stimulation of activity;
- Establishing a supportive environment.

These principles are based on the classification of modern education tendencies and there were quite different classifications in previous pedagogical literature.

Following learning, principles are one of the vital conditions for establishing personality-centered education. Education is an effective tool to develop a human personality. Therefore disciplines at school need to be pedagogically perfect so that they can contribute to personality development. The topics of lessons need to be both of educating and developing characteristics. Students should have the chance of learning new knowledge and skills as well as social behavior and consequently be able to develop their personality completely.

There a number of research papers regarding the development of personality. Each of them provided specific comments on the theory of personality development. There are many prominent theories and approaches about personality development and education systems throughout the world refer to these theories to identify their education priorities.

Carl Rogers’s study on the nine indicators (academic achievements, self-concept, attitude to education, creativity, conformism, emotions, a decrease of control, collaboration, initiative) of personality-centered education suggest that it is possible to gain more success when personality development of students stay in the center of education. In such a case students have more interaction both with teachers and each other, attain a quick speech development, and achieve higher cognitive functions [5, p. 624].

The concept of education and the concept of personality-centered education have a different essence. The concept of education has rather theoretical aspects and contains a set of significant skills. The previous education system of Azerbaijan had a distinguished classic structure. Education provided students with necessary skills and moral values; however, it lacked a systematic approach to personality development. The modern education system is based on the previous classic education system. The modern education system is in progress keeping positive and useful elements of the previous classic system.

The core concept of personality-centered education is that personality is considered as a whole structure. Throughout the learning process, the elements of personality develop separately and consequently, they

appear as a single unit making up personality. Within personality-centered education, in accordance with the requirements of society, pedagogical and psychological aspects of personality is identified, and differential approaches are applied with the consideration of typical features and age characteristics of a person as well as elements of micro and macro environments.

It is extremely important to build primary education on the principles of personality-centered education. Given the fact that primary education is a critical developmental stage for the formulation of chief components of personality, it is required that more attention should be given to possible support for personality development at primary education.

Primary students are naturally eager to learn. They are in an incomplete developmental stage in terms of character and temperament so it is possible to correct inappropriate character and behavior of students.

At primary education level students are also flexible in terms of development. At this stage, any accident firmly sticks to students' memory and stays for a considerably long time consequently affects lifelong psychological conditions of students. Interaction with, and behavior of teachers and peers, situations which students experience as well as the topics that students learn have a critical influence on personality development.

While analyzing pedagogical aspects of personality-centered education, it is essential to consider realization of education standards of disciplines at schools. This research paper reviews education standards for the first grade since this research concentrates on primary education.

The period of primary education is 4 years and there 9 disciplines at this stage. There are special content and standards for each discipline. The education standards and content of learning are developed on the consideration of age and personal characteristics of students.

According to the programs and state standards of general education (curriculum), the skills and knowledge to be learnt at primary education level are as followings:

- to read the content of texts of various styles such as fiction, scientific and informative articles in an appropriate manner;
- to find out the essence of the text and express attitude regarding it;
- to use dictionaries, computers and other informative resources;
- to express relevant viewpoints in oral and written form;
- to think logically, suggest ideas and express attitude to ideas of other students;
- to apply necessary mathematical and simple algorithms to daily life settings;
- to describe objects and actions under observation and their distinguished features;

- to communicate, work as a team and collaborate;
- to follow simple social behavior and security rules and be hygienic;
- to do exercises within certain norms, demonstrate artistic-aesthetic ability, and apply simple work skills;
- to defend his or her rights and respect the rights of others;
- to be sensible, careful and fair to people, nature, state property;
- to present moral values of as well as knowledge about history, culture, art and prominent people of Azerbaijan in a simple way;
- to demonstrate simple communication skills in a foreign language;

As it is obvious, primary students master certain life skills. Besides general learning results, there are also various discipline standards which boost student development in terms of moral and physical aspects.

The following is the review of general education standards for various disciplines in terms of its elements which directly support the moral and physical development of students. For example, when we review sub-standard 1.2.2. (1.2.2. Use of relevant communication etiquettes) on the content line for listening-understanding and speaking in the second grade in the Azerbaijan language lesson we clearly see that this standard envisages the development of speech culture.

2.2.4. Expresses his or her attitude to the main idea of the text. Development of the standard based on content line for reading in the second grade in the Azerbaijan language lesson help students develop freethinking and express their attitude to any issue.

3.1.4. Writes a short essay based on observation and impression. The realization of sub-standard 3.1.4. on the content line for writing in the second grade in the Azerbaijan language lesson improves the creativity of students and help them express their ideas shortly.

The sub-standard 1.2.1., the content line for listening-understanding and speaking in the third grade in the Azerbaijan language lesson. With the implementation of this, sub-standard students speak comparatively about the object which he or she observes and reads. One of the important objectives of learning of Bloom taxonomy is to develop analytical skills of students.

The sub-standard for the fourth grade in the Azerbaijan language lesson 1.1.1. Expresses final comment by generalizing various views on the same issue supports the development process which forms students as democratic personalities.

The sub-standard for the second grade in the Life skills lesson 2.4.2. Expresses attitude to the violation of rights pays attention to teaching students their right and teaching them how to protect their right. The personalities of students develop in the right way when they know their rights as early as possible.



Moreover, within the same content line, the sub-standard 2.1.2 Expresses attitude to his or her and other students' activities within collective help students to acquire their rights in collective and respect the thought of other students and teacher.

The sub-standard in the content line on moral values for the discipline of Life skills 3.2.1. Comments on the moral values, which develops a personality (mercy, love for family and country, hate for an enemy, confessing mistakes), improves moral values of students as personalities.

In the second grade, by implementing the standard of 3.1 during the process of demonstrating sports skills he/she easily imposes the fulfilment of physical skills teachers provides wide-scale motor preparation for development of pupil personality.

**Result.** By analyzing some education standards indicates that the realization of learning results has a direct impact on the development of student personality.

Consideration of pedagogical and psychological aspects of student-centered education is critically important for personality development of students in a proper way. Therefore, it is important that teachers, school principals and the authors of program and textbooks should know and follow pedagogical and psychological aspects of personality development of students.

#### REFERENCES:

1. "State Strategy on the development of education in the Republic of Azerbaijan", "Azerbaijan Teacher" newspaper, 25 October, 2013 referred to on 24.04.2017 <http://www.president.az/articles/9779>
2. Law on Education of the Republic of Azerbaijan, <http://edu.gov.az/az/page/72/302> referred to on 21.04.2017
3. State standards and programs for general education in the Republic of Azerbaijan (curricula) <http://edu.gov.az/az/page/78/899> referred to on 29.05.2017
4. Michelle de Freitas Bissoli. Development of children's personality: the role of early childhood education. *Psicol. estud.* vol.19b no.4 Maringá out./dez. 2014. <http://dx.doi.org/>
5. Rustamov F.A. History of pedagogy (History of education and pedagogy in foreign countries). Baku, 2006, 752 p.
6. Kazimova Sh.E. Theory of primary education in the Republic of Azerbaijan: globalization and integration as background of education. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки, Випуск LXXX, Том 1, Херсон, 2017, s. 64–68*
7. Maslow A.H. A theory of human motivation. *Psychological Review*, Vol 50(4), July 1943, p. 370–396.
8. Sylva K. School Influences on Children's Development. *J- Child Psychol. Psychiat.* Vol. 35, No. 1, pp. 135–170, 19 Printed in Great Britain.

## ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ ЗІ СТУДЕНТАМИ ПІД ЧАС НАВЧАЛЬНО-ЕКЗАМЕНАЦІЙНИХ СЕСІЙ У СИСТЕМІ ЗАОЧНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ (50–70-ТІ РР. ХХ СТ.)

### ORGANIZATION OF THE STUDENTS' WORK DURING EDUCATIONAL-EXAMINATION SESSIONS IN THE SYSTEM OF CORRESPONDENT PEDAGOGICAL EDUCATION IN UKRAINE (50–70'S OF THE XX CENTURY)

У статті здійснено аналіз та узагальнено досвід організації роботи зі студентами під час навчально-екзаменаційних сесій у системі заочної педагогічної освіти в Україні у 50–70-х рр. ХХ ст. Автором дослідження визначено, що у вчителів-заочників педагогічних навчальних закладів було дві навчально-екзаменаційних сесії: зимова та літня. Основними видами роботи під час сесій були лекції, практичні, лабораторні заняття, екзамени, заліки, науково-методичні конференції, організація яких потребувала спеціальної підготовки викладачів і знань методику проведення, зважаючи на специфіку заочного навчання; керівні органи системи освіти активно займалися питаннями організації сесій для вчителів-заочників; зміст навчально-екзаменаційних сесій зазнавав змін у зв'язку з політехнізацією та педагогізацією всієї системи педагогічної освіти. На основі вивчених матеріалів показано, що у визначені хронологічні межі були й суттєві недоліки (недосконалість лекційних курсів, недостатній контроль, відсутність чіткого планування роботи із заочниками на сесіях, невраховання специфіки заочного навчання тощо), незважаючи на які протягом 50–70-х рр. ХХ ст. система організації навчально-екзаменаційних сесій студентів-заочників постійно вдосконалювалась і розширювалась.

**Ключові слова:** навчально-екзаменаційна сесія, навчальний процес, заочна педагогічна освіта, педагогічні навчальні заклади, студенти-заочники.

В статье осуществлен анализ и обобщен опыт организации работы со студентами во время учебно-экзаменационных сессий в системе заочного педагогического образования в Украине в 50–70-е гг. ХХ в. Автором исследования определено, что у учителей-заочников педагогических учебных заведений было две учебно-экзаменационных сессии: зимняя и летняя. Основными видами деятельности во время учебно-экзаменационных сессий были лекции, практические, лабораторные занятия, экзамены, зачеты, научно-методические конференции, организация которых требовала специальной подготовки преподавателей и знаний методики их проведения, учитывая специфику заочного обучения; руководящие органы системы образования активно занимались вопросами организации и обеспечения благоприятных условий проведения сессий для учителей-заочников; содержание учебно-

экзаменационных сессий изменялось в связи с политехнизацией и педагогизацией всей системы педагогического образования. На основе изученных материалов показано, что в определенные хронологические рамки были и существенные недостатки (несовершенные лекционные курсы, недостаточный контроль, отсутствие четкого планирования работы с заочниками на сессиях, не учитывалась специфика заочного обучения и т.д.), несмотря на которые в течение 50–70-х гг. ХХ в. система организации учебно-экзаменационных сессий студентов-заочников постоянно совершенствовалась и расширялась.

**Ключевые слова:** учебно-экзаменационная сессия, учебный процесс, заочная педагогическое образование, педагогические учебные заведения, студенты-заочники.

The article analyses and summarizes the experience of organizing work with students during the educational-examination sessions in the system of correspondence pedagogical education in Ukraine in the 50's and 70's of the twentieth century. The author of the study determined that teachers-correspondents of pedagogical educational establishments had two teaching and examination sessions: winter and summer; the main types of work during the sessions were lectures, practical, laboratory classes, exams, credits, scientific and methodological conferences, the organization of which required special training of teachers and knowledge of the methodology of their conduct, taking into account the specifics of correspondence studies; the governing bodies of the education system were actively involved in the organization of sessions for postgraduate teachers; content of the teaching and examination sessions was subject to changes in connection with the polytechnization and pedagogy of the whole system of pedagogical education. On the basis of the studied materials, it was shown that there were significant shortcomings in certain chronological limits (lack of lecture courses, inadequate control, lack of clear planning of work with correspondents at sessions, failure to take into account the specifics of distance learning, etc.), despite which during the 50's and 70's of the twentieth century the system of organization of teaching and examination sessions of students-correspondents constantly improved and expanded.

**Key words:** educational-examination session, educational process, correspondence pedagogical education, pedagogical educational establishments, students-correspondents.

УДК 37.018.43.147:37.011.3-051(477)“195/197”

Ковпак О.С.,  
аспірант кафедри соціальної роботи  
Луганського національного університету  
імені Тараса Шевченка

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Заочна форма навчання передбачає наявність самостійної роботи, яка, безперечно, займає більшу частину навчального процесу, та навчально-екзаменаційні сесії, що проводяться

у визначені терміни й важливість яких у жодному разі не можна недооцінювати. Вони відіграють спрямовувальну і контролювальну функції в організації навчального процесу із заочниками педагогічних навчальних закладів. Від рівня організації

значно залежить якість самостійної роботи та професійної підготовки педагогів. Для нашого дослідження буде корисним вивчення питання організації роботи зі студентами-заочниками під час сесій в історичному контексті, ретроспективний аналіз якого дозволить виявити недоліки та переваги організації роботи зі студентами-заочниками під час навчально-екзаменаційних сесій.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вивченням окремих аспектів заочної форми навчання вчителів в Україні у різні історичні періоди займалися російські та українські науковці, серед яких Л. Давидова, Н. Александрова, І. Шамсутдинова, В. Нестеренко, А. Маркова, С. Путєєва та ін. Частково проблеми організації навчального процесу педагогів-заочників досліджували Т. Кобзарєва, Є. Захарова, Л. Михайленко.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** У наукових роботах представлених учених розглянуто окремі аспекти організації навчального процесу студентів заочної форми навчання, однак конкретно питання навчально-екзаменаційних сесій у 50–70-ті рр. ХХ ст. в Україні не розглядається.

**Метою статті** є вивчення та узагальнення досвіду організації роботи зі студентами під час навчально-екзаменаційних сесій у системі заочної педагогічної освіти в Україні у 50–70-ті рр. ХХ ст.

**Виклад основного матеріалу.** Навчально-екзаменаційні сесії відігравали вагоме значення у підготовці педагогічних кадрів системи заочної освіти. Мета сесій полягала у виявленні ступеня засвоєння знань та результатів навчання, проведенні навчальних занять і наданні настановних рекомендацій студентам на міжсесійний період. Протягом навчального року проводилося дві сесії: зимова та літня. Літня сесія, яка завершувала навчальний рік, відіграла особливо велику роль у системі заочного навчання. Від якості її проведення значно залежало успішне завершення навчального року й робота в подальшому. Міністерство освіти УРСР рекомендувало директорам педагогічних інститутів приділити якнайсерйознішу увагу її підготовці та проведенню, підвищити відповідальність кожного працівника за доручену йому роботу під час сесії [8, арк. 107].

Сесія складалася з таких видів роботи, як лекційне викладання (оглядові, тематичні та настановні лекції), практичні та лабораторні заняття, консультації, екзамени та заліки, настанови до роботи в наступному навчальному році, конференції тощо [9, арк. 147].

Особливої уваги вимагала правильна побудова лекційного курсу під час сесій, від якості яких залежав успіх вивчення кожної конкретної дисципліни.

Як свідчать джерела, у визначений період викладачам під час розробки та проведення лекцій для заочників рекомендували:

- урахувати специфіку окремих дисциплін, місце і значення на відповідному факультеті;
- подавати лекційний курс за певною системою, висвітлюючи основні та найскладніші питання, які заочники не могли знайти в підручниках;
- не перенасичувати лекції фактами, а відбирати лише ті, аналіз яких потрібен для необхідних теоретичних узагальнень, розкривати основні закономірності явищ, які вивчалися;
- під час читання лекцій необхідно враховувати попередню підготовку заочників та досвід.
- кафедрам педагогічних інститутів рекомендувалось доручати читання лекцій найбільш кваліфікованим педагогам.

Однак не всі інститути виконували вимоги, надані керівними органами системи освіти, в повному обсязі. На лекційні курси на заочному відділі відводилася значно менша кількість годин, ніж на стаціонарі. Ураховуючи це, деякі викладачі перетворювали курс на суму окремих лекцій із розрізних тем, у результаті чого заочник не чітко уявляв собі систему курсу (а без цього важко працювати самостійно), що відобразалося на якості навчання.

У зазначений вище період були й інші недоліки в організації навчального процесу заочників під час сесії. Так, у Дрогобицькому інституті робочі плани кафедри затверджували лише формально, не вивчаючи змісту і не враховуючи особливостей проведення лекцій та практичних занять на заочному відділі. Відсутність належного контролю за виконанням навчальних планів призводила до того, що були випадки, коли викладачі під час сесій скасовували частину практичних занять або замінювали їх лекціями, хоча проведення на сесії практичних та лабораторних занять було не менш важливим, оскільки основні лабораторні роботи заочник міг виконати лише в кабінетах і лабораторіях інституту. Практика показувала, що лабораторні і практичні роботи успішно проводились там, де до них своєчасно і ґрунтовно готувалися і викладачі кафедр, і слухачі. Особливо вагоме значення лабораторні і практичні заняття відігравали під час політехнічної підготовки на заняттях із фізики, хімії математики, географії, біології тощо. Це давало можливість розкривати зв'язок теоретичного матеріалу з технічним, досліджувати наукові основи промислового й сільськогосподарського виробництва. Для практичних робіт заочників під час літньої сесії необхідно широко використовувати навчально-допоміжні заклади інститутів або майстерні та визначати конкретні завдання заочникам у міжсесійний період, домагаючись повного виконання. Вагоме значення в політехнічній підготовці заочників відіграло проведення під час літніх сесій екскурсій на підприємства й колгоспи, що в 1950-х рр. практикувалося в Сталінському та Черкаському педагогічних інститутах.

Безперечно, важливою частиною сесій були екзамени, під час проведення яких слід ураху-



вати те, що викладачі зустрічалися із заочниками набагато менше, ніж зі студентами стаціонару. Тому під час опитування заочника на екзамені необхідно всебічно виявити його знання і ступінь опрацювання підручників та матеріалів з інших джерел. Траплялися випадки, коли заочники під час курсових екзаменів отримували позитивні оцінки, а на державних виявлялося, що вони ще не достатньо підготовлені, тому будь-який лібералізм у вимогах та оцінюванні знань студентів-заочників суворо засуджувався [11, с. 43–45].

Наявні джерела засвідчують, що викладачі могли приймати екзамени та заліки і в міжсесійний період із тих дисциплін, які були повністю прочитані на попередній сесії і які за навчальним планом мали бути складені на наступній навчально-екзаменаційній сесії. Складання екзаменів і заліків із цих дисциплін дозволялося лише тим студентам, які не мали заборгованостей за попередній семестр і виконали визначені контрольні роботи. При цьому студенти заочники, які у міжсесійний період склали екзамени та заліки, від явки на сесію не звільнялися. Ліквідація академічної заборгованості за навчальний рік дозволялася до першого жовтня, а в окремих випадках – до першого листопада [1, арк. 123].

Однією з форм роботи із заочниками під час сесії в окреслений період були науково-методичні конференції, які проводились у Кримському, Черкаському, Сумському, Запорізькому інститутах. Учителі-заочники, готуючи доповіді під керівництвом викладачів, аналізували й узагальнювали власний педагогічний досвід, а також досвід шкіл, у яких вони працювали. Серед найцікавіших були такі дослідження: «Про засоби подолання друго-річництва з математики в 5–7 класах», «Наближені обчислення в курсі математики середньої школи», «Задачі на матеріалі сільськогосподарського виробництва на уроках арифметики» тощо [12, с. 73].

Важливим завданням літньої сесії була підготовка заочників до самостійної роботи і визначення основних форм роботи з ними у наступний міжсесійний період [11, с. 45].

Усвідомлення важливості організації навчально-екзаменаційних сесій учителів-заочників та необхідність контролю за цим питанням свідчить про наявність рекомендацій Міністерства освіти УРСР директорам педагогічних інститутів та завідувачам відділами народної освіти щодо особливостей її проведення та усунення недоліків.

Для ефективного проведення сесії Міністерство освіти в 1950–1960-х рр. рекомендувало низку заходів. Так, обласним відділам народної освіти необхідно забезпечити інститути приміщеннями, придатними і зручними для проведення в них занять з учителями-заочниками, надати допомогу інституту у створенні для заочників сприятливих побутових умов (забезпечення відповідним житлом, а також харчуванням у міських їдальнях

та буфетях за місцем занять). Особливу увагу необхідно приділити підготовці кабінетів і лабораторій із необхідним обладнанням для проведення практичних занять; бібліотека і читальні зали мали функціонувати за зручним для заочників графіком.

Рекомендувалось також виділяти для роботи на сесії найбільш кваліфікованих викладачів і правильно планувати роботу, не можна допускати надмірного переобтяження викладачів роботою на сесії, не допускати до прийому курсових екзаменів випадкових осіб, які не є основними викладачами цієї дисципліни.

Кафедри інституту мали чітко планувати навчальну роботу з усіх дисциплін (лекції, практичні, семінарські та лабораторні роботи, практики) і організувати належну підготовку викладачів до проведення занять зі студентами-заочниками. Під час викладання необхідно враховувати специфіку заочної системи навчання і не допускати застосування таких же методів викладання, як на стаціонарі.

Велика увага зверталась на складання викладачами робочих планів, розгляд і затвердження кафедрами, а також зміст лекційних занять, стенографування та обговорення.

На практичних, лабораторних і семінарських заняттях, які чітко планувалися, необхідно забезпечити активну участь у них кожного заочника.

Існувала необхідність значного посилення контролю за якістю проведення занять під час сесії з боку директорів, заступників та завідувачів кафедр.

Розклад занять, екзаменів та заліків мав складатися на весь період сесії, а не потижднево, а також відповідати загальноприйнятим педагогічним вимогам та затверджуватися директором інституту не пізніше як за тиждень до початку сесії. Навантаження заочників у жодному разі не мало виходити за норми, передбачені чинним навчальним планом факультету (не більше 6–8 годин аудиторних занять), крім того, зверталась увага на правильне чергування різних видів занять. Уже в 60-х рр. говорилося про необхідність поширення практики складання заочниками поточних екзаменів у міжсесійний період, аби на сесії головна увага зосереджувалась на навчальних заняттях.

Екзамени та заліки треба проводити чітко за розкладом (виняток становили студенти, які мали індивідуальні направлення від керівника заочного відділу), оцінки виставляти в екзаменаційну відомість.

Нагальним стало питання ліквідації лібералізму на екзаменах, що завдавав значної шкоди системі заочного навчання вчителів.

Після закінчення сесії Рада інституту мала ґрунтовно обговорювати результати сесії, оцінювати її якість та ефективність на окремих факультетах, аналізувати недоліки й окреслювати плани щодо усунення у майбутньому та робити статистичний і текстовий звіти про наслідки навчального року на заочних відділах. Крім того, підсумки навчання вчи-

телів-заочників після літньої сесії мали обговорюватися завідувачами обласними відділами народної освіти на Раді облВНО. Міністерство наголошувало на потребі безпосереднього зв'язку працівників обласних відділів народної освіти з учителями-заочниками під час сесії, спостереження за навчанням, ознайомлення з успішністю на екзаменах. Треба організувати культурно-масову роботу серед заочників тощо [8 арк. 104–111; 9 арк. 147–153].

Кожен навчальний рік заочні відділи надавали текстовий звіт про виконану роботу, в якому окремими розділами поставали питання проведення зимової та літньої сесії. Серед основних питань, які висвітлювалися у звіті, були такі: підготовча робота інституту до сесії (підготовка навчально-матеріальної бази, підготовка навчальної частини), якісний та кількісний склад викладачів, ступінь виконання навчального плану сесії, характеристика якості проведених не сесії лекційних, практичних і лабораторних занять), організація і проведення практик під час сесій, політехнічна підготовка, організація і проведення екзаменів, заліків та державних екзаменів, явка заочників на сесію, аргументовані результати сесії на факультетах, характеристика рівня підготовки випускників тощо [7, арк. 117–118].

Науково-методичний кабінет із заочного навчання, аналізуючи стан заочної підготовки вчителів, зазначав, що у другій половині 50-х рр. ХХ ст. у справі заочного навчання вчителів набуто значного організаційного і методичного досвіду. Сесії заочників, як правило, проходили організовано, у проведенні брав участь досвідчений професорсько-викладацький склад ВНЗ. Підвищився науковий і методичний рівень лекцій, практичних і семінарських занять на сесіях, підвищено вимоги до знань заочників під час заліків і екзаменів. Покращилась якість роботи кафедр інститутів.

Так, кафедри Сталінського педінституту забезпечували заочників планами семінарських і практичних занять, попередньо обговорювали тексти лекцій, які будуть викладатися на сесії.

Зважаючи на політехнізацію навчання (що є складним питанням в умовах заочного навчання), у низці інститутів лабораторні роботи планувалися так, щоб заочники набували конкретних навичок, уведено в практику виготовлення наочних приладів, моделей, під час практикуму з фізики студенти вивчали машини і безпосередньо працювали за верстатами, проводилися екскурсії на підприємства, в радгоспи, колгоспи, дослідні сільськогосподарські станції, роботи проводились у майстернях і спеціальних лабораторіях інститутів, у ботанічних садах та на ділянках при інститутах [13, с. 46–47].

На фізико-математичних і природничих факультетах із метою поліпшення політехнізації навчання під час сесій зміцнювалася навчально-матеріальна база, створювалися нові кабінети і лабораторії зі спеціальностей другого профілю: машинознавства, електротехніки, радіотехніки, технічної

механіки тощо; кабінети, лабораторії та майстерні поповнено найновішим обладнанням [6, арк. 16].

Незважаючи на низку позитивних змін, процес політехнізації перебував на постійному контролі і потребував подальшого вдосконалення, про що свідчать рекомендації республіканського семінару завідувачів і методистів заочних відділів педучилищ (1963 р.), у яких наголошувалося на необхідності практикувати під час сесій організацію і проведення екскурсій на передові підприємства, в музеї, картинні галереї тощо [10, арк. 62].

У другій половині 60-х рр. ХХ ст. прослідковується тенденція до впровадження нових засобів у роботі із заочниками. Про це свідчить лист міністерства освіти УРСР, у якому підкреслювалась необхідність широкого використання в навчальному процесі кіно, радіо, телебачення та інших сучасних науково-технічних засобів, особливо в системі вечірнього та заочного навчання. Інституту треба забезпечити фільмами, магнітофонними засобами, грамзаписами та іншими технічними засобами [2, арк. 145].

Як зазначалося раніше, у другій половині 1970-х рр. відбувається загальна педагогізація навчального процесу, тому особлива увага стала приділятися психолого-педагогічним дисциплінам. Навчальними планами передбачено нову схему вивчення психолого-педагогічних дисциплін студентами-заочниками: вікова фізіологія і шкільна гігієна – 1 семестр, загальна, вікова і педагогічна психологія – 2–3 семестр; історія педагогіки – 4 семестр; вступ до педагогіки – 5 семестр; педагогіка школи – 6 семестр. У цей період найкращих результатів із цих дисциплін досягли Запорізький, Криворізький, Одеський, Слов'янський, Уманський, Луцький, Івано-Франківський та багато інших педінститутів. Кафедри педагогіки і психології систематично тримали в полі зору питання заочної підготовки вчительських кадрів. Лекційні курси викладали висококваліфіковані викладачі, які зосереджували увагу студентів-заочників на найновіших досягненнях психолого-педагогічних наук, тісно пов'язували теоретичні питання з практикою роботи сучасної школи, з передовим досвідом учителів. Вони широко практикували проблемний виклад низки тем, формували у студентів уміння розкривати теоретичні питання в тісному зв'язку з життям і практичною педагогічною діяльністю [3, с. 99–100].

Позитивним досвідом організації роботи із заочниками поділилася проректор Ворошиловградського педінституту Т. Кобзарєва. Вона зазначала, що необхідно створювати належні умови для навчання студентів під час сесії та в міжсесійний період. Створення таких умов вимагало від викладачів постійних пошуків раціональних форм і методів проведення лекцій, консультацій і практичних занять. Організовано «закріплення» за викладачем певного курсу, де він читав лекції, проводив консультації, приймав екзамени. Це давало

можливість ближче познайомитися із заочниками, спостерігати за успіхами у навчанні, бачити труднощі, з якими вони стикалися, і надавати потрібну допомогу. Тому велике значення мало те, що для заочників викладали в основному провідні викладачі ВНЗ, які мали наукові ступені та звання, що підвищувало увагу студентів до дисципліни, заохочувало до відвідування занять.

Питання вдосконалення навчально-виховного процесу в системі заочної освіти перебувало на контролі не тільки інституту, а й обласних та районних відділів освіти, керівників шкіл і громадськості. Традиційними були спільні засідання рад інституту й обласних відділів освіти після кожної навчально-екзаменаційної сесії, на яких розглядалися виконання студентами-заочниками навчальних планів, намічалися заходи з надання допомоги і створення сприятливих умов для тих студентів, які мали академічну заборгованість тощо [4, с. 86–87, 90].

У лекційних курсах із мови постійно зіставляли матеріали вишівських і шкільних підручників, а також установлювали зв'язок між теоретичним курсом і практичними вміннями. Значне місце у практиці викладачів посідали проблемні лекції, у яких розкривалися причино-наслідкові зв'язки та динаміка розвитку мовних явищ. При цьому наукова проблематика пов'язувалася з відповідними питаннями шкільного курсу [5, с. 88].

Високі результати проведення всіх видів навчальних занять та екзаменів на сесії були тільки тоді, коли проводився систематичний і дієвий контроль над ними з боку деканів та завідувачів кафедр.

**Висновки.** На основі вивчення автентичних джерел ми дійшли таких висновків. У заочників педагогічних навчальних закладів було дві навчально-екзаменаційні сесії: зимова та літня. Основними видами роботи під час них були лекції, практичні та лабораторні заняття, екзамени та заліки, науково-методичні конференції, організація яких потребувала спеціальної підготовки викладачів і знань методики проведення, зважаючи на специфіку заочного навчання. Керівні органи системи освіти, зокрема Міністерство освіти УРСР, обласні і районні відділи освіти та адміністрація педагогічних навчальних закладів, активно займалися питанням організації і забезпечення сприятливих умов проведення сесій для вчителів-заочників і злагоджено працювали в окресленому напрямі. Зміст навчально-екзаменаційних сесій зазнавав змін, зважаючи на політехнізацію та педагогізацію всієї системи педагогічної освіти.

Слід зазначити, що в організації навчально-екзаменаційних сесій у визначений період були й суттєві недоліки, серед яких недосконалість лекційних курсів, недостатній контроль, відсутність чіткого планування роботи із заочниками на сесіях, неврахування специфіки заочного навчання тощо.

Незважаючи на це, протягом 50–70-х рр. ХХ ст. система організації навчально-екзаменаційних сесій студентів-заочників постійно вдосконалювалась і розширювалась.

Вивчення питань заочної педагогічної освіти в Україні в історичному контексті є важливим для сучасної педагогічної науки та перспективним для подальших досліджень, які можуть бути направлені на з'ясування прогностичних можливостей заочної педагогічної освіти в Україні, зважаючи на досвід минулого.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Директивні вказівки директорам педагогічних інститутів (1965 р.). *ЦДАВО України* (Центр. держ. архів вищ. органів влади та упр. України). Ф. 166. Оп.15. Спр. 1855. Арк. 123.
2. Директивні вказівки ректорам педагогічних інститутів (1964 р.). *ЦДАВО України* (Центр. держ. архів вищ. органів влади та упр. України). Ф. 166. Оп.15. Спр. 4160. Арк. 145.
3. Капелюшний І.В. Психолого-педагогічна підготовка студентів-заочників. *Радянська школа*. 1974. № 6. С. 99–103.
4. Кобзарєва Т.І. Деякі питання організації навчально-виховного процесу в системі заочної освіти. *Радянська школа*. 1973. № 5. С. 86–91.
5. Кобзарєва Т.І. Педагогічна спрямованість навчального процесу в системі заочного навчання. *Радянська школа*. 1974. № 9. С. 85–89.
6. Матеріали до довідки Міністерства освіти УРСР про стан виконання постанови ХХІ з'їзду КП України. *ЦДАВО України* (Центр. держ. архів вищ. органів влади та упр. України). Ф. 166. Оп. 15. Спр. 2755. Арк. 15–20.
7. Примірний план текстового звіту про роботу заочного відділу педагогічного інституту за 1959–1960 навчальний рік. *ЦДАВО України* (Центр. держ. архів вищ. органів влади та упр. України). Ф. 166. Оп.15. Спр. 2756. Арк. 116–118.
8. Про підготовку та проведення літньої сесії студентів-заочників у 1960 р.. *ЦДАВО України* (Центр. держ. архів вищ. органів влади та упр. України). Ф. 166. Оп. 15. Спр. 2756. Арк. 104–111.
9. Про проведення літніх навчально-екзаменаційних сесій учителів-заочників у 1957 р. *ЦДАВО України* (Центр. держ. архів вищ. органів влади та упр. України). Ф. 166. Оп.15. Спр. 2082. Арк. 147–153.
10. Рекомендації республіканського семінару завідуючих і методистів заочних відділів педучилищ, проведеного в Києві 8–13 квітня 1963 р. *ЦДАВО України* (Центр. держ. архів вищ. органів влади та упр. України). Ф. 166. Оп.15. Спр. 3760. Арк. 61–62.
11. Строй І.Ф. За докорінне поліпшення заочного навчання вчителів. *Радянська школа*. 1955. № 7. С. 41–47.
12. Строй І.Ф. Перспективи і завдання заочної педагогічної освіти. *Радянська школа*. 1961. № 2. С. 71–76.
13. Строй І.Ф., Ребельський І.С. Заочна педагогічна освіта в УРСР за роки радянської влади. *Радянська школа*. 1957. № 10. С. 38–47.

## НЕКОТОРЫЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ РАБОТЫ СО СЛАБОУСПЕВАЮЩИМИ УЧЕНИКАМИ/УЧЕНИЦАМИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

### SOME PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL RECEPTIONS OF WORKING WITH REMEDIAL PUPILS AT ELEMENTARY SCHOOL

*В статье охарактеризованы причины и типология проявления неуспеваемости учеников/учениц в начальной школе, описан и обобщен собственный опыт автора в вопросе обучения слабоуспевающих учеников, выделены основные направления и конкретные подходы к решению этого вопроса. В статье описана разработка системы работы с неуспевающими и слабоуспевающими учащимися, методики создания ситуации успеха у младших школьников, результаты ее внедрения.*

**Ключевые слова:** передовой педагогический опыт, начальная школа, неуспеваемость учеников, физиологические, психологические, социальные причины неуспеваемости, мотивация к обучению.

*У статті охарактеризовано причини та типологія прояви неуспішності учнів/учениць в початковій школі, описано та узагальнено власний досвід автора в питанні навчання учнів, що не встигають, а також виділено основні напрямки та конкретні підходи до*

*розв'язання цього питання. У статті описано розробку системи роботи з учнями, що не встигають, методики створення ситуації успіху у молодших школярів, результати її впровадження.*

**Ключові слова:** передовий педагогічний досвід, початкова школа, неуспішність учнів, фізіологічні, психологічні, соціальні причини неуспішності, мотивація до навчання.

*The article describes the causes and typology of the manifestation of pupils' academic failure at elementary school describes and summarizes the author's own experience in teaching remedial pupils, highlights the main directions and specific approaches to solving this issue. The development of a system for working with remedial pupils, methods of creating a situation of success for younger schoolchildren, and the results of its implementation are described.*

**Key words:** advanced pedagogical experience, elementary school, academic failure, physiological, psychological, social reasons for academic failure, motivation to learn.

УДК 373.3+376.1

**Бабаева С.Г.,**  
педагог начальных классов  
Школа-лицей «Ankara mektebi»  
(Баку, Азербайджан)

**Постановка проблемы** в общем виде. Неуспеваемость трактуется как несоответствие подготовки учащихся обязательным требованиям школы в усвоении знаний, развитии умений и навыков, формировании опыта творческой деятельности и воспитанности познавательных отношений [1-2]. Предупреждение неуспеваемости предполагает своевременное обнаружение и устранение всех ее элементов. Неуспеваемость школьников закономерно связана с их индивидуальными особенностями и с теми условиями, в которых протекает их развитие. Важнейшим из этих условий педагогика признает обучение, и воспитание детей в школе. Исследование проблемы все более связывается с широким кругом социальных вопросов, предполагает использование данных всех наук о человеке [3].

Неуспеваемость – сложное, полифункциональное, многоаспектное понятие. Хотя задача анализа процесса неуспеваемости в литературе поставлена во многих работах, однако некоторые аспекты этого сложного процесса еще недостаточно изучены. Их изучение является актуальным на сегодня [4-5].

**Анализ последних исследований и публикаций.** Специалисты выделяют три основные причины неуспеваемости [5-7]:

– **Физиологические причины** – частые болезни, общая слабость здоровья, инфекционные болезни, болезни нервной системы, нарушение двигательной функции;

– **Психологические причины** – особенности развития внимания, памяти, мышления, недостаточный уровень развития речи, несформированность познавательных интересов, узость кругозора;

– **Социальные причины** – неблагоприятные условия жизни, недостойное поведение родителей, отсутствие домашнего режима, безнадзорность ребенка, плохое материальное положение семьи.

Неуспеваемость возникает в результате ряда существенных факторов: выраженного функционального напряжения, ухудшения здоровья, нарушения социально-психологической адаптации, снижения успешности обучения (повышения уровня неудовлетворенности оценок по основным предметам).

При этом в основе неуспеваемости лежит не одна из этих причин, а несколько и довольно часто они действуют в комплексе. Отсюда у ученика/ученицы возникает ряд проблем в общении, в поведении, в обучении.

Также среди причин неуспеваемости психологи выделяют недостаточную развитость познава-



тельной сферы ученика и недостаточную развитость мотивационной сферы ребенка [8-10].

К первой причине неуспеваемости по этой классификации относят:

– несформированность приемов учебной деятельности;

– недостатки развития в развитии мотивационной сферы ребенка.

Рассмотрим такой аспект, как неадекватное использование ребенком своих индивидуально-типологических особенностей. Например, такие дети просто не умеют учиться, так как учебная деятельность требует овладения определенными знаниями: счет в уме, заучивание стихотворения наизусть и так далее. Эти ученики усваивают материал без предварительной логической обработки, выполняют различные упражнения без предварительного усвоения соответствующих правил. Они формально усваивают учебные приемы (например, могут вычленять основные части текста по образцам, а не по смысловым связям). Таким образом, такие школьники выбирают определенные способы и приемы работы интуитивно и со временем эти неправильные навыки в работе закрепляются. Главная задача учителя в этом случае заключается в том, чтобы просто перестроить приемы и способы работы с материалом, которые уже имеются у ученика, а не разрушать нежелательные способы. Так, если ребенок вычленяет основные части текста по образцам, а не по смысловым связям, то необходимо использовать такие приемы смысловой обработки, как: выделение опорных пунктов, составление плана тезисов, составление логической схемы прочитанного, формулирование главной мысли. Постепенно ребенок привыкает к тому, что любой текст в виде задания, правила, он будет разбивать на эти составляющие смысловой обработки [11-13].

Вторая психологическая причина неуспеваемости – недостаточное развитие мышления – является более скрытой и менее очевидной для учителя. Однако, в то же время, мышление является важнейшим среди психических процессов, влияющих на обучаемость школьника.

Например, слабоуспевающие дети показывают хорошие результаты при запоминании чисел, слов доступных им по содержанию текста, близкого к жизненному опыту. Однако при запоминании более сложных текстов, где уже нужно использовать логическую память, тесно связанную с процессом мышления, они дают худшие результаты. Поэтому не память и внимание, а специфика мыслительной деятельности является первоисточником трудностей у значительной части неуспевающих детей [12-13].

**Выделение нерешенных ранее частей общей проблемы.** В случае если причиной неуспеваемости учеников является неадекватное

использование ребенком своих индивидуально-типологических особенностей, *главной задачей учителя* в данной ситуации является необходимость учитывать тип нервной системы, который отвечает за выносливость, работоспособность ребенка. Часто неуспевающим ребенком становится тот ученик, у которого слабая сила нервной системы, и тот, который устает от длительной напряженной работы. Как правило, эти дети чаще допускают ошибки, медленно усваивают материал. Такие дети чувствуют себя не уютно, а, следовательно, и не справляются с заданием в ситуации, когда учитель требует немедленного ответа, в ситуации, которая требует распределения внимания или его переключения с одного вида деятельности на другой (например, опрос + запись в тетрадь), в ситуации, когда необходимо усвоить разнообразный по содержанию материал. Необходимо формирование индивидуального подхода к таким ученикам при дозировке домашнего задания, определении вариантов классных и контрольных работ, необходимо учитывать степень их подготовленности.

Важным аспектом в данной ситуации является необходимость предоставлять ученику небольшое количество времени на обдумывание поставленного вопроса, не настаивать на ответе по новому, только что усвоенному на уроке материалу, а также путем правильной тактики опросов и поощрений формирование уверенности в своих силах и своих знаниях, в возможности учиться, осторожное оценивание неудачи ученика, предоставление приоритета письменным ответам таких учеников, а не устным.

Также несформированность у школьника положительной, устойчивой мотивации к учебной деятельности может стать ведущей причиной неуспеваемости. В данной ситуации усилия учителя должны быть направлены на формирование устойчивой мотивации достижения успеха, с одной стороны, и развитие учебных интересов с другой [13].

Формирование устойчивой мотивации достижения успеха возможно с повышением самооценки школьника (тем самым самооценка играет положительную роль в утверждении личности ребенка как школьника в посильных для него видах деятельности). Также с целью преодоления неуверенности школьника в себе рекомендуется ставить перед учеником такие задачи, которые будут ему посильны, выполнимы и соответствовали бы его возможностям. Определение тех сфер деятельности, в которых ученик может проявить инициативу и заслужить признание в школе. Учителю рекомендуется закреплять осознание школьником имеющихся у него достижений и успехов. Поощрение, выделение и фиксирование малейших удач ребенка в учебной деятельности



позволит не закріпитися новим невдачам. Необхідно подробице обосновати поставлену оцінку, а також виділити критеріїв, по яким йде оцінювання, щоб вони були зрозумілі самому ученику і формування навчальних інтересів з використанням додаткового розвиваючого матеріалу, зверненням до безпосереднього життєвого досвіду, широким використанням власних спостережень, використанням на уроці наочного матеріалу [14].

**Цілью статті** є характеристика причин і типології проявлення невдач учнів/учениць в початковій школі, описання власного досвіду автора в питанні подолання даної проблеми.

**Изложение основного материала.** Результати вивчення слабоуспішних учнів блискуче знайшли своє застосування в педагогічній практиці. Так, дослідженнями В.А. Петровського було доведено, що вчитель, який використовує на уроці інноваційні, творчі прийоми розв'язання навчальних завдань, в психологічному плані «заражає» своїх підопечних сприйняттям шкільного уроку. Вони починають відчувати себе не як присутні на обов'язковому занятті, а як учасники засідання інтелектуального клубу знавців, який розкриває перед ними унікальні можливості пізнання світу [15].

Виходячи з досвіду і напработок автора, першочерговою задачею для розв'язання проблеми невдач учнів/учениць в початковій школі є *розробка системи роботи з неуспішними і слабоуспішними учнями*:

### 1. Диференційований підхід на уроках:

- тетрадь індивідуальної роботи на уроці;
- при опросі слабоуспішних школярів

дається приблизний план відповіді, такий учень/учениця більше часу готується до відповіді у класі, їм дозволяється користуватися складеним вдома планом, робити попередні записи, користуватися наочними посібниками.

Слабоуспішним учням задаються наводячі питання, що допомагають послідовно викласти матеріал. При опросі створюються спеціальні ситуації успіху. Періодично повторюється засвоєння матеріалу по темах уроків, на яких учень відсутній по якійсь причині. В ході опитування або при аналізі його результатів створюється атмосфера доброземності;

- в процесі вивчення нового матеріалу увага слабоуспішних концентрується на найбільш важливих і складних розділах вивчаємого теми, вчитель частіше звертається до нього з питаннями, що роз'яснюють ступінь розуміння навчального матеріалу, привертає до нього як помічників при показі прикладів;

- в час самостійної роботи на уроках слабоуспішним учням даються вправи, спрямовані на усунення помилок, кото-

ри вони допускають при відповідях або в письмових роботах: відзначаються позитивні моменти в їхній роботі для стимулювання нових зусиль;

- для домашньої роботи слабоуспішним підбираються завдання по усвідомленню і виправленню помилок: проводиться детальний інструктаж по порядку виконання домашнього завдання, про можливі ускладнення.

2. *Створення ситуації успіху у молодшого школяра.* Виходячи з власного досвіду і напработок автора, створюючи ситуацію успіху, ученику надається можливість пережити стан радості, задоволення від результатів його діяльності. Роль ситуації успіху велика на будь-якому етапі уроку і поза нього. Розглянемо декілька прикладів з практики автора. Повторювати одну і ту ж ситуацію можна часто, можна декілька разів, але з певним часовим інтервалом, а що-то можна застосувати раз.

*Почати урок* можна так:

а) Сядьте те, хто задоволений виконанням своєї домашньої роботи;

б) А що тебе обрадило? Що не так? (діти можуть відповісти, що були виправдані в тетрадях, не вдалося написати акуратно, не змогли виконати всі завдання і так далі);

в) Підніміть праву руку те, хто хоче сьогодні писати без помилок. Підніміть ліву руку те, хто хоче працювати у класі.

В час вивчення всього уроку я використовую так зване «емоційне поглажування». Часто произношу слова: «добре», «відмінно», «молодець», «умниця». В кінці уроку, дитина повернеться до вчителя і стане приймати його репліки як само собою зрозумілу оцінку. Так, я «молодець», да, я «умниця». Я заслугоював ці слова, і все час буду доводити, що я «молодець»!

В переживанні ситуації успіху особливо потрібні учням, що відчувають труднощі в навчанні. Я використовую прийом «Очікування кращих результатів», який може активізувати учня, надихнути його, вселити віру в власні сили, сприяти зміні низької самооцінки. В зв'язі з цим я підбираю такі завдання, з якими учні цієї категорії могли б впоратися без особливих труднощів. Для таких учнів у мене підготовлені спочатку індивідуальні завдання більш легкі, наприклад, на картках. Вдалося, далі ускладнити і не забувати постійно, хвалити за будь-яку дрібницю. Так декілька варіантів сказати учню:

- 1) Ти молодець!;
- 2) Да ти умничка!;
- 3) Ти дуже постарався!;
- 4) Це досягнення! Я ціную те, що ти зробив!;
- 5) Ти сьогодні зробив краще, ніж вчора!;
- 6) Спасибі за роботу!;
- 7) Ти мене порадував!;

- 8) Уже намного лучше!
- 9) Горжусь тобой!
- 10) Грандиозно!
- 11) Поздравляю, молодец!
- 12) Продолжай также хорошо работать.

В данной ситуации, главная задача – это снятие страха: «Ничего страшного, если ошибешься, даже взрослые люди иногда ошибаются».

Можно предвосхитить успешность результата, сказав: «У тебя обязательно получится...», «Я даже не сомневаюсь в успешном результате».

При затруднении в выполнении задания путем намека, так сказать подсказки, подойдут такие слова: «Может быть, лучше всего начать с...», «Выполняя работу, не забудь о...».

Надо высоко оценивать детали, а не результат в целом:

- а) Тебе особенно удалось то объяснение.;
- б) Больше всего мне в твоей работе понравилась ...;
- в) Наивысшей похвалы заслуживает эта часть твоей работы.

Иногда возможно поставить оценку «в кредит», причем любому ученику, так как данный подход способен помочь ученику проявить себя и доказать свою состоятельность. Важно дать понять, что учитель верит в него, существуют все возможности для достижения успеха, необходимо только что-то сделать по-другому, стараться чуть больше. Необходимо вместе искать причины неудач, например, ученик невнимательно прочитал задание, не обратил внимание на что-то, применил не то правило и так далее. Акцентировать внимание на этом, а не на том, что ученик глупый, плохо себя ведет и так далее.

В своей практике автор часто использует прием «Умышленная ошибка». Этот прием можно применять только на материале, который известен учащимся. Я предлагаю ученикам задание с ошибкой.

При изучении нового материала очень важно вызвать у детей эмоциональный отклик, отношение к этой теме. Это осуществляется путем опоры на, хоть и небольшой, но все-таки жизненный опыт учеников.

- Что вы уже знаете об этой теме?;
- Подберите слова об этом или на эту тему...;
- Оказывается, вы много уже знаете, в вашей памяти уже многое хранится, значит, изучение этой темы будет не таким уж и сложным.

С 1 класса необходимо приучать учеников начитать свой ответ со слов «Я думаю...», «Я считаю...», таким образом, подчеркивая его индивидуальность.

Поддерживать ученика нужно постоянно: на любом этапе урока, перед контрольной работой, диктантом, проверочной работой. Убеждать и успокаивать:

– В работе нет ничего сложного, все задания вы умеете выполнять хорошо, работа довольно легкая;

А после выставления отметок, спросить хорошо успевающих ребят:

– Что ты делал, чтобы написать эту работу на «5»?;

– Как ты готовился к диктанту? Что помогло тебе написать его хорошо?;

Подобные рассказы помогают делиться успешными ситуациями. Дети учат себя сами.

На практике автор использует методику «Защитный лист». Перед каждым уроком на столе лежит этот Лист, куда каждый ученик без объяснения причин может вписать свою фамилию и быть уверенным, что его сегодня не спросят. Но, конечно, нужно держать ситуацию под контролем. Если ученик часто пользуется Листком, значит, есть причина индивидуальной беседы с ребенком.

Еще один интересный прием – работа с «Деревом настроений», которое используется для определения настроения, эмоционального фона учащихся в течение учебного дня.

На большом листе бумаги изображается ствол дерева, для листьев делаются прорези. Используется следующий цвет листьев – красный, желтый, зеленый. Приходя на занятия, дети самостоятельно выбирают листик и вставляют его в прорезь дерева. Анализируя цветовую гамму, учитель может сделать вывод об эмоциональном состоянии отдельных учащихся и всего класса в целом. Интерпретация цвета: красный цвет означает критическое отношение к себе, нежелание общаться, недовольство собой и своими достижениями; желтый – солнечное настроение, удовлетворенность своими успехами; зеленый – спокойное ровное настроение.

Успех необходимо постоянно поддерживать. Так как в 1-ом классе безоценочная система, автор использует так называемую «Красную папку» для выделения лучших работ, куда кладет такие тетради. Ученики перед уроком с нетерпением ждут, чья тетрадь появится из папки.

Для учеников 2-го класса автор ставит оценку в конце каждого месяца за ведение тетради. И теперь ученик, если даже и пишет с ошибками, то у него может появиться в тетради 5 – за ведение тетради. Чтобы каждый ученик почувствовал успех, надо не заикливаться только на основных предметах. Если не получается достичь больших результатов, например, в математике, можно увидеть успех, например, в рисовании. С этой целью автор использует стенд, размещенный в классе, куда после каждого урока рисования, технологии вывешиваются лучшие работы. Важно, чтобы работа каждого ученика побывала там.

**Выводы.** Таким образом, для достижения цели ситуации успеха, учителю необходимо про-

являть індивідуальний підхід, інтерес к кождому ученику, отмечать «персональную исключительность», верить в способности ученика. Наибольший успех дает индивидуально-личностный подход в обучении, позволяющий усиливать мотивацию учения, повышать познавательную активность, и преодолевать возникающие трудности.

## БИБЛІОГРАФІЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Локалова Н.П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика : Учебное пособие. Издательский дом «Питер», 2008.
2. Абасов З. Эта вечная проблема – неуспеваемость. *Директор школы*. 1998. № 3. С. 22–29.
3. Безменов П.В. Социально-клинические предпосылки школьной неуспеваемости и ее коррекция у учеников младших классов. *Вопросы психического здоровья детей и подростков*. 2001. № 1. С. 64–69.
4. Тончева А.В. Причины неуспеваемости современных школьников. *Вестник Чувашского университета*. 2012. № 1. С. 181–186.
5. Гайнанова А.С. Причины неуспеваемости младших школьников и некоторые пути их коррекции. *Вестник Башкирского университета*. 2009. Т. 14. № 1. С. 310–311.
6. Вавилов Ю.П. Проблемы учебной неуспеваемости школьников. *Ярославский педагогический вестник*. 2016. № 2. С. 19–24.
7. Осипова В.В. Психолого-педагогический и нейропсихологический подход к решению проблемы неуспеваемости младших школьников. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2008. № 67. С. 423–429.
8. Меретукова З.К., Полушина Н.А. Неуспеваемость школьников как проблема педагогической науки и образования. *Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3 «Педагогика и психология»*. 2016. № 3 (183). С. 51–60.
9. Афонина Е.А. Некоторые пути преодоления неуспеваемости. *Начальная школа*. 2011. № 6. С. 26–27.
10. Зарецкий В.К. Психологические причины школьной неуспеваемости. *Культурно-историческая психология*. 2010. Т. 2010. № 1. С. 119–121.
11. Бабанский Ю.К. Методы обучения учащихся в средних профессионально-технических учебных заведениях: методические рекомендации. Москва : Изд. Госпрофобра СССР, 1982.
12. Выготский Л.С., Запорожец А.В. Собрание сочинений: Проблемы общей психологии. Педагогика, 1982. Т. 2.
13. Макаренко А.С. Педагогические сочинения в 8-ми т. Том 1, 1986.
14. Талызина Н.Ф. Методика составления обучающих программ. Москва, 1980. 98 с.
15. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологии. Москва : ИНФРА-М, 1998.

## МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ СУММАТИВНОГО ОЦЕНИВАНИЯ

## METHOD OF ORGANIZING A SUMMATIVE EVALUATION

Статья посвящена методике организации суммативного оценивания успеваемости учащихся общеобразовательных школ. Автором даны рекомендации как по организации суммативного оценивания, являющегося неотъемлемой частью процесса обучения, так и по обработке и использованию его результатов. Разработка методики организации суммативного оценивания в общеобразовательной школе обеспечит более объективное и прозрачное проведение данного вида внутришкольного оценивания. В результате выводы, основанные на итогах оценивания, окажутся более справедливыми. В этом смысле описание методики организации суммативного оценивания успеваемости ученика представляет несомненный интерес для лиц, занятых в сфере образования. Организация в общеобразовательных школах суммативного оценивания успеваемости школьников согласно описанной нами методике, позволит получить более объективные результаты.

**Ключевые слова:** достижение, процесс, суммативное оценивание, результат, оценка, образование, обучение, программа образования (курукулум), стоимость, качество.

Статтю присвячено методиці організації суммативного оцінювання успішності учнів загальноосвітніх шкіл. Автором надано рекомендації як по організації суммативного оцінювання, що є невіддільною частиною процесу навчання, так і по обробці та використанню його результатів. Розробка методики організації суммативного оцінювання в загальноосвітній школі забезпечить більш об'єктивне і прозоре проведення

даного виду внутрішнього оцінювання. В результаті висновки, засновані на підсумках оцінювання, виявляться більш справедливими. У цьому сенсі опис методики організації суммативного оцінювання успішності учня представляє безперечний інтерес для осіб, які зайняті у сфері освіти. Організація в загальноосвітніх школах суммативного оцінювання успішності школярів відповідно до описаної нами методики, дасть змогу отримати більш об'єктивні результати.

**Ключові слова:** досягнення, процес, суммативне оцінювання, результат, оцінка, освіту, навчання, програма освіти (курукулум), вартість, якість.

The article deals with the methodology of summative assessment of student achievement in general education schools. Recommendations for processing and utilizing the results of the summative assessment, an integral part of the learning process, are provided. The development of a methodology for organizing summative assessment in a comprehensive school will provide a more objective and transparent conduct of this type of intraschool assessment. As a result, conclusions based on the results of the assessment will be more fair. In this sense, the description of the methodology for organizing summative assessment of a student's progress is of undoubted interest for those engaged in education. The organization in general schools of summative assessment of student performance in accordance with the methodology described by us, will provide more objective results.

**Key words:** achievement, process, result, evaluation, education teaching curriculum, summative assessment, value, quality.

УДК 371.26; 37.012

**Бахшалиева Арзу Намет кызы,**  
докторант по программе  
доктора философии  
Института образования  
Азербайджанской Республики

### Постановка проблемы в общем виде.

Известно, что уровень развития общества напрямую зависит от процесса обучения и воспитания его граждан. В этой работе неоспорима роль школы и особенно учителя. Поэтому в общеобразовательных школах для организации учебно-воспитательного процесса, отвечающего требованиям современной эпохи, большое значение имеет привлечение к педагогическому процессу учителей, отвечающих предъявляемым требованиям. В таком случае повысится качество обучения, что, несомненно, будет способствовать воспитанию гражданина, отвечающего требованиям времени.

Чтобы достичь поставленной цели, руководство школы и учитель должны быть в курсе государственной политики в области образования, должны изучать утвержденные нормативно-правовые акты в области образования и внедрять в жизнь их положения в своей повседневной практике. Государство поставило перед учреждениями образования задачу создания качественной образовательной среды, соответствующей потребностям обучающихся и общества в целом.

В целях оптимизации управления образованием Президент Азербайджанской Республики господин Ильхам Алиев своим Указом № 1633 от 10-го октября 2017-го года внес изменения в Закон Азербайджанской Республики «Об образовании» [2]. В результате этих изменений были заново подготовлены некоторые нормативно-правовые акты.

Наглядным примером таких документов являются правила организации итогового оценивания (аттестации) учащихся на общеобразовательном уровне. Благодаря внесенным в закон изменениям, усовершенствованный документ под названием «Правила проведения аттестации (за исключением итогового оценивания (аттестации) учащихся на общеобразовательном уровне)» был утвержден решением № 8/1 заседания коллегии Министерства Образования Азербайджанской Республики от 28 декабря 2018-го года.

Выделение нерешенных ранее частей общей проблемы. В раздел суммативного оценивания знаний учащихся был внесен ряд дополнений, отвечающих современным мировым стандартам. Известно, что в отличие от формативного внутреннего оценивания, применяемого в целях



измерения образовательного прогресса обучающихся, суммативное оценивание в общеобразовательных школах служит измерению уровня усвоения школьниками стандартов содержания. В таком случае для того, чтобы дать объективную оценку знаний каждого ученика, руководство школы и учитель должны на основе тематики обучающего материала создать дескрипторы, в соответствии с которыми подготавливаются задания для суммативного оценивания. Это очень важный момент, так как результаты суммативного оценивания используются в школе для анализа, планирования и коррекции учебного процесса [1].

Поэтому, необходимо учитывать, чтобы суммативное оценивание охватывало все содержание обучаемого предмета. От сведений, полученных в результате суммативного оценивания, зависит принятие более полных, объективных и справедливых решений.

Цель статьи – разработка методики организации суммативного оценивания успеваемости учащихся общеобразовательных школ, рекомендаций по организации суммативного оценивания, по обработке и использованию его результатов.

Изложение основного материала. Суммативное оценивание измеряет степень усвоения учениками обучаемого в течение определенного периода содержания, определяет по предметно-степень соответствия их знаний и умений к требованиям, отраженным в учебном плане (куррикулуме). Суммативное оценивание завершается выставлением баллов (оценок). Эти баллы учитываются при выставлении полугодовых и годовых оценок. Подобная форма оценивания используется, с небольшими отличиями, и в российской школе [4].

По нашему мнению, для более объективной организации суммативного оценивания в школе, прежде всего, необходимо подготовить план суммативного оценивания в соответствии с уровнем каждого класса. Этот план должен объединить в себе результаты обучения по предметам в соответствии с учебной программой, так как суммативное оценивание по сути является одним из педагогических инструментов определения степени усвоения учениками содержания предмета в процессе обучения. Кроме того, считаем целесообразным с точки зрения прозрачности и справедливости включение в план суммативного оценивания нижеследующей информации:

- период, охватываемый суммативным оцениванием;
- количество заданий, которые будут использованы в суммативном оценивании;
- образцы заданий, которые будут использованы в суммативном;
- система оценок и баллов (распределение баллов по заданиям);

- правила проведения суммативного оценивания.

План суммативного оценивания составляется в начале учебного года, утверждается приказом директора школы и доводится до сведения учеников и их родителей.

Каждый школьный учитель в соответствии с этим планом вправе использовать образцы заданий, данных в методических пособиях по проведению суммативного оценивания, либо самостоятельно подготовить свои задания. Инструменты суммативного оценивания должны позволить определить различные уровни мыслительных навыков ученика – знание, понимание, применение, анализ, синтез и оценивание. Учет каждого из уровней усвоения в составе заданий оценивания является весьма серьезным педагогическим требованием, так как такой учет в оценивании всех уровней позволяет принимать более объективные решения. Вот почему при подготовке руководством школы и учителями плана суммативного оценивания необходимо включать в него и данное требование.

Подготовка заданий суммативного оценивания с учетом этой специфики позволяет на основе единых требований проводить в жизнь оценивание для всех параллельных классов.

Задания могут иметь различные формы: диктант, изложение, эссе, тест, лабораторная работа, проекты и так далее.

Подготовка для параллельных классов инструментов оценивания одинаковой сложности и проведение оценивания в одних и тех же условиях позволяет принять более точное и объективное решение по результатам суммативного оценивания. Повторное использование инструментов суммативного оценивания недопустимо.

В случае если ученик по уважительным причинам (болезнь, смерть близких родственников, участие в спортивных соревнованиях или в фестивале и так далее) не смог участвовать в суммативном оценивании, то после возвращения его в школу он может быть привлечен к суммативному оцениванию при условии использования при этом дополнительных вариантов [3].

Материалы суммативного оценивания до проведения оценивания должны храниться в недоступном месте. С целью сохранения секретности задания должны находиться в определенном месте, куда право доступа предоставляется лишь ограниченному кругу людей (например, заместителям директора). В связи с тем, что малое суммативное оценивание проводится учителями, в комнате, где проводится оценивание, целесообразно нахождение одного учителя. При проведении же большого суммативного оценивания рекомендуется присутствие двух или более учителей. Рекомендуется привлекать к участию в подго-



товке и проведении большого суммативного оценивания любого учителя-предметника (например, в качестве наблюдателя). Очень важно, чтобы в процессе проведения суммативного оценивания учителя, не отвлекаясь на другие дела (проверкой тетрадей, чтением книг и так далее), вели постоянное наблюдение.

Помещения, выделяемые для проведения суммативного оценивания, должны быть заранее подготовлены, обстановка должна быть знакома школьникам. Это, в основном, учебные классы. При подготовке помещений необходимо следующее:

- создание условий для спокойной, бесшумной работы;
- расстояние между партами должно быть таким, чтобы ученик имел возможность беспрепятственно подойти к наблюдателю или наоборот – наблюдатель подойти к любому из учеников;
- доска, на которой записываются руководящие указания, должна быть непосредственно перед глазами экзаменуемых;
- материалы информационного характера, висящие на стенах помещения, которые могут в процессе оценивания оказать помощь ученикам, должны быть занавешены или сняты со стен.

Перед началом суммативного оценивания учитель должен быть уверен в том, что ученики не пронесли с собой предметы, которые могут оказать им помощь в выполнении заданий. Они могут принести с собой лишь те канцелярские предметы и материалы, которые не запрещены правилами проведения суммативного оценивания. Наличие у экзаменуемого запрещенных предметов (мобильных телефонов, калькуляторов, книг, журналов, тетрадей, графиков, конспектов и так далее) квалифицируется как нарушение правил. Если все же среди экзаменуемых оказался ученик, нарушивший правила проведения суммативного оценивания (нарушение дисциплины, списывание, пользование мобильным телефоном или другими средствами связи, такими вспомогательными средствами, как книга, калькулятор, конспект и другое), то учитель докладывает об этом директору школы или руководителю экзамена, когда они входят в класс. Учитель несет личную ответственность за организацию процесса оценивания в соответствии с инструкцией.

Порядок выставления баллов суммативного оценивания разрабатывается в соответствии с определенными схемами. Учителя в соответствии с этим порядком оценивают работу экзаменуемого выставлением баллов [1; 3].

Учитель, может использовать результаты суммативного оценивания с целью анализа уровня эффективного усвоения учениками содержания учебной программы (курукулума), определения приобретенных ими навыков и умений. Эти

данные окажут несомненную помощь учителю при дальнейшем планировании учебного процесса.

Считается целесообразным обсуждение среди учителей-предметников результатов суммативного оценивания по определенным предметам. Для этого создается комиссия, состоящая из учителей-предметников, работающих в параллельных классах. Комиссия с целью обеспечения объективности выставленных оценок при обсуждении результатов оценивания определенных учеников обязана строго руководствоваться утвержденным Минобразования документом – «Правила проведения аттестации (за исключением итогового оценивания (аттестации) учащихся на общеобразовательном уровне)» [3].

В результате среди педагогического коллектива школы формируется деловое сотрудничество, открытая и прозрачная коммуникация, конструктивная взаимосвязь и культура профессиональной поддержки.

Результаты малого суммативного оценивания, проводимого по разделам, и большого суммативного оценивания заносятся в дневник школьника и классный журнал [3].

Цель суммативного оценивания, являющегося неотъемлемой частью процесса обучения, заключается в поддержке и развитии уровня обучения школьника, а сравнение баллов, полученных при малом суммативном оценивании, с баллами большого суммативного оценивания позволяет провести необходимый для этого анализ учебного процесса и развития в школе. В этом смысле суммативное оценивание – очень важный компонент для руководства процессом обучения школьников. В результате исследований было выявлено, что суммативное оценивание помогает руководству школы, учителю, ученикам и родителям получить достоверную, объективную подробную информацию об учебном процессе и его результатах. Это можно продемонстрировать следующим образом.

Руководству школы и учителю суммативное оценивание:

- помогает отслеживать успеваемость в классе, в школе;
- помогает планировать свою работу на будущее;
- создает основу для познания ученика;
- обеспечивает лучшее руководство процессом обучения;
- способствует определению уровня знания учеников;
- помогает проведению в жизнь учебно-воспитательной работы;
- помогает при принятии решения о самопознании и качестве методов обучения;
- помогает при исследовании путей развития у школьников знаний и навыков;
- способствует определению более востребованных областей обучения;

- в течение определенного времени дает сведения о развитии ученика.

Ученикам суммативное оценивание:

- помогает определить степень усвоения тех или иных тем (хорошее, посредственное, слабое);  
- дает возможность показать, чему они смогли научиться;

- дает сведения о том, что необходимо учить;

- побуждает задуматься о том, как изменить или развить поведение;

- помогает скорректировать свою работу, способствует определению тем, нуждающихся в более тщательном изучении и выборе направлений при выполнении заданий;

- дает основание при принятии решения о выборе области для продолжения обучения в вузе в соответствии с определенной группой специальностей и будущей трудовой деятельности.

Родителю суммативное оценивание:

- способствует предоставлению информации об успеваемости и развитии ребенка;

- помогает стать активным участником процесса обучения.

Выводы. Таким образом, при подготовке к проведению суммативного оценивания необходимо точно определить содержание (что оценивается?), метод сбора информации (какое средство оценивания будет использовано?) и с какой целью будут использованы результаты оценивания.

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Azərbaycan Respublikasının ümumi təhsil sistemində Qiymətləndirmə Konsepsiyası. Bakı, Kurikulum, 2009, №2 səh.138–150.

2. “Təhsil haqqında” Azərbaycan Respublikası Qanununun tətbiq edilməsi barədə” Azərbaycan Respublikası Prezidentinin 2009-cu il 5 sentyabr tarixli 156 nömrəli Fərmanında dəyişikliklər edilməsi haqqında. URL: <http://www.e-qanun.az/framework/36642>.

3. Ümumi təhsil pilləsində təhsilalanların attestasiyasının (yekun qiymətləndirmə (attestasiya) istisna olmaqla) aparılması Qaydasının təsdiq edilməsi barədə. URL: <http://www.e-qanun.az/framework/41102>.

4. Климин С.В. Оптимальные методы объективной внешней оценки качества работы общеобразовательных организаций в соответствии с требованиями ФГОС. *Управление образованием: теория и практика*. 2013 № 3, С. 82–103

5. Михайлова Е.К. Технология формирующего оценивания как средство обеспечения качества индивидуальных учебных достижений школьников. *Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык: международный информационно-аналитический журнал*. 2014. № 2 (09). URL: <http://ce.if-mstuca.ru/>.

6. Большое суммативное оценивание в азербайджанских школах будет проходить во внеурочное время. URL: <https://www.trend.az/azerbaijan/society>.

7. Оценивание. Виды оценивания. URL: <https://sites.google.com/site/usocenivanie2/formiruuseeocenivanie>.

## ДО ПИТАННЯ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ВИКЛАДАННЯ ГРАФІЧНИХ ДИСЦИПЛІН СТУДЕНТАМ МОЛОДШИХ КУРСІВ АРХІТЕКТУРНИХ І ХУДОЖНІХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

### TO QUESTION OF UPGRADING OF TEACHING OF GRAPHIC DISCIPLINES TO STUDENTS OF JUNIOR COURSES OF ARCHITECTURAL AND ARTISTIC SPECIALITIES

УДК 378.12.4+571.15

**Бредньова В.П.,**

канд. техн. наук, доцент,  
професор кафедри нарисної геометрії  
та інженерної графіки  
Архітектурно-художнього інституту  
Одеської державної академії  
будівництва та архітектури

**Смичковська О.М.,**

викладач кафедри образотворчого  
мистецтва  
Південноукраїнського національного  
педагогічного університету  
імені К.Д. Ушинського

**Прохорець І.М.,**

старший викладач кафедри рисунку,  
живопису та архітектурної графіки  
Архітектурно-художнього інституту  
Одеської державної академії  
будівництва та архітектури

*В роботі розглядаються питання удосконалення та підвищення ефективності викладання графічних дисциплін у навчанні студентів першого-другого курсів архітектурних і художніх спеціальностей. На основі багаторічного власного досвіду викладання і за допомогою порівняльного аналізу експериментальних даних зазначені проблеми та підкреслені позитивні форми інтегративного інноваційного підходу до змісту сучасної графічної освіти. Відмічається також, що графічні дисципліни сприяють оволодінню навиками сучасної архітектурно-художньої графіки, формуванню художньої інтуїції та графічної культури, а також уподобань майбутніх випускників закладів вищої освіти (далі – ЗВО) і лежать у площині виховання загальної духовності особистості.*

**Ключові слова:** графічні дисципліни, моніторинг якості навчання, інноваційний підхід, студенти архітектурних і художніх спеціальностей, графічна культура.

*В работе рассматриваются вопросы усовершенствования и повышения эффективности преподавания графических дисциплин при обучении студентов первого-второго курсов архитектурных и художественных специальностей. На основе многолетнего собственного опыта преподавания и с помощью сравнительного анализа экспериментальных данных определены проблемы и подчеркнуты положительные формы интегративного инновационного подхода к содержанию современного графического образования. Отмечается также, что*

*графические дисциплины способствуют овладению навыками современной архитектурно-художественной графики, формированию художественной интуиции и графической культуры в целом, а также устремлений и склонностей будущих выпускников заведений высшего образования (далее – ЗВО) и лежат в плоскости воспитания общей духовности личности.*

**Ключевые слова:** графические дисциплины; мониторинг качества обучения; инновационный подход; студенты архитектурных и художественных специальностей; графическая культура.

*The questions of improvement and increase of efficiency of teaching of graphic disciplines are in process examined in the studies of students of the first-second courses of architectural and artistic specialties. On the basis of long-term own experience of teaching and by means of comparative analysis of experimental data the marked problems and underline positive forms of the integrative and of the innovative going near maintenance of modern graphic education. Marked also, that graphic disciplines assist the capture of modern architectonically-artistic graphic arts, forming of artistic intuition and graphic culture, skills, and also tastes of future graduating students of establishments of higher education (hereinafter – EHE) and lie in plane general spirituality of personality.*

**Key words:** graphic disciplines, monitoring of quality of studies, innovative approach, students of architectural and artistic specialties, graphic culture.

#### **Постановка проблеми у загальному вигляді.**

Протягом багатьох останніх років система вищої освіти реформується, змінюється за змістом і характеризується створенням нових підходів і форм в організації навчального процесу, у зв'язку з чим здобування якісного рівня освіти є однією з важливіших задач для майбутніх конкурентоспроможних фахівців. Виходячи з цього, перед викладачами закладів вищої освіти (далі – ЗВО) досить гостро стають проблеми самовдосконалення та пошуку різних видів навчальної діяльності, що необхідні для якісної підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності.

**Аналіз актуальних досліджень.** Професійний педагогічний досвід викладання графічних дисциплін передусім знаходить своє втілення в технологіях навчально-виховного процесу, що забезпечує високу результативність на основі як сумлінного додержання і виконання обов'язків, так й інноваційної діяльності викладача. Проблеми такого досвіду висвітлювалася у працях таких науковців, як О. Гон-

чар, І. Мороз, В. Бондар, М. Красовицький, І. Підласий, А. Степанюк, та інших вчених. Також автори багато уваги протягом останніх років приділяють проблемі підвищення якості графічної підготовки у вищій школі [3, с. 38-42; 4, с. 171-173; 5, с. 27-28; 7, с. 49-50; 8, с. 188-193; 9, с. 131-134; 10, с. 17-21].

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Професійність майбутнього архітектора або художника визначається його теоретичними та практичними навичками, що здобуті ним протягом навчання, серед яких найважливішими є вміння уявляти, аналізувати та синтезувати будь-який об'єкт і екстраполювати його в ракурсі сучасних стилів і напрямків. За останні роки помітно поширилось коло задач, що розв'язуються графічними методами, тому відповідно підвищена значущість графічних дисциплін, які закладають основи наочного уявлення та просторового мислення. У Законі України «Про вищу освіту» [1] зазначено, що «якість вищої освіти – це сукупність якостей особи з вищою освітою, що

показує її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і обумовлює здатність задовольняти як особисті духовні та матеріальні потреби, так і потреби суспільства». Звідси є зрозумілою актуальність та пріоритетність якісної графічної підготовки майбутніх фахівців.

**Мета статті** – розглянути питання удосконалення та підвищення ефективності викладання графічних дисциплін студентам молодших курсів архітектурних і художніх спеціальностей.

**Виклад основного матеріалу.** Як відомо, педагогічна діяльність є творчим процесом створення нових підходів до освітнього процесу, використання удосконалених шляхів і методів викладання, що спрямовані на розв'язання креативних творчих здібностей студентів. Доцільно підкреслити, що компетентісно орієнтована освіта – це така її форма, що спрямована на комплексне засвоєння знань та способів практичної діяльності [2, с. 22-64; 6, с. 27-29; 7, с. 49-50; 9, с. 131-134]. Компетентності – це сукупність знань, які проявляються в діях, мають практично-орієнтовний характер і містять також мотиваційні компоненти. Графічна компетентність випускників творчих спеціальностей підкреслює необхідність становлення творчої особистості в умовах підготовки в сучасних ЗВО, тобто переніс акценту на вміння, а не лише знання і теоретичні підходи у навчанні. Таким чином, однією з важливіших задач викладача у вищій школі стає проблема організації проведення навчального процесу на достатньо високому рівні з урахуванням диференційних підходів до якісного розвитку і мотивації студентів до майбутньої професійної діяльності.

Основні підходи до удосконалення формування графічної компетентності розглянуті авторами на прикладі багаторічних досліджень в процесі викладання студентам першого-другого курсів графічних дисциплін в Архітектурно-художньому інституті Одеської державної академії будівництва і архітектури (далі – ОДАБА) та в Південноукраїнському національному педагогічному університеті імені К.Д. Ушинського (далі – ПНПУ), а також на етапі довузівської графічної підготовки абітурієнтів. У процесі вивчення дисциплін «Рисунок і живопис», «Мистецтво шрифту», «Нарисна геометрія», «Композиція», а пізніше «Колористика» в ОДАБА і комплексу графічних дисциплін з напрямку «Образотворче мистецтво» в ПНПУ студенти навчаються засобам побудови зображень просторових об'єктів на площині, відпрацьовують графічні навички роботи з креслярськими інструментами, фарбами, пензликами та іншими засобами, вчать правилам реконструювання форми предмету за допомогою логічного аналізу та алгоритмам графічних дій у розв'язання будь-яких практичних задач. Необхідно підкреслити, що, як правило, у студентів-першокурсників архітектурних і художніх спеціальностей, у яких була відсутня довузівська графічна підготовка, відразу ж проявляється недостатній рівень певних гра-

фічних вмінь та навичок у передачі просторової форми з натури та пропорційних особливостей в конструктивній побудові, тому що приблизно за останнє десятиріччя у багатьох середніх школах відсутній предмет «Креслення».

Методика проведення наших експериментальних досліджень полягала у наступному. Весь період спостережень кожного року складався з трьох етапів: перший і третій включав по місяцю, а другий етап – два місяці. На першому етапі ставилась задача встановити початковий рівень графічної компетентності кожного індивідууму (рівень графічної підготовки, поняття пропорційних відношень, компонування елементарних просторових зображень), надалі був формувальний етап засвоєння закономірностей формоутворення, констатація рівня індивідуальних вмінь з аналізом помилок і наданням рекомендацій. Третій етап дозволяв провести контрольні заходи, на основі яких були узагальнені результати досліджень з певними висновками. Вибіркова кількість абітурієнтів складала 68, студентів першого-другого курсів – 110 чоловік. Результати тестування на першому етапі кожної групи виявили значний рівневий розбіг індивідуальних вмінь, тому за допомогою самостійної роботи або додаткових занять-консультацій викладачі намагалися допомогти досягти якогось середнього рівня графічної компетентності. З нашого викладацького досвіду зрозуміло, що для позитивного рішення задачі про успішну графічну підготовку вже на початковій стадії навчання потрібна чітка організація індивідуальної та самостійної роботи студентів, яка буде спрямована на розвиток функцій окоміру, навичок спостережень і сприйняття, професійної моторики тощо. Також, на наш погляд, особливо в процесі виконання графічних завдань з рисунку, необхідним є постійний характер їхнього тематичного оновлення, що позитивно впливає на формування і розвиток вмінь і графічних навичок у вмотивованих студентів, і, з точки зору дидактики, такий підхід буде сприяти скорішому досягненню у засвоєнні необхідного рівня якості. Крім цього, підкреслимо, що перед абітурієнтами, що вчать на підготовчих курсах, за звичаєм ставиться задача розвинути свої індивідуальні просторові уявлення, опанувати художньо-графічні навички у застосуванні засобів художньої виразності в різних видах образотворчого мистецтва (рисунок, композиція, натюрморт тощо) та здобути стійкі вміння базової графічної компетентності – це створює основу для розвитку стійкої графічної грамотності та творчих креативних можливостей у виконанні завдань інших дисциплін. Таким чином, авторами були визначені три рівні у досягненні просторового мислення: низький, середній і високий – і за допомогою узагальнення особистих висновків викладачів, усного опитування абітурієнтів і студентів були здобуті результати, які наведені в таблиці 1.

Підсумковий аналіз результатів проведених досліджень та моніторинг якості успішності графічної підготовки студентів наочно показав, що якісне



**Результати експериментальних досліджень закономірностей із розвитку просторових уявлень студентів**

Група	I-й етап (1 міс.)	II-й етап (2 міс.)	III-й етап (1 міс.)	Примітки
Учні з підготовчих курсів (довузівська підготовка)	Низький – 65% Середній – 30% Високий – 5%	Низький – 25% Середній – 60% Високий – 15%	Низький – 10% Середній – 45% Високий – 55%	Всього 68 учнів
Студенти архітектурних спеціальностей	Низький – 35% Середній – 30% Високий – 10%	Низький – 15% Середній – 60% Високий – 25%	Низький – 10% Середній – 35% Високий – 55%	Всього 84 учні
Студенти художніх спеціальностей	Низький – 55% Середній – 40% Високий – 5%	Низький – 35% Середній – 50% Високий – 15%	Низький – 10% Середній – 60% Високий – 30%	Всього 26 учнів

Примітка: низький рівень на третьому етапі показали індивідууми, які мали високий процент відсутності на заняттях і консультаціях

вивчення графічних дисциплін можливе на основі комплексного підходу до навчального процесу. Позитивна мотивація до професійного вивчення графічних дисциплін є важливим фактором якісної успішності кожного студента, формування якої відбувається протягом як практичних занять, а також у співбесідах і консультаціях. Досліджуючи досвід викладання графічних дисциплін різними викладачами, підкреслимо, що кожний з них має свою точку зору на методику і методологію використання тих чи інших дидактичних засобів і форм контролю, тому, з нашої точки зору, необхідна сумісна робота викладача і студента для підвищення ефективності навчального процесу і досягнення його найкращих результатів [11, с. 34-49; 12, с. 21-22; 13, с. 54-122].

**Висновки.** Таким чином, необхідно підкреслити, що дослідження просторового мислення та уявлення за допомогою засобів наочності з точки зору розвитку професійної графічної компетентності є досить цікавою темою. На наш погляд, наочність є суттєвим фактором стійкого засвоєння навчального матеріалу, тому що об'єкт моделювання можна обирати диференційно в залежності від рівня розвитку просторового уявлення у кожної людини. Можна стверджувати, що підвищення якості викладання професійних графічних дисциплін досить позитивно впливає на вмотивованість студентів молодших курсів. І актуальність розробки сучасних креативних підходів до процесу викладання професійних графічних дисциплін і, в цілому, до організації освітнього процесу, а також подальші дослідження в цьому напрямку можуть залишатися на першому місці.

**БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:**

1. Про вищу освіту : Закон України. URL: [www.mon.gov.ua](http://www.mon.gov.ua).
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під ред. О.В. Овчарук. Київ : 2004. 112 с.
3. Bredniova V. On the improvement of the methodology of engineer staff's graphic training on the basis of optimization of psychological and pedagogical approaches Modern Tendencies in Pedagogical Education and Science of Ukraine and Israel: The Way to Integration. Ariel University. 2016. Issue N 7, P. 38–42. ISSN 2218-8584.

4. Бредньова В.П., Сидорова Н.В. Про підвищення якості самостійної роботи студентів при вивченні графічних дисциплін. Матер. ХУІ-ої Міжнар. наук.-метод. конф. «Управління якістю підготовки фахівців». Одеса, 2011. Ч. 1, с. 171–173.

5. Бредньова В.П., Бредньов А.М. Про компетентнісний підхід до методології викладання графічних дисциплін для студентів-першокурсників будівельних спеціальностей. Матер. ХХІ-ої Міжнар. наук.-метод. конф. «Управління якістю підготовки фахівців». Одеса, 2016. Т. 2, С. 27–28.

6. Бредньова В.П. Про компетентнісний підхід до методології викладання графічних дисциплін у вищих навчальних закладах. Матер. Міжнар. наук.-метод. конф. «Теорія та практика управління педагогічним процесом». Одеса : ПНПУ ім. К.Д. Ушинського, 2017. С.27–29.

7. Бредньова В.П., Смичковська О.М. Моніторинг якості професійного навчання студентів архітектурно-художнього профілю. *Zbior artykulow naukowych*. ISBN: 978-83-65608-78-9. Warszawa, 2017. S. 49–50.

8. Бреднёва В.П., Кошарская Л.В. О формировании профессиональных компетенций будущих инженеров в процессе изучения графических дисциплин в вузе. Одеса : *Вісник Одеського національного морського університету*, 2017. № 2 (51). С. 188–193.

9. Бредньова В.П., Смичковська О.М., Прохорец І.М. Про підвищення ефективності професійної графічної підготовки студентів архітектурних і художніх спеціальностей. *Збірник наук. праць Херсонського державного університету «Педагогічні науки»* (ISSN 2413-1865). 2018. Вип. LXXXI. Том 1. С. 131–134.

10. Бредньова В.П., Смичковська О.М., Прохорец І.М. До проблеми формування графічних компетенцій студентів архітектурних і художніх спеціальностей. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського. Серія «Педагогічні науки»*. Одеса, 2018. № 1 (120). С. 17–21.

11. Смит С. Рисунок: полный курс. Москва : Астрель: АСТ, 2005. 159 с.

12. Молнар Т.І. Теоретичні основи компетентнісного підходу як освітньої інновації. *Zbior artykulow naukowych*. ISBN: 978-83-65608-78-9. Warszawa, 2017. S. 21–22.

13. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе. Москва, 2002. 437 с.



## ШЛЯХИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ РОЗВИТКУ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З АГРОІНЖЕНЕРІЇ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКИХ МАШИН

### WAYS OF PROVIDING ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF RESEARCH COMPETENCE OF PROSPECTIVE SPECIALISTS IN AGRICULTURAL ENGINEERING DURING THE STUDYING OF AGRICULTURAL MACHINERY

*У статті подано узагальнену характеристику створення розвивального середовища у навчанні з поетапно-діяльнісним, практико-орієнтованим, комплексно-функціональним, інтегративним, системоутворюючим та особистісно-розвивальним процесами, які було покладено в основу педагогічних шляхів забезпечення організаційно-педагогічних умов розвитку дослідницької компетентності майбутніх фахівців з агроінженерії під час вивчення сільськогосподарських машин.*

**Ключові слова:** дослідницька компетентність, навчальний процес фахівців з агроінженерії, організаційно-педагогічні умови, сільськогосподарські машини.

*В статье представлена обобщенная характеристика создания развивающей среды в обучении с поэтапно-деятельностным, практико-ориентированным, комплексно-функциональным, интегративным, системообразующим и личностно-развивающим процессами, которые были положены в основу педагогических путей обеспечения организационно-педагогических условий*

*развития исследовательской компетентности будущих специалистов по агроинженерии при изучении сельскохозяйственных машин.*

**Ключевые слова:** исследовательская компетентность, учебный процесс, специалист по агроинженерии, организационно-педагогические условия, сельскохозяйственные машины.

*The article deals with a generalized description of the creation of a developing environment during the studying with a step-by-step, practical-oriented, complex-functional, integrative, system-building and personally-developmental processes, which are laid in the foundation of pedagogical ensure ways of organizational and pedagogical conditions for the development of research competence of prospective specialists in agricultural engineering during the studying of agricultural machinery.*

**Key words:** research competence, learning process, specialist in agricultural engineering, organizational and pedagogical conditions, agricultural machinery.

УДК 378.147: 001.8: 631.3/.5: 633/635

**Буцик І.М.,**

канд. пед. наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки  
Національного університету біоресурсів  
і природокористування України

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Сьогоднішніми пріоритетними завданнями вищої освіти в Україні є чітка спрямованість на якісну підготовку фахівців, в основі якої формування в особисті високого рівня професійної компетентності, що визначає її успішність та конкурентоспроможність на ринку праці. Сучасною характерною особливістю аграрного виробництва є його постійний розвиток, що відбувається шляхом впровадження нової техніки, технологій, засобів, форм господарювання та управління. За таких динамічних процесів однією із визначальних фігур в організації аграрного виробництва є фахівець з агроінженерії, від ефективної професійної діяльності якого залежить і ефективність самої галузі. Його професійна діяльність наповнена різноманітними видами робіт, що спрямовані на проведення досліджень, здійснення розрахунків та аналізів, підготовку техніки та її впровадження, створення нових технічних засобів, їх реконструкції та модернізації тощо. Означене ставить перед вищою освітою в Україні чітке завдання, що полягає у побудові якісної професійної підготовки фахівців для аграрного сектору, в основі якої лежить набуття особистістю високого рівня дослідницької компетентності.

Якісна організація підготовки фахівців вимагає забезпечення в освітньому середовищі спеціальних умов, що створені на основі оптимального впливу на особистість тих чи інших чинників, які є необхідними та достатніми для досягнення необхідного результату. Також важливим завданням ефективної підготовки фахівців є правильне встановлення усіх факторів, що впливають на ефективність підготовки фахівця, визначення їх міри та результату впливу. Це здійснюється на основі створення необхідних педагогічних умов у навчально-виховному процесі, що забезпечуються певними педагогічними шляхами. У такому разі, нашим основним завданням стало науково-обґрунтоване визначання шляхів, які здатні забезпечити педагогічні умови та стануть в основі ефективного функціонування методичної системи розвитку дослідницької компетентності фахівців з агроінженерії у процесі вивчення сільськогосподарських машин.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Нині наукова теорія багата на різноманітні дослідження у межах розв'язання проблеми підготовки інженерних кадрів в Україні та за її межами, серед яких інженери аграрного виробництва. Сьогодні у світовій педагогічній науці широко висвітлені дослідження проблеми професійної підготовки інженер-

них кадрів (О. Антонов, І. Берьокіна, Т. Білоусова, І. Битинас, В. Головка, О. Джеджула, С. Зелінський, Г. Красильникова, Я. Крупський, М. Лазарєв, І. Мархель, О. Романовський, О. Сільчук, І. Федосова, Д. Чернишова, М. Шубас), у яких науковці майже не торкаються проблеми формування дослідницької компетентності. У роботах з підготовки технічних та інженерних кадрів для агропромислового виробництва (І. Бендера, І. Блозва, М. Бондар, О. Вощевська, О. Дьоміна, Н. Доценко, Н. Івановський, К. Ковальова, І. Колосок, О. Кошук, П. Лузан, В. Лукач, В. Манько, Ю. Нагірний, Л. Павлюк, В. Рябець, О. Тітова, І. Угринюк) ця проблема також не знаходить необхідного вирішення. Різні аспекти організації підготовки студентів до дослідницької діяльності нині розглядаються у роботах І. Абрамової, С. Белкіної, Н. Головин, О. Горшкової, Е. Єлькіної, Ю. Єрфорта, В. Іскрицького, В. Котенко, Н. Наумкіна, С. Подлесного, І. Янюка, у яких не приділено увагу організаційно-педагогічним умовам розвитку дослідницької компетентності майбутніх фахівців з агроінженерії у процесі вивчення сільськогосподарських машин та не виділено шляхів їх забезпечення.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Вивчення проблеми забезпечення педагогічних умов розглядаються у наукових роботах низки вчених. Оскільки основним нашим завданням є розробка і впровадження методичної системи розвитку дослідницької компетентності, як певного організаційного об'єкта, то нашу увагу було прикуто до аналізу наукових праць, у яких тим чи іншим чином піднімається або розв'язується проблема організації педагогічних процесів через реалізацію організаційно-педагогічних умов (Т. Вдовичин, О. Войцехівський, А. Зубко, Л. Гаврутенко, К. Ковальова, М. Курач, А. Линенко, Т. Лупиніс та інші). Проведений аналіз наукових праць [2-8] дав змогу встановити, що у них не вирішується проблема визначення педагогічних шляхів забезпечення організаційно-педагогічних умов розвитку дослідницької компетентності майбутніх фахівців з агроінженерії у процесі вивчення сільськогосподарських машин.

У результаті проведеного аналізу наукових праць ми прийшли до висновку, що, оскільки ми розглядаємо навчання як організований процес, то під організаційно-педагогічними умовами слід розуміти спеціально створені в педагогічному процесі обставини, що забезпечують цілеспрямований упорядкований та узгоджений вплив на особистість чинників, які є необхідними та достатніми для досягнення поставлених цілей. Це надалі дало змогу обґрунтувати організаційно-педагогічні умови розвитку дослідницької компетентності майбутніх фахівців з агроінженерії у процесі вивчення сільськогосподарських машин.

**Метою** нашого дослідження стало визначення шляхів забезпечення організаційно-педагогічних

умов розвитку дослідницької компетентності майбутніх фахівців з агроінженерії у процесі вивчення сільськогосподарських машин, які будуть покладені в основу методичної системи навчання.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Розвиток дослідницької компетентності фахівців, згідно із запропонованими нами концептуальними положеннями, має відбуватися шляхом цілеспрямованого впровадження методичної системи навчання. Таку методичну систему ми розглядаємо як сукупність взаємопов'язаних складових, які ефективно функціонують лише у певних чітких межах (обставинах) організації педагогічного процесу. Під методичною системою навчання ми розуміємо єдиною цілісний педагогічний «механізм» з упорядкованою сукупністю взаємопов'язаних складових навчального процесу, взаємозалежне функціонування яких спрямоване на досягнення навчальних результатів [1].

На нашу думку, організаційно-педагогічні умови – це спеціально створені в педагогічному процесі обставини, що забезпечують цілеспрямований, упорядкований та узгоджений вплив на особистість чинників, які є необхідними та достатніми для досягнення поставлених цілей. Ці умови є необхідними для організації навчального процесу у методичній системі розвитку дослідницької компетентності майбутніх фахівців з агроінженерії у процесі вивчення ними сільськогосподарських машин. Вони мають забезпечити оптимальну функціональну дієвість усіх складових методичної системи, за яких відбудеться розвиток дослідницької компетентності у майбутніх фахівців з агроінженерії шляхом оптимальної реалізації у навчанні системоутворюючого, інтегративного, комплексно-функціонального, практико-орієнтованого та поетапно-діяльнісного процесів.

Попередніми нашими дослідженнями було доведено, що першою організаційно-педагогічною умовою розвитку дослідницької компетентності майбутніх фахівців з агроінженерії у процесі вивчення сільськогосподарських машин є системне та поетапне залучення студентів до навчально-дослідницької та науково-дослідної діяльності на різних формах навчання з виконанням навчальних дослідницьких завдань практико-виробничого спрямування. Зазначена умова спрямована на реалізацію діяльнісного та компетентнісного підходів, що мають на меті створювати для студентів розвивальне середовище на основі забезпечення поетапно-діяльнісного та практико-орієнтованого процесів під час вивчення ними сільськогосподарських машин.

Поетапно-діяльнісний процес, у нашій концептуальній методичній системі, передбачає цілеспрямовану організацію навчальної діяльності студентів з поступовим її розвитком на основі перманентного переходу від теоретичного до прак-

тичного навчання та залучення їх до навчально-дослідницької та науково-дослідної роботи. Практико-орієнтований процес забезпечується цілеспрямованим та перманентним включенням студентів до розв'язання навчальних дослідницьких завдань у навчальних та виробничих умовах у межах вивчення, розробки та впровадження в аграрне виробництво с.-г. техніки та технологій під час виконання конструкторських, аналітико-прогностичних, проектувальних, технологічних, дослідних, управлінських, експлуатаційних та ремонтних робіт.

Забезпечення вказаної умови та процесів має відбуватися двома шляхами:

1) *Поетапна навчальна діяльність студентів*, що полягає у послідовному застосуванні методів і засобів навчання, методів і засобів діагностики навчальних результатів, змісту навчального матеріалу у межах таких основних форм роботи: самостійна робота (поетапність у підготовці до лекцій, практичних занять, лабораторних робіт та після них); лекції (поетапність інформаційних та проблемних лекцій), практичні заняття (поетапність індивідуальної, групової та міні групової роботи); лабораторні роботи (поетапність у виконанні навчальних та дослідницьких завдань); курсове проектування; виробнича практика; звітні конференції (за результатами досліджень на навчальних заняттях та самостійній роботі, курсового проектування, виробничої практики та кваліфікаційної роботи); бакалаврська кваліфікаційна робота;

2) *Практико орієнтоване навчання*, що полягає в організації теоретичного та практичного навчання у напрямках вивчення та дослідження реальних виробничих процесів та проблем у межах таких основних форм роботи: інформаційні та проблемні лекції, бінарні лекції, проблемні лекції із застосуванням проектної технології, виїзні навчальні заняття, імітаційно-ігрове проектування, курсове та дипломне проектування, науково-практичні конференції, науково-практичні семінари, проблемні семінари, вебінари, круглі столи, тематичні екскурсії на виробництво і в науково-дослідні установи, гуртова студентська діяльність.

Другою організаційно-педагогічною умовою розвитку дослідницької компетентності майбутніх фахівців з агроінженерії у процесі вивчення сільськогосподарських машин було визначено організацію побудови змісту навчання на основі перманентної інтеграції наукових знань та виробничих процесів з оптимальним їх узгодженням зі змістом професійної підготовки та з навчально-дослідницькою й науково-дослідною діяльністю студентів. Ця умова спрямована на реалізацію компетентнісного та інтегративного методологічних підходів, що мають на меті створювати для студентів розвивальне середовище на основі

забезпечення комплексно-функціонального та інтегративного процесів.

Комплексно-функціональний процес, у нашій концептуальній методичній системі, передбачає цілісне та органічне набуття особистістю майбутнього фахівця здатності й готовності до виконання функціональних обов'язків під час здійснення дослідницької діяльності як складової спеціальних (фахових, предметних) компетентностей, що дає змогу у повній мірі підготувати його до виконання усіх видів професійних завдань у роботі з сільськогосподарськими машинами.

Інтегративний процес передбачає цілісне та гармонійне об'єднання різних елементів методичної системи у єдине ціле, їх органічне узгодження на різних етапах навчання з врахуванням в організації навчання специфіки сучасного аграрного виробництва, розвитку науки та сільськогосподарської техніки, умов та засобів професійної інженерної діяльності, що виявляється у формуванні та реалізації міжпредметних зв'язків під час вивчення сільськогосподарських машин, послідовному та оптимальному комбінуванні теоретичного та практичного навчання, навчально-дослідницької та науково-дослідної роботи студентів, виборі та застосуванні змісту, методів, засобів і форм навчання.

Забезпечення вказаної умови та процесів має відбуватися трьома шляхами:

1) *Педагогічна інтеграція*, що полягає у спеціально організованому органічному поєднанні змісту, форм, методів і засобів навчання у методичній системі навчання сільськогосподарським машинам та за її межами, що призводить до поступового розвитку особистості майбутнього фахівця. Педагогічна інтеграція здійснюється у рамках внутрішньопредметної інтеграції (навчальні заняття, самостійна робота, виробнича практика, імітаційно-ігрове проектування, курсове проектування, предметні олімпіади, проблемні семінари, круглі столи та науково-практичні конференції з проблем сільськогосподарської техніки, студентський науковий гурток) та міжпредметної інтеграції (інтегровані навчальні заняття, інтегративний факультативний навчальний курс «Організація досліджень в професійній діяльності», дипломне проектування, фахові олімпіади, проблемні семінари, вебінари, круглі столи та науково-практичні конференції);

2) *Вибір змісту навчання*, що полягає у спеціально організованій підготовці та структуруванні начального матеріалу з опорою на такі принципи: відповідність етапам навчання; індивідуалізація навчання (індивідуальні психічні особливості, мотиви, інтереси, профільна спрямованість); диференціація навчального матеріалу; врахування розвитку науки техніки та технологій; врахування розвитку економіки, сільськогосподарського виробництва, соціальних відносин та вимог сьо-

годнішнього роботодавця; відповідність методам, формам і засобам навчання та можливостям їх ефективного застосування; врахування труднощі та складності навчального матеріалу; інформаційна доступність змісту навчання;

3) *Імітація професійної дослідницької діяльності*, що полягає у систематичному застосуванні у навчальному процесі комплексу навчально-дослідницьких завдань в органічному поєднанні їх зі змістом, методами, засобами навчання та методикою дослідження під час організації навчальних занять, самостійної роботи, курсового та дипломного проектування, виробничих практик, а також форм науково-дослідної роботи студентів.

Третьою організаційно-педагогічною умовою розвитку дослідницької компетентності майбутніх фахівців з агроінженерії у процесі вивчення сільськогосподарських машин є забезпечення оптимально-функціональної дієвості усіх складових

методичної системи розвитку дослідницької компетентності майбутніх фахівців з агроінженерії у процесі вивчення сільськогосподарських машин. Ця умова спрямована на реалізацію інтегративного та системного методологічних підходів, що мають на меті створювати для студентів розвивальне середовище на основі забезпечення інтегративного та системоутворюючого процесів.

Системоутворюючий процес передбачає організацію навчання як цілісного динамічного явища, у якому структурно і гармонійно узгоджуються та ефективно функціонують усі елементи навчального процесу, що органічно доповнюють систему загальної професійної підготовки фахівця з опорою на: цілісність і наступність у змісті освіти й навчання; послідовність та варіативність у застосування методів, засобів, форм навчання та діагностики навчальних результатів. Забезпечення вищевказаної умови має відбуватися шляхом *цілісного педагогічного*

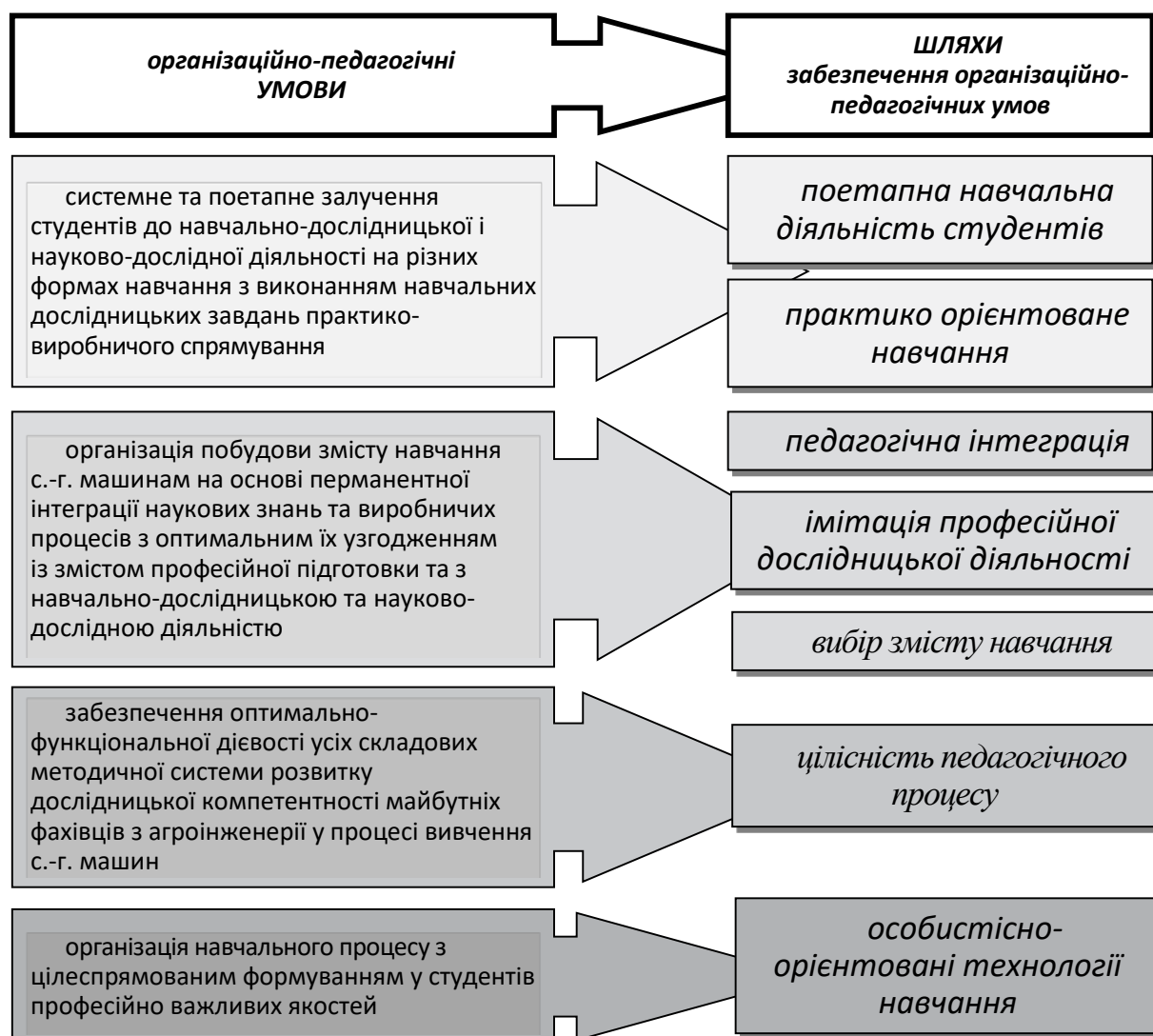


Рис. 1. Узагальнена структура зв'язків забезпечення організаційно-педагогічних умов розвитку дослідницької компетентності майбутніх фахівців з агроінженерії у процесі вивчення сільськогосподарських машин



процесу у вивченні сільськогосподарських машин зокрема й підготовки фахівця взагалі. Педагогічний процес набуває цілісності внаслідок опори на такі принципи: єдності навчання та виховання; єдності методичної системи навчання та системи професійної підготовки; єдності усіх складових методичної системи (мети, змісту, методів, форм та засобів навчання та діагностики); забезпечення гнучкості, стійкості та функціональної дієвості системи; поєднання аудиторної та самостійної роботи студентів; єдності теоретичної та практичної підготовки; оптимального поєднання навчальної роботи з навчально-дослідницької та науково-дослідною діяльністю студентів; ефективної взаємодії педагога та студента-вихованця; індивідуалізації навчання у поєднанні із колективною навчальною діяльністю студентів; системності та послідовності у навчанні.

Четвертою організаційно-педагогічною умовою розвитку дослідницької компетентності майбутніх фахівців з агроінженерії у процесі вивчення сільськогосподарських машин є забезпечення організації навчального процесу з цілеспрямованим формуванням у студентів професійно важливих якостей. Ця умова спрямована на реалізацію особистісно-орієнтованого методологічного підходу, що має на меті створювати для студентів розвивальне середовище на основі забезпечення особистісно-розвивального процесу. Особистісно-розвивальний процес передбачає розвиток у майбутнього фахівця здатності й готовності до професійної діяльності як інтегрованої якості особистості з цілеспрямованим формуванням у нього професійно важливих якостей. Забезпечення вищевказаної умови має відбуватися шляхом *особистісно-орієнтованих технологій навчання*, що спрямовані на розвиток особистості студента на основі: реалізації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з опорою на професійні норми спілкування; здійснення творчої діяльності; врахування особистої ініціативи та інтересів студентів; розвитку індивідуальних пізнавальних та дослідницьких здібностей; формування професійних інтересів тощо. Впровадження особистісно-орієнтованих технологій навчання має здійснюватися у межах індивідуальної, групової та міні групової форми під час самостійної роботи, аудиторних занять з використанням імітаційно-ігрового проектування та методів каузального дослідження; курсового проектування; виробничої практики; звітних та науково-практичних конференцій, семінарів, круглих столів тощо.

Отже, у результаті проведених досліджень нами було визначено педагогічні шляхи забезпечення організаційно-педагогічних умов розвитку дослідницької компетентності майбутніх фахівців з агроінженерії у процесі вивчення сільськогосподарських машин (рис. 1).

**Висновки із цього дослідження і подальші перспективи в цьому напрямку.** На даному етапі дослідження нами було визначені педагогічні

шляхи забезпечення організаційно-педагогічних умов розвитку дослідницької компетентності майбутніх фахівців з агроінженерії у процесі вивчення сільськогосподарських машин. Основними концептуальними шляхами забезпечення організаційно-педагогічних умов є: поетапна навчальна діяльність студентів; практико орієнтоване навчання; педагогічна інтеграція; імітація професійної дослідницької діяльності; вибір змісту навчання; цілісність педагогічного процесу; особистісно-орієнтовані технології навчання.

Пріоритетним напрямом подальшої роботи є розробка методики розвитку дослідницької компетентності майбутніх фахівців з агроінженерії у процесі вивчення сільськогосподарських машин.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Буцик І.М. Методична система формування дослідницької компетентності інженерів аграрного профілю. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*. Миколаїв, 2017. Вип. 3 (58). С. 50–54.
2. Вдовичин Т.Я. Обґрунтування організаційно-педагогічних умов для забезпечення навчального процесу майбутніх бакалаврів інформатики. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. пр. Київ-Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2013. Вип. 34. С. 225–229.
3. Войцехівський О.Л. Організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної діяльності за напрямком «Охорона та захист державного кордону». *Вісник НАДПСУ* : електр. наук. фак. вид. / наук. ред. І. О. Грязнов. Хмельницький : НАДПСУ, 2011. Вип. 4. С. 4.
4. Гаврутенко Л.А. Організаційно-педагогічні умови формування професійних умінь майбутніх спеціалістів економічного профілю у ВНЗ I-II рівня акредитації. *Вісник Національного авіаційного університету*. Серія: «Педагогіка. Психологія». Київ, 2014. Вип. № 5. С. 36–40.
5. Житник Н.В. Організаційно-педагогічні умови підготовки бакалаврів економіки у коледжі II рівня акредитації : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Криворізький держ. пед. ун-т. Кривий Ріг, 2001. 223 с.
6. Ковальова К. Педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів-аграрників. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2014. Вип. 9. С. 86–91.
7. Курач М.С. Організаційно-педагогічні умови формування у студентів художньо-проектних знань і умінь. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького держ. пед. ун-ту імені Івана Франка*. Дрогобич : Посвіт, 2016. Вип. 16. С. 335–341.
8. Лупиніс Т.Б. Організаційно-педагогічні умови та принципи формування інформаційної компетентності магістрантів соціальної роботи. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»*. Серія «Педагогіка». 2012. Т. 188. Вип. 176. С. 89–94.



## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ МАЙНДМЕПІНГУ ДЛЯ МОДЕЛЮВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ ТРАЄКТОРІЇ ЗДОБУВАЧАМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «МЕТРОЛОГІЯ»

### PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE USE OF MINDMAPPING FOR THE SIMULATION OF THE INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORY BY APPLICANTS OF HIGHER EDUCATION SPECIALTY "METROLOGY"

УДК 378.147

**Веліховська А.Б.,**  
канд. пед. наук, доцент,  
доцент кафедри методики  
професійного навчання  
Миколаївського національного  
аграрного університету

*У статті розглянуто психолого-педагогічні аспекти використання майндмепінгу як одного з ефективних засобів моделювання індивідуальної траєкторії здобувачами вищої освіти спеціальності «Метрологія».*

**Ключові слова:** психолого-педагогічні аспекти, індивідуальна освітня траєкторія, Карти знань, майндмепінг.

*В статье рассмотрены психолого-педагогические аспекты использования майндмэппинга как одного из эффективных средств моделирования индивидуальной траектории студентами, обучающимися в высших*

*учебных заведениях по специальности «Метрология».*

**Ключевые слова:** психолого-педагогические аспекты, индивидуальная образовательная траектория, Карты знаний, майндмэппинг.

*The article deals with the psychological and pedagogical aspects of using mind mapping (a method for constructing Concept Cards), as one of the effective means of modeling an individual trajectory by students studying in Higher education institutions in the specialty "Metrology".*  
**Key words:** psychological aspects, individual educational trajectory, Knowledge Maps, Mindmapping.

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Найбільшою характерною ознакою сучасного суспільства є зміни в усіх сферах діяльності людини. Саме вони є причиною інтенсивного розвитку науки, економіки, промисловості, культури й освіти. Завдяки змінам у сфері освіти відбувається розвиток інформаційного та освітнянського простору. Як зазначає Р. Дафт, «щоб досягти успіху, а іноді й просто вижити в сучасному швидкоплинному бізнесі, люди й організації повинні безперервно вчитися» [1].

Від того, наскільки швидко та якісно людина одержує професійні знання, уміння, навички, компетенції в системі вищої освіти, залежить її місце у створенні майбутнього інтелектуального капіталу суспільства, організацій, підприємств, установ, колективів.

#### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема психологічної підготовки майбутніх метрологів до управління змінами в організації спеціально ще не вивчалася, проте окремі аспекти психології управління змінами показано в працях закордонних (В. Агеєв, Р. Велтон, Р. Дафт, Л. Девіс, А. Коул, М. Мескон, Дж. Ньюстром, К. Фрайлінгер та інші) та українських (О. Бондарчук, Л. Карамушка, Л. Колесніченко, Л. Малімон, О. Можвіло, Л. Орбан-Лембрик, В. Семиченко, О. Філь та інші) учених. Результати цих досліджень дали змогу дійти висновку, що розвиток психологічної готовності до змін є важливим складником професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема, галузі «Метрологія».

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Ефективність підготовки майбутніх фахівців до організації процесу управління в організації залежить від якісно спланованого навчання у вищому навчальному закладі (далі – ВНЗ), що допоможе майбутнім метрологам бути конкурентоспроможними на ринку праці, мотиваційно зрілими й професійно обізнаними. Водночас аналіз практичної підготовки майбутніх метрологів, зокрема навчальних програм, свідчить про недостатній акцент у напрямі психологічної готовності до управління організаціями.

Виходячи з актуальності проблеми та її недостатньої теоретичної, методичної та практичної розробленості, **мета статті** полягає в розкритті психологічних аспектів використання однієї із сучасних технологій, зокрема майндмепінгу, для моделювання індивідуальної освітньої траєкторії здобувачами вищої освіти, які навчаються на спеціальності «Метрологія», під час вивчення дисципліни «Психологія управління».

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Процес підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ за сучасних умов досить глибоко зображено в Законах України «Про вищу освіту», «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні» тощо.

Управлінська діяльність має велике значення в організації роботи підприємства, діяльність якого, зокрема, пов'язана з метрологією. Вивчення основних принципів і закономірностей цього напряму здобувачі вищої освіти напряму магістр займаються на заняттях із дисципліни «Психологія управління». В умовах сучасної освітньої парадигми формується новий тип управління, що передбачає принципово інший підхід до моделювання процесу формування професійної компетентності, який органічно пов'язує професійний та особистісний аспекти підготовки майбутніх метрологів.

Тому процес моделювання індивідуальної освітньої траєкторії здобувачами вищої освіти за спеціальністю «Метрологія», яка включає, зокрема, здатність використовувати інноваційні технології в управлінській діяльності, як підвищення наявного її рівня має відбуватися на інваріанті знань, умінь і навичок світоглядних, методологічних і прикладних проблем використання сучасних освітніх технологій, зокрема майндмепінгу.

Створення оптимальних психолого-педагогічних умов становлення майбутніх фахівців у галузі «Метрологія», інтенсифікація процесу їхньої професійної підготовки, соціалізація й адаптація до діяльності на керівних посадах потребують відповідного психологічного супроводу, розроблення та застосування сучасного психологічного забезпечення з метою конструктивного впровадження практичної соціально-психологічної допомоги в освітній процес.

Надзвичайно важливим аспектом підготовки майбутніх метрологів під час вивчення дисципліни «Психологія управління» є формування ключових знань функції планування, адже управління підприємством починається із цієї основної функції, яка, у свою чергу, тісно взаємодіє з іншими. Ідеться про організацію й контроль, регулювання та координацію, стимулювання й оцінювання можливих ризиків на основі кількісного та якісного аналізу.

Планування дає змогу проектувати майбутню організацію, бачити її реальні перспективи, при цьому аналізує й оцінює всі можливі шляхи досягнення поставлених цілей, визначає стратегію. І саме тут однією з ефективних форм включення в освітній процес сучасних технологій навчання є використання елементів майндмепінгу під час розроблення концепт-карти «Моя кар'єра». Створення такої карти дає змогу вирішити комплекс завдань, а саме:

- розробити план відбудови власної кар'єри, ретельно розглянувши такі напрями, як «Щаблі/періоди», «Час», «Знання», «Фінанси», «Здоров'я», «Риси характеру» тощо;

- зосередитися на психологічних аспектах планування як однієї з функцій управління;

- уявити й усвідомити розгалужену систему заходів, що сприяють реалізації функції управління на найвищому рівні.

Спостереження, аналіз та оцінювання виконання професійних обов'язків фахівців галузі «Метрологія» з позиції системного підходу є важливою умовою реалізації наукового підходу моделювання індивідуальної освітньої траєкторії під час вивчення дисципліни «Психологія управління».

Майндмепінг (mindmapping, ментальні карти) – це зручна й ефективна техніка візуалізації мислення та альтернативного запису, у сучасному розумінні спосіб зображення процесу загального системного мислення за допомогою схем. Історія дидактики й

раніше знала багато прикладів використання схем і малюнків, що відіграють роль «опорних сигналів» для кращого запам'ятовування і сприйняття інформації, проте саме цю ідею стали вивчати й розвивати як особливий спосіб мислення.

Технологія складання Карт мислення («mindmapping») запропонована американським ученим і бізнесменом Т. Б'юзеном. В основу майндмепінгу Т. Б'юзен поклав принцип «радіального мислення» (від лат. Radians – «випускає промені»), що демонструє схожість із будовою нейрона. «Радіальне мислення» належить до асоціативних розумових процесів, відправною точкою якого є центральний образ. При цьому процес мислення візуалізований на папері або на екрані монітора, якщо використовується спеціальна комп'ютерна програма, реалізується у вигляді діаграми, на якій зображені слова, ідеї, завдання або інші поняття, пов'язані гілками, що відходять від центрального поняття або ідеї. Від центрального образу в усі напрямки розходяться промені-асоціації. Кожна асоціація – це напрям, за допомогою якого абстрактні поняття пов'язуються з комплексом людських відчуттів та емоцій [1, с. 126]. Така форма запису дає змогу Карті знань рости до нескінченності й постійно доповнюватися.

В українських перекладах термін може звучати по-різному – «Карти розуму», «Карти пам'яті», «Інтелект-карти», «Майнд-мепі».

Під час реалізації методики ми звертаємо увагу на такі найважливіші характеристики Карт знань:

- а) наочність та економічність. Найважливіше – знайти адекватний обсягу інформації образ, передати думку одним словом, аббревіатурою, знаком/аватаркою. Лише так усю проблему з її численними сторонами та гранями можна окинути одним поглядом [7, с. 31];

- б) привабливість. Карта знань має бути яскрава, барвиста, щоб розглядати її було не тільки цікаво, а й приємно. Т. Б'юзен рекомендував: «Налаштовуйтеся на створення красивих інтелект-карт» [1, с. 39];

- в) нескінченність. Не обмежуйте себе наявною інформацією – вишукайте слабкі сторони у своїх знаннях, формулюйте запитання та переходьте на інші щаблі пізнання.

Спираючись на роботи Г. Єльнікової щодо моделювання й моніторингу професійної діяльності, Л. Зайверта щодо управління часом, Н. Лукашевича щодо планування саморозвитку та самоосвіти, можна визначити такі напрями використання майндмепінгу для моделювання індивідуальної освітньої траєкторії здобувачами вищої освіти спеціальності «Метрологія»:

- 1) розвиток професійної компетентності у сфері сучасних технологій, що забезпечить успішність майбутньої професійної діяльності, до складу якої входять такі компоненти: когнітив-

ний (здатність до пізнання й застосування знань); функціональний (здатність до реалізації й поповнення способів дій, виконання функціональних обов'язків); поведінковий (здатність проявляти адекватні до ситуації поведінкові компоненти); особистісний (здатність до прояву особистісних і професійно значущих якостей);

2) опанування практикою самоменеджменту, що дасть змогу управляти найважливішим ресурсом – власними часом і діяльністю, користуючись технологіями раціонального планування, самоорганізації, самоконтролю, прийняття рішень для забезпечення успіху майбутніми фахівцями;

3) покращення всіх видів пам'яті (короткочасної, довготривалої, семантичної, образної тощо) фахівців як однієї з умов успішної професійної діяльності;

4) розвиток власної сфери спілкування та взаємодії з іншими людьми, що дасть змогу ефективно спілкуватися, будувати та розвивати міжособистісні (формальні й неформальні) стосунки, працювати в команді, впливати на інших, у разі необхідності захищатися від психологічного тиску інших, бути членом колективу своєї організації, докладати зусилля для формування сприятливого соціально-психологічного клімату;

5) розвиток власного інтелектуального й загальнокультурного потенціалу, що забезпечить поповнення власного ресурсу (оскільки специфіка психології управлінської діяльності – віддавати знання, уміння, емоції), йти «в ногу з часом», задовольняти духовні потреби.

Спираючись на дослідження щодо управління навчанням і розвитком персоналу А. Кібанова, М. Магури, Г. Нікіфорова, С. Шекшеня та інших, можна визначити переваги, пов'язані з організацією навчання й розвитку майбутніх фахівців у галузі «Метрологія» на основі реалізації індивідуальної освітньої траєкторії формування функцій майбутнього керівника, а саме:

1) розширення можливостей освітнього простору, можливість вибору найефективніших, найзручніших для працівника шляхів і способів неперервної освіти;

2) зростання професійної компетентності й кваліфікації майбутнього фахівця, що забезпечує його цінність і конкурентоспроможність;

3) формування й розвиток навичок використання сучасних технологій планування, що урізноманітнює сфери професійної діяльності;

4) вибір найзручнішого й найекономічнішого шляху кар'єри та, як наслідок, підвищення рівня життя майбутнього фахівця;

5) умотивованість освіти впливає на мотивацію до праці та створює умови для задоволення професійною діяльністю (перехід від ідеї «задоволений фахівець краще працює» до ідеї «ефективна праця надає задоволення»);

6) послаблення стресу та підвищення здатності молодого фахівця пристосовуватись до змін і роботи в сучасному суспільстві.

Сучасна освіта неможлива без використання ІТ. Дослідженням комплексу проблем, пов'язаних із використанням інформаційно-комунікаційних технологій, займаються провідні науковці: В. Биков, В. Бабиц, Г. Воронцов, В. Гуменюк, В. Драгун, Н. Довгань, А. Єршов, М. Жалдак, Л. Забродська, Л. Кузнецов, В. Маслов, В. Глушков, І. Підласий, О. Почупайло, Е. Семенюк, Г. Фролов, Т. Шамова та інші.

Саме тому перед здобувачами освіти поставлено завдання знайти й оцінити програми, що дають можливість створювати Карти знань. Результатом цієї роботи став список найбільш простих, але водночас потужних програм (безкоштовні версії), до якого увійшли як популярні, так і маловідомі сервіси для малювання. Вони відрізняються дизайном, можливостями експорту, простотою управління. Одні більше підходять для особистого використання, інші допомагають ефективно планувати роботу й навчання. Отже, цими програмами є: MindMup <https://www.mindmup.com/>; ind42 <https://mind42.com/>; XMind <http://www.xmind.net/>; MindJet Mindmanager <https://www.mindmeister.com/>; PersonalBrain <http://personalbrain.en.softonic.com/>; iMind Map <https://imindmap.com/>; Bubbl <https://bubbl.us/>; Comapping <https://www.comapping.com/>; MindGenius <http://www2.mindgenius.com/>; Wisemapping <http://www.wisemapping.com/>; Mapul <http://www.mapul.com/>; Mindomo <https://www.mindomo.com/>; Coggle <https://coggle.it/>; ConceptDraw MINDMAP <http://conceptdraw.com/>; Popplet <https://popplet.com/>; LOOPY <http://ncase.me/loopy>.

**Висновки з проведеного дослідження.** Оцінивши на практиці переваги використання технології майндмепінгу під час вивчення дисципліни «Психологія управління», здобувачі вищої освіти за напрямом «Метрологія» зробили висновки щодо можливостей використання цієї технології в освіті, роботі й особистому житті, а саме:

1. Карти знань корисні для планування робочих проектів із забезпеченням спільного доступу всіх членів команди. У карту вносяться зміни, ставиться пріоритетність завдань, контролюється процес виконання за допомогою Інтернет-програм відповідного напрямку;

2. За допомогою Карт знань зручно складати схему доповіді, виділяти ключові моменти, встановлювати логіку розповіді. У програмах є можливість створення презентації, це допомагатиме наочно уявити матеріали виступу;

3. Ця технологія є «ідеальним» варіантом складання стратегії організації/підприємства. Карти знань допомагають йти від загального до приватного, проводити мозковий штурм. У деяких програмах навіть є спеціальний режим;

4. Упорядкування інформації за допомогою технології мандмеппінгу розширює можливості планування. За допомогою карт можна створювати плани на тиждень, місяць, готуватися до важливих заходів. Завжди є вільний простір, щоб дописати важливу думку;

5. Складання списків (книг, фільмів, вебінарів, покупок, подарунків або просто перелік справ, які потрібно колись зробити); написання конспектів; робота над статтею тощо.

### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бьюзен Т., Бьюзен Б. Супермышление. *The Mind Map Book*. Москва : Попурри, 2007. 320 с.
2. Дафт Р. Менеджмент / пер. с англ. 6-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 864 с.
3. Адаптивне управління: сутність, характеристика, моніторингові системи: монографія / Г.В. Єльнікова, Т.А. Борова, О.М. Касьянова, Г.А. Полякова та ін.; за заг. ред. Г.В. Єльнікової. Чернівці : Технодрук, 2009. 572 с.
4. Зайверт Л. Ваше время – в ваших руках: Советы деловым людям, как эффективно использовать рабочее время. Москва : АО «Интерэксперт», 1995. 266 с.
5. Лукашевич Н. Теория и практика самоменеджмента: учебное пособие. 2-е вид. Киев : МАУП, 2002. 360 с.
6. Магура М.И., Курбатова М.Б. Обучение персонала как конкурентное преимущество. Москва : ООО «Журнал «Управление персоналом», 2004. 216 с.
7. Мюллер Х. Составление ментальных карт. Метод генерации и структурирования идей. Санкт-Петербург : Омега-Л, 2007. 128 с.
8. Смарт Д., Стрит Р. Кто. Решите вашу проблему номер 1. Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2017. 200 с.
9. Психология менеджмента / под ред. Г.С. Никифорова. 3-е изд. Харьков : Гуманитарный центр, 2007. 512 с.
10. Управление персоналом организации : учебник / под ред. А.Я. Кибанова. 3-е изд., доп. и перераб. Москва : ИНФРА-М, 2006. 638 с.



## ВНУТРИПРЕДМЕТНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ РОДНОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

### INTRA-SUBJECT INTEGRATION IN TEACHING NATIVE LANGUAGE IN PRIMARY SCHOOL

*В статье рассматриваются проблемы интеграции при обучении родному языку в рамках реформы курикулума, проводимой в общеобразовательных школах Азербайджана. Автор, исходя из современных педагогических подходов, прокомментировал сущность внутрипредметной интеграции, основанной на стандартах, и выдвинул свою методическую точку зрения, связанную с ее реализацией. Таким образом, органическая связь деятельности, выраженная стандартами по различным предметам, наряду с тем, что создает широкие возможности для творческого построения учебного процесса и целенаправленного применения приобретенных знаний и умений, также поощряет как учителей, так и учащихся к постоянному поиску. В то же время соблюдение межпредметной интеграции в обучении облегчает усвоение общих понятий для различных областей наук, позволяет экономить время, а также повышает эффективность урока. Важным фактом является и то, что преподавание в начальных классах разных предметов одним учителем расширяет возможности межпредметной интеграции.*

**Ключевые слова:** родной язык, внутрипредметная и межпредметная интеграция, содержательные стандарты, учебная деятельность, педагогический подход.

*У статті розглядаються проблеми інтеграції під час навчання рідної мови в межах реформи курикулум, що проводиться в загальноосвітніх школах Азербайджану. Автор з огляду на сучасні педагогічні підходи прокоментував суть внутрішньопредметної інтеграції, заснованої на стандартах, і висунув свою методичну точку зору, пов'язану з її реалізацією. Таким чином, органічний зв'язок діяльності, виражений стандартами з різних предметів, поряд із тим, що створює широкі можливості для творчої побудови навчального процесу і цілеспрямованого застосу-*

*вання набутих знань і умінь, також заохочує як вчителів, так і учнів до постійного пошуку. Водночас дотримання міжпредметної інтеграції в навчанні полегшує засвоєння загальних понять для різних областей наук, дозволяє економити час, а також підвищує ефективність уроку. Важливим фактом є і те, що викладання в початкових класах різних предметів одним учителем розширює можливості міжпредметної інтеграції.*

**Ключові слова:** рідна мова, внутрішньопредметна і міжпредметна інтеграція, змістовні стандарти, навчальна діяльність, педагогічний підхід.

*The article deals with the problems of integration in teaching the native language in the framework of the curriculum reform carried out in secondary schools in Azerbaijan. The author, on the basis of modern pedagogical approaches, commented on the essence of intra-subject integration based on standards and put forward his methodological point of view related to its implementation. The organic connection of the activity, expressed by the standards in various subjects, along with the fact that it creates ample opportunities for the creative construction of the educational process and the targeted application of acquired knowledge and skills, also encourages both teachers and students to continually search. At the same time, the observance of interdisciplinary integration in learning facilitates the assimilation of general concepts for various fields of science, saves time, and also increases the effectiveness of the lesson. An important fact is the fact that teaching in primary schools of different subjects by one teacher expands the possibilities of interdisciplinary integration.*

**Key words:** native language, intra-subject and interdisciplinary integration, meaningful standards, educational activity, pedagogical approach.

УДК 377.44

**Гадимова Парвина Махир гызы,**  
преподаватель начальных классов  
Бакинского европейского лицея  
(Баку, Азербайджан)

**Постановка проблемы в общем виде.** Язык, помимо того, что является средством коммуникации, также есть способ мышления и обучения. Выполнение этих функций в процессе обучения родному языку в общеобразовательных школах создает основу для развития навыков культуры речи и творческого мышления учеников, а также для формирования общего мировоззрения и обогащения их духовности. Очевидно, что реализация ожидаемых результатов зависит от разработки и организации содержания предмета на уровне начального образования. Для этого, прежде всего, требуется правильный выбор педагогических принципов. В рамках реформ образования Азербайджанской Республики при определении содержания общего образования

особое место определено принципу интегративности [4, с. 117].

**Цель статьи** – рассмотреть проблемы интеграции при обучении родному языку в рамках реформы курикулума, проводимой в общеобразовательных школах Азербайджана.

**Изложение основного материала.** Исследования показывают, что интеграция в образовании является многосторонне и многозначно разъясняемой проблемой. Понятие интеграции, интерпретируемое с разных подходов как педагогическое понятие, начинающееся от системной связности ступеней образования до общественных, гуманитарных, естественных предметов, педагогических технологий, методов и средств, а также до связи близких тем в рамках конкретного пред-

мета, в последнее время все чаще становится объектом исследований [9; 10; 15; 16]. Если обобщить существующие взгляды, то можно прийти к такому выводу, что интеграция, объясняемая как взаимосвязь близких по существу составных элементов внутри определенной системы, является инновационным подходом в обучении. Возможности обогащения содержания, форм и средств обучения позволяют говорить об интеграции как о педагогическом понятии, принципе, стратегии, технологии и методе.

Несмотря на это, самым примечательным моментом в исследованиях является раскрытие интеграции сквозь призму преподавания предметов. Я. Керимов, придерживающийся этой точки зрения, отмечает: «Интеграция – это высшая, успешная, научная форма межпредметной взаимосвязи» [7, с. 287]. Подход к интеграции с позиции связи и объединения предметов объясняет ее выражение на транспредметном, межпредметном и внутрипредметном уровне. [12, с. 17]. При обучении родному языку в начальных классах более всего выделяют межпредметную и внутрипредметную интеграцию. Существующие в содержании данного предмета возможности для осознания учениками себя как отдельного индивида, передача необходимых знаний и умений об окружающей среде, природных и общественных явлениях, привитие высоких нравственных ценностей посредством кратких, лаконичных художественных образов, а также подача простых правил, отражающих внутреннюю структуру языка, позволяет оценить его как интегративный предмет.

По нашему мнению, исходя из этих факторов, и А. Гаджиев и М. Абдуллаева характеризуют родной язык в начальных классах как интегративный предмет [1, с. 31; 3, с. 3]. Представленная в учебнике по азербайджанскому языку (как родному) информация об истории, географии Родины, о языке, культуре, обычаях и традициях народа, о выдающихся личностях, о письменных и устных образцах литературы создают первичную базу для таких предметов, как история, география, литература, преподаваемых на уровне среднего образования. Профессор Я. Керимов, выступая с идеей подачи в учебниках по родному языку даже знаний по физике, химии, анатомии, гигиене, астрономии, считает этот предмет «по своей природе интегративным курсом» [7, с. 287].

Соблюдение интеграции как принципа или стратегии при обучении родному языку наиболее отчетливо проявляется в межпредметных связях. Проведение А.О. Раджабовой исследовательской работы в этой области позволяет ей верно отметить: «Межпредметная связь позволяет уточнить различные знания, понятия и законы, устранить повторение в отдельных предметах и наряду с обогащением содержания урока способствует

возникновению логичности, полноты и единства. Такая связь также придает интерес содержанию урока и в то же время повышает его качество» [17, с. 3–4]. Расширение и углублённое усвоение учебных материалов по родному языку за счет возможностей таких предметов, как математика, познание мира, технология, изобразительное искусство и музыка, преподаваемых в начальных классах, является наглядным примером межпредметной интеграции. Если в традиционном подходе эта связь подразумевалась только как преподавание связанных тем и материалов по разным предметам, то в современных педагогических подходах, опирающихся на передовой опыт, она предусматривается и как реализация взаимосвязи содержательных стандартов.

**Внутрипредметная интеграция и ее характерные особенности.** Если межпредметная интеграция представляет собой синтез понятий и фактов, навыков и деятельности, относящихся к двум или более предметам, то внутрипредметная интеграция – это синтез, связь знаний и умений, понятий, фактов и явлений внутри одного предмета. Анализ показывает, что внутрипредметная интеграция в преподавании азербайджанского языка ограничивается, в основном, связью фактов и явлений, отражающих внутреннюю структуру языка. В. Гурбанов, изучивший систему работ по использованию внутрипредметных связей в преподавании языка с теоретических и практических сторон, пришел к выводу, что при обучении родному языку внутрипредметная связь основывается на внутриязыковой связи. «Язык как система начинается с фонемы и заканчивается текстовым синтаксисом или речью. Доречевые или дотекстовые переходы состоят из звука, слова, словосочетаний, предложения и текста, то есть из целостности речи. Поэтому все темы должны быть построены в единстве и связи друг с другом» [5, с. 28]. Мы хотели бы обратить внимание на то, что исследователь в данном случае имеет в виду темы, связанные с лингвистическими понятиями, нашедшие отражение в традиционных учебниках. Таким образом, будучи методическим подходом, он объясняет внутрипредметную интеграцию как связь тем в учебном процессе, охватывающих такие разделы, как фонетика, лексика, словообразование, морфология и синтаксис. Ученый-методист также выдвигает идею связи языковых явлений с речевой практикой, точнее, правильное написание текстов и построение текстов на основе тем [5, с. 28], но все же основное внимание он уделяет усвоению языковых фактов и явлений.

Н. Джафарова, рассматривающая обучение родному языку в начальных классах с традиционной позиции, то есть с преподавания лингвистических основ языка, считает целенаправленным как дифференциацию и интеграцию соответствующую

щих разделов морфологии, так и реализацию ее с опорой на принципы обучения на синтаксической основе [6, с. 22]. Автор объясняет возможности реализации этих принципов посредством внутриязыковых связей.

У. Мамедова, изучающая проблемы интеграции в организации учебного процесса в начальных классах на основе современных педагогических подходов, хотя и считает важной реализацию межпредметной и внутривидовой интеграции по содержательным стандартам при обучении родному языку, но более подробно останавливается на связи между этапами современного урока, нежели на интеграции подстандартов, отражающих деятельность [12; 13]. Безусловно, это связано с отсутствием четкого видения решения проблемы с теоретической и практической точки зрения.

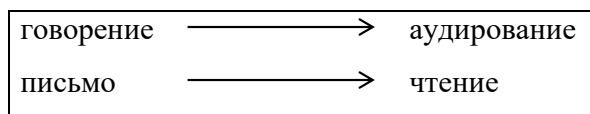
#### **Интеграция в различных учебных предметах.**

В курикулуме азербайджанского языка содержание разработано в направлении усвоения видов речевой деятельности и ее лингвистических основ. Именно поэтому знания и навыки, выраженные в стандартах по содержательным линиям «Аудирование и говорение», «Чтение», «Письмо» и «Языковые правила», служат развитию устных и письменных речевых навыков учеников. В отличие от традиционного подхода, теоретическая информация лингвистического характера предназначена не только для получения знаний, но и для формирования речевых навыков учащихся по соответствующим направлениям.

Новое содержание, будучи направленным на результат, на передний план выдвигает привитие учащимся речевых навыков. В это время каждая содержательная линия представлена в виде подстандартов, которые дополняют друг друга, как части целого, и продолжены с логической точки зрения. Предлагаемая новая структура способствует постановке интеграции при обучении родному языку в форме стандартов. Межпредметная интеграция на основе стандартов дает сильный толчок формированию всех видов речевой деятельности во взаимосвязи. Иными словами, она обеспечивает развитие навыков чтения, устной речи, а также навыков чтения, говорения и навыков письма в рамках единой системы. В свою очередь стандарты, связанные с языковыми правилами, обеспечивают прочную основу для теоретического понимания перечисленных навыков.

В новой модели урока интеграция подстандартов является одним из важных требований, учитываемых в планировании, однако их реализация не во всех случаях является оптимально осуществимой. Известно, что существует типологическая связь между такими видами деятельности, как аудирование и говорение, чтение и письмо. Про-

фессор М.Р. Львов схематизировал данную связь в этом варианте:



Он отмечал: «Первая пара – это устная речь, или речь в акустическом коде. Вторая пара – письменная речь, или речь в графическом коде» [11, с. 76].

#### **Интеграция на уроках родного языка.**

На уроках родного языка эта связь проявляется не только в представленном варианте, но и в форме связи между аудированием и чтением, говорением и письмом.

Современный урок начинается с этапа мотивации с целью мобилизации интереса учащихся к новой теме и сосредоточения их внимания на поставленной проблеме. В то же время на уроках родного языка систематически используются тексты для аудирования. После прослушивания таких компактных текстов ученикам задают различные вопросы и задания, требующие быстрого выполнения в устной форме:

- Какова тема прослушанного текста?
- Какова идея текста?
- Отметьте основные факты в тексте.
- На основе каких ключевых слов построено содержание?

В зависимости от цели и хода урока учитель может обратиться и к дополнительным вариантам заданий. Например:

- Какая мысль в прослушанном тексте вызывает спор? Как бы вы выразили данную мысль?
- Какие слова в тексте использованы не по назначению? Как вы считаете, какими словами их целесообразно было бы заменить?

Эти типы вопросов и заданий подготавливают учеников к процессу сознательного чтения. Данные задания, выполняемые в систематической форме, обеспечивают навыки аудирования и создают крепкий фундамент для развития навыков чтения. Эта работа, проводимая в начале урока с минимальной затратой времени (всего 5–7 минут), способствует более эффективной организации основного этапа урока отведенного чтению. Таким образом, уроки чтения служат не только реализации деятельности, предусмотренной по содержательной линии «Чтение», но также позволяют формировать навыки по содержательной линии «Аудирование и говорение».

При обучении родному языку крайне важным требованием является интеграция устных и письменных навыков речи. Если ученик приобрел навыки изложения в логической последователь-

ности увиденного, прочитанного и обдуманного, то он без труда сможет записать их в определенной последовательности. Основываясь на наших наблюдениях, мы можем сказать, что связь уроков чтения только с устной речью не дает эффективного результата. Содержание и идеи пройденных текстов для чтения, характерные особенности мира образов, наряду с усвоением путем устного повествования, должны осуществляться и посредством письменного выражения.

В данном случае следует обратить внимание не на объем письма, а на его качество. Известно, что слабой стороной учеников начальных классов является усвоение навыков связной письменной речи. Проведение работ по чтению и письму в отдельное урочное время в большинстве случаев создает условия для неправильного и несистемного согласования навыков чтения и говорения с навыками письма. Однако передовая практика показывает, что отведение определенного этапа каждого из уроков чтения связному письму наряду с повышением интереса учеников также открывает широкие возможности для разнообразия в преподавании.

И навыки чтения, и навыки письма формируются посредством текстовых примеров, посвященных определенным темам. В процессе чтения ученикам разъясняется сущность введения, основных и итоговых частей, составляющих текст, раскрываются своеобразные особенности каждого из них. В то же время наглядно объясняется, посредством чего осуществляется переход из одной части в другую, из одного абзаца в другой. Этот процесс, реализуемый на конкретных текстах для чтения, помогает понять структурные элементы текста. Таким образом, целенаправленная работа в этом направлении играет очень важную роль в подготовке учеников к творческим письменным работам. Интеграция стандартов по содержательным линиям, разработанных на основе видов речевой деятельности со стандартами по содержательной линии «Языковые правила», является важным условием для построения обучения родному языку на лингвистической основе.

Учащиеся, проведя наблюдения за прослушанными и прочитанными текстовыми образцами, имеют определенное представление о предложениях, словах, образующих предложения, о звуковом составе слов и значимых частях (корне и суффиксах). А лингвистические сведения и правила способствуют передаче этих представлений в сознание учеников в форме необходимых знаний. Выполнение же соответствующих заданий способствует приобретению умений и навыков.

**Выводы.** Как мы видим, такое представление полностью отличается от традиционного подхода. Если в традиционной модели урока ученика вначале знакомили с языковыми фактами и явлениями, правилами и определениями, то

на современных уроках, построенных на основе курикулума, исходя из наблюдений, проводимых на основе текстов, подробно останавливаются на определенном языковом явлении.

Самой важной особенностью является то, что ученики сами, в процессе обсуждения, определяют сущность языкового явления. Естественно, учитель путем направляющих вопросов и заданий помогает эффективной организации таких дискуссий. Таким образом, интеграция выделенных содержательных стандартов обеспечивает усвоение азербайджанского языка на основе видов речевой деятельности.

Практика показывает, что если межпредметная интеграция осуществляется в горизонтальном направлении, то внутрипредметная интеграция реализуется как по горизонтали, так и по вертикали. Внутрипредметная горизонтальная интеграция по азербайджанскому языку реализуется в форме связи подстандартов по различным содержательным линиям. А вертикальная интеграция проявляется в форме связи с подстандартами, которые реализуются в младших классах.

Таким образом, становится очевидным толкование межпредметной интеграции как взаимосвязи содержательных стандартов. Такой подход, наряду с улучшением практического значения преподавания азербайджанского языка (как родного), создает прочную основу для полноты познавательной деятельности, направленности на результат знаний и умений учащихся и, что самое важное, для воспитания всесторонней личности.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Абдуллаева М.М. Пути развития навыков выразительного чтения в процессе изучения элементов синтаксиса в начальных классах : автореф. канд. дисс. ... пед. наук. Баку, 2013. (На азербайджанском языке).
2. Абдуллаева Х., Эфендиева М., Алескерова М. Методическое пособие для учителей по предмету «Азербайджанский язык» (как государственный язык) для 5-го класса общеобразовательных школ. Баку : Ковсар, 2016. (На азербайджанском языке).
3. Гаджиев А. Разработка по содержанию обучения Азербайджанскому языку в общеобразовательных школах. *Преподавание азербайджанского языка и литературы*. 2014. № 1. С. 31–37. (На азербайджанском языке).
4. Государственные стандарты и программы (куррикулумы) степеней общеобразовательной системы. *Курикулум*, 2010. № 3. С. 117–130. (На азербайджанском языке).
5. Гурбанов. В.Т. Методы преподавания азербайджанского языка. Баку : Учитель, 2014. (На азербайджанском языке).
6. Джафарова Н.Б. Система работы при обучении правил морфологии на уроках азербайджанского языка в начальных классах : автореф. док. дисс. ... пед. наук. Баку, 2016. (На азербайджанском языке).



7. Керимов Я.Ш. Избранные произведения. Баку : Образование НПМ, 2007. Т. №. 3. (На азербайджанском языке).
8. Керимова Ф.Я. и др. Интерактивный курикулум: сущность и примеры. Баку : Адилоглу, 2005. 234 с. (На азербайджанском языке).
9. Клепиков В.Н. Интеграция гуманитарных и естественно-математических знаний. *Педагогика*. 2010. № 4. С. 48–54.
10. Кубасов О.П. Интеграция в образовании: сущностная характеристика. *Высшее образование. Казанский педагогический журнал*. 2008. № 10. С. 70–77.
11. Львов М.Р. Виды речи. *Начальная школа*. 2000. № 5. С. 76–80.
12. Мамедова У.Р. Возможности и пути использования интеграции в организации процесса обучения в начальных классах : автореф. канд. дисс. ... пед. наук. Баку, 2011. (На азербайджанском языке).
13. Мамедова У.Р. Внутрипредметная интеграция в начальных классах. *Научные новости Гянджского государственного университета*. Гянджа, 2009. № 2. С. 56–59. (На азербайджанском языке).
14. Мехтиева Н. Новые предметные курикулумы и интеграция. *Курикулум*. 2008. № 1. С. 58–63. (На азербайджанском языке).
15. Омельченко С.В. Понятие интеграции в педагогическом процессе. *Вестник ЮУРГУ*. 2006. № 6. С. 14–17.
16. Полянкина С.Ю. Понятие интеграции в категориальном аппарате философии образования. *Интеграция образования*. 2013. № 3. С. 76–81.
17. Раджабова А.О. Межпредметные связи как важное средство развития учебной деятельности в начальных классах : автореф. канд. дисс. ... пед. наук. Баку, 2011. (На азербайджанском языке).
18. Толмачева В.В., Иванюк Е.А. Интеграция уроков в образовательном процессе начальной школы. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2016. Т. 11. С. 3906–3910. URL: <http://e-koncept.ru/2016/86819.htm>

## НАПРЯМИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

### DIRECTIONS OF THE FORMATION OF THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS

Одним із важливих компонентів сучасного фахівця є комунікативна компетентність, яка розглядається у вигляді інтегральної властивості особистості, що дозволяє досягати конструктивної взаємодії між учасниками діалогу. У статті здійснено аналіз визначень комунікативної компетентності, проаналізовано її структуру, чинники, що впливають на якість її формування. Зазначається, що для розвитку компонентів соціальної компетентності слід застосовувати активні методи навчання з урахуванням загальноприйнятих дидактичних принципів. Здійснюється аналіз окремих напрямів формування комунікативної компетентності студентів, зокрема можливості ділових ігор, різноманітних тренінгів, інформаційно-комунікаційних технологій.

**Ключові слова:** студент, вища школа, комунікативна компетентність, активні методи навчання, інформаційно-комунікаційні технології.

Одним из важных компонентов современного специалиста является коммуникативная компетентность, которая рассматривается в виде интегрального свойства личности, позволяющего достигать конструктивного взаимодействия между участниками диалога. В статье осуществляется анализ определенных коммуникативной компетентности, проанализирована ее структура, факторы, влияющие на качество ее формирования. Отмечается, что для развития компонентов социальной компетентности следует применять активные методы обучения с учетом общепринятых дидактических принципов. Анализируются отдельные направления формирования коммуникативной компетентности студентов, в том числе возможности деловых игр, различных

тренингов, информационно-коммуникационных технологий.

**Ключевые слова:** студент, высшая школа, коммуникативная компетентность, активные методы обучения, информационно-коммуникационные технологии.

The need to modernize the content of education in accordance with the competence approach requires new content of training of higher education applicants. One of the important characteristics of a modern specialist is the communicative competence, which is considered as an integral property of the individual, that allows to adapt and adequately act in society and achieve constructive interaction among the participants of the dialogue. The article analyzes the definitions of communicative competence, examines its importance as a necessary component of the student's personality, tests the structure and factors influencing the quality of its formation. It was revealed that the process of formation of communicative competence is influenced by the professional orientation of education; stable motivation and interest in mastering communicative competence; a steady need for self-improvement; a complex of forms and methods in accordance with the specifics of the profession and discipline. It is noted that for the development of components of social competence active methods of teaching should be applied considering generally accepted didactic principles. The analysis of some directions of students' communicative competence formation, in particular possibilities of business role-playing games, trainings, information and communication technologies is carried out.

**Key words:** student, high school, communicative competence, active teaching methods, information and communication technologies.

УДК 37.013.42:378.147

**Гладких Г.В.,**

викладач-стажист  
кафедри іноземних мов  
Таврійського державного  
агротехнологічного університету  
імені Дмитра Моторного

**Шаров С.В.,**

канд. пед. наук,  
доцент кафедри української  
і зарубіжної літератури  
Мелітопольського державного  
педагогічного університету  
імені Богдана Хмельницького

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасна система освіти України зазнала кардинальних змін, що спричинено її інтеграцією до європейського освітнього простору, впровадженням компетентнісного підходу в освітню діяльність, експансією нових інформаційно-комунікаційних технологій в усі сфери життя, створенням нових вимог до підготовки фахівців, здатних якісно виконувати власні професійні обов'язки та навчатися протягом усього життя. З огляду на це можна стверджувати, що поняття «компетенція» та «компетентність» є основою будь-якої професійної, зокрема навчальної, діяльності. Однією з важливих якостей особистості, якою повинні володіти сучасні здобувачі вищої освіти, є комунікативна компетентність, яка надає можливості долати проблеми міжособистісної комунікації та будувати багатофункціональні взаємини між учасниками навчально-виховного процесу.

#### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питанням формування комунікативної компетентності присвячені численні наукові праці. Загальні положення щодо визначення поняття та структури комунікативної компетентності були відображені в роботах О. Добротвора, Ю. Панфілова, І. Черезової, Б. Фурманець. Процеси формування комунікативної компетентності студентів досліджували Т. Бутенко, М. Галицька, О. Корняка. Комунікативна компетентність студентів-філологів досліджувалася такими вченими, як В. Дроздова, Н. Голуб, В. Коваль, Л. Мацько, А. Нікітіна, О. Семенов та ін. Водночас потребує уваги аналіз підходів до формування комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти з метою їх систематизації.

**Метою статті** є висвітлення різних підходів до визначення комунікативної компетентності та її значення у процесі здобування вищої освіти,

аналіз напрямів щодо її формування в умовах навчально-виховного процесу вищої школи.

**Виклад основного матеріалу.** Сьогодні необхідність модернізації змісту освіти у відповідності до компетентнісного підходу ставить нові вимоги до змісту підготовки випускників закладів освіти. На відміну від «знаннєвого» підходу до підготовки фахівця, компетентнісний підхід передбачає володіння студентом, окрім знань, умінь та навичок, ще й додатковими компонентами, зокрема діяльними та емоційно-ціннісними. Це дозволяє випускнику адаптуватися до мінливих сучасних умов, бути більш конкурентоспроможним, вибирати шляхи вирішення поставлених перед ним завдань та нести за них відповідальність, бути мобільним та самостійним. Слід зазначити, що впровадження компетентнісного підходу в освітню діяльність та використання результатів навчання у вигляді якісного показника підготовки фахівця до майбутньої професійної діяльності є цілком закономірним кроком нашої держави у відповідності до світових освітніх тенденцій [12, с. 195].

Для того щоб якісно виконувати свої професійні обов'язки, сучасний фахівець повинен володіти певним набором загальних та фахових компетентностей. На думку Ю. Панфілова, в нього повинні бути сформовані такі компетентності: загальнокультурні; комунікативні; соціально-діяльнісні; ціннісно-сміслові; навчально-пізнавальні; інформаційні [9, с. 58]. Зазначені компетентності більшою мірою формуються та розвиваються під час навчання у вищому навчальному закладі, втілюються в результатах навчання та власне з їх допомогою перевіряється рівень сформованості зазначених компетентностей. Крім того, саме комунікативна компетентність впливає на якість взаємодії студентів і викладача, на уникнення між ними непорозумінь.

О. Корніяка вважає комунікативну компетентність, із точки зору значущості для фахівця, складовою частиною базової компетентності, яка поряд зі спеціальними знаннями та досвідом знадобиться для виконання складних професійних завдань в умовах різноманітності взаємин та взаємодій, постійного налагодження стосунків між людьми [6, с. 60]. Володіння комунікативною компетентністю, на думку О. Семенов, суттєво впливає на становлення позитивного іміджу фахівця, сприяє його успішній самопрезентації, що у свою чергу дозволяє краще вирішувати професійні завдання [10, с. 266].

Розвинуті комунікативні здібності дозволять співрозмовникам досягти взаєморозуміння в співробітництві. Якщо мати на увазі ділові, партнерські стосунки, то конструктивне спілкування знаходить вияв у вигляді відповідних текстових документів (нормативних, законодавчих тощо). Як наслідок, комунікативна компетентність є необхідною скла-

довою частиною ділової людини, зорієнтованою на забезпечення результативності колективної діяльності [4, с. 60]. На якість та результативність спілкування впливає словарний запас співрозмовників, володіння різноманітними мовними засобами, зокрема моделями словосполучень та речень, типовими інтонаціями, професійною термінологією тощо.

О. Добротвор виділяє інформаційний, лінгвістичний та діяльнісний наукові підходи до визначення сутності комунікативної компетентності. Інформаційний підхід стосується вивчення засобів спілкування та обміну інформацією, особливостей прийому та передачі інформації, особистісних характеристик комунікатора та реципієнтів. У центрі уваги лінгвістичного підходу знаходиться переважно сфера мовної діяльності людини, досліджується її зовнішня та внутрішня структура. Комунікація як вид діяльності, направленої на розв'язання проблем у спілкуванні та продуктивній діяльності, розглядається у площині діяльнісного підходу до визначення сутності комунікативної компетентності [4, с. 59].

Поняття комунікативної компетентності аналізується в працях багатьох дослідників. Зокрема, її можна визначити як:

- інтегральну якість особистості, що надає особистості можливість адаптуватися та адекватно функціонувати в соціумі; здатність установлювати та підтримувати необхідні контакти з іншими людьми [11, с. 106];

- інтегральну характеристику, що базується на знаннях про комунікацію, досвіді комунікативної діяльності, системі цінностей, мотивації до комунікації та дозволяє здійснювати комунікативну діяльність на високому рівні [8, с. 9];

- інтегральну якість особистості, яка синтезує в собі загальну культуру спілкування та її специфічні прояви в професійній діяльності [3, с. 43];

- складним чином організоване поєднання комунікативних знань і вмінь, що відображають цілі та результати комунікативної діяльності, яка здійснюється суб'єктом спілкування [7, с. 212].

На думку О. Корніяки, комунікативна компетентність містить цілу низку підпорядкованих компетентностей, а саме: інформаційну компетентність, що втілюється у способах і формах правильної передачі повідомлення; мовленнєву компетентність, що передбачає наявність здатностей до виразного та естетичного мовлення; компетентність соціальної взаємодії, що забезпечує здатність до налагодження стосунків між співрозмовниками; прояв емпатії та розуміння до співрозмовника [6, с. 61]. У структурі комунікативної компетентності студентів закладів вищої освіти можна виділити такі компетенції, як: іншомовна комунікативна компетенція; професійна компетенція; стратегічна компетенція; соціальна компе-

тенція. Причому під поняттям «компетенція» розуміється коло питань, в яких особистість обізнана для здійснення певної діяльності [3, с. 44].

Структурно комунікативна компетентність містить особистісні властивості індивіда, його настановлення, стереотипи поведінки, ціннісні орієнтації, позиції спілкування [11, с. 106], дозволяє здійснювати вербальне та невербальне, усне та писемне професійне спілкування, досягати взаєморозуміння між співрозмовниками та здійснювати взаємообмін набутим досвідом [10, с. 266]. До складних і простих комунікативних вмінь, якими повинен володіти майбутній фахівець, дослідники відносять такі:

- уміння вербального та невербального спілкування;
- уміння керувати власною поведінкою, розподіляти свою увагу;
- уміння впізнавати стан співрозмовника за зовнішніми ознаками та прогнозувати його реакцію під час розмови [1, с. 51];
- вміння усвідомлювати й долати комунікативні бар'єри, які можуть виникнути між партнерами спілкування внаслідок об'єктивних (мовне, фахове непорозуміння) та суб'єктивних (ідеологічне, політичне, релігійне непорозуміння тощо) чинників [11, с. 105].

Слід зазначити, що формування комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти та її структурних елементів є комплексним поняттям, яке можна розглядати як систему обґрунтованих педагогічних дій та цілеспрямованих заходів, що впроваджуються в науково-освітній процес закладу вищої освіти [13, с. 75]. Її вдосконалення повинно супроводжуватися розвитком комунікативної мотивації, позитивного ставлення до творчого засвоєння вмінь та навичок для вирішення проблемних або конфліктних ситуацій [7, с. 221].

Т. Бутенко наголошує, що для цього слід використовувати ефективні методи навчання з урахуванням загальноприйнятих дидактичних принципів, а саме: 1) принцип спрямованості навчання на реалізацію мети освіти; 2) принцип науковості; 3) принцип зв'язку теорії з практикою; 4) принцип свідомості та активності; 5) принцип доступності; 6) принцип наочності; 7) принцип систематичності та послідовності; 8) принцип міцності тощо [2, с. 7]. Причому вибір методів навчання залежить від змісту та особливостей підготовки, вимог освітніх стандартів, змісту викладання конкретної навчальної дисципліни, витрат часу, що відводиться на опанування дисципліною, рівня матеріально-технічної бази, професійної та педагогічної підготовки викладачів тощо [1, с. 54].

На думку І. Черезової, розвиток комунікативної компетентності здійснюється в процесі становлення особистості з різних джерел, а саме: міжособистісна взаємодія з людьми, вивчення куль-

турної спадщини; спостереження за спілкуванням інших людей без особистої участі в розмові; ведення подумки розмови з опонентом; участь у різноманітних тренінгах та рольових іграх тощо [11, с. 107].

Комунікативна компетентність формується та розвивається в умовах спілкування між співрозмовниками для досягнення певної мети. Від кола партнерів для спілкування, від тематичної глибини та кількості питань, які обговорюються, залежить якість формування комунікативної компетентності та системи вмінь, які є її складниками. Не менш важливим для формування комунікативної компетентності є застосування культурологічного підходу, який надає можливість засвоїти загальну і національну культуру, усвідомити культурні потреби та інтереси [10, с. 268].

Звісно, щоб досягти позитивних результатів у спілкуванні, необхідно мати стійку мотивацію на вирішення мети спілкування, орієнтуватися на позитивну розмову. Можливо, певні моменти потрібно проговорити про себе перед початком діалогу, щоб у потрібний час дати відповідну відповідь. Найбільш важко, коли співрозмовники негативно відносяться один до одного. У даному випадку потрібно оцінити ризики спілкування, можливо, не варто починати розмову, якщо вона призведе до загострення ситуації. Крім того, на процес формування комунікативної компетентності впливають такі чинники:

- професійна спрямованість навчання;
- стійка мотивація та інтерес на оволодіння саме цією компетентністю;
- уміння навчатись самостійно [1, с. 54];
- коректний підбір форм та методів формування комунікативної компетентності у відповідності до специфіки професії та дисципліни;
- стійка потреба в самовдосконаленні;
- використання інформаційно-комунікаційних технологій.

На нашу думку, формуванню комунікативної компетентності студентів найбільш сприяють такі методи навчання: ділові ігри; різноманітні тренінги; застосування інформаційно-комунікаційних технологій.

Ділова гра із психолого-педагогічної точки зору дозволяє студенту зануритися в спеціально створену виробничу або реальну атмосферу спілкування, розкрити власний комунікативний потенціал, «обіграти» різноманітні ролі, починаючи від керівника та закінчуючи виконавцем, здійснити рефлексивний аналіз власної комунікативної діяльності тощо [2, с. 7]. Різні види ділової гри, зокрема дидактичні та імітаційні, надають можливість відтворити соціальний і предметний зміст професійної діяльності, сформувати певну культуру взаємодії між учасниками гри. При цьому викладач виконує функцію організатора, консуль-



танта, який зосереджує увагу студентів на найбільш важливих моментах гри або на різні сюжети її протікання.

До важливих комунікативних компонентів, які можна розвинути під час ділових ігор, слід віднести точність відтворення думки співрозмовника, змістовність діалогу, логічність та послідовність відстоювання власної позиції, доказовість та коректність висловів, стислість викладення думок щодо проблематики гри, чистоту й виразність мови тощо [10, с. 269]

До активних групових методів навчання можна віднести різноманітні тренінги, застосування яких доречно під час розвитку комунікативних здібностей і професійних компетенцій. Тренінг можна розглядати як складний вид практичної діяльності, який може поєднувати різні завдання та вправи, надає можливість з'ясувати приховані здібності, подивитися на власні можливості, попрацювати в колективі, навчитися відстоювати свою позицію щодо розглянутого питання [2, с. 8], знайти та задіяти широку палітру форм спілкування, відпрацювати різні способи подолання труднощів, які можуть виникнути в процесі спілкування [11, с. 107].

Для формування структурних компонентів комунікативної компетентності досить активно використовуються інформаційно-комунікаційні технології, зокрема відеолекції, відеоконференції, віртуальні круглі столи тощо. Для цього застосовуються Інтернет та різноманітне програмне забезпечення, зокрема Skype, YouTube, електронна пошта. Специфіка формування комунікативної компетентності в студентів різних спеціальностей відображається в змістовому наповненні, завданнях, питаннях, що відповідають обраному фаху [8, с. 13].

Як зазначають дослідники, використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі призвело до появи нової форми комунікацій – електронної, яка характеризується застосуванням цифрових засобів для передачі та отримання інформації, спілкування тощо [5, с. 131]. Різноманітні цифрові засоби, зокрема мобільні телефони, планшети, персональні комп'ютери, виступають у ролі комунікативного каналу, який забезпечує інформаційну взаємодію між учасниками навчально-виховного процесу. Водночас взаємодія між студентами та викладачами продовжує залишатися основною, вона втілюється в постійному зворотному зв'язку, спільній діяльності з обробки інформації та відтворення навчального матеріалу, демонстрації набутих вмій і здатностей. Для цього застосовуються системи дистанційного навчання, платформи масових відкритих онлайн-курсів, інші засоби та технології.

Для забезпечення інтерактивної взаємодії між учасниками навчального процесу доречно використовувати програму Skype, яка надає можли-

вість спільно обговорювати один проект у реальному часі, причому кількість учасників може бути досить значною. Перевага комп'ютерних програм такого типу полягає в забезпеченні інтерактивного спілкування між учасниками, які можуть знаходитися на значній відстані один від одного. Завдяки можливості створення відеоконференцій викладач може створити віртуальну аудиторію та проводити заняття в онлайн-режимі. Крім того, є можливість почати відеотрансляцію, показати екран співрозмовнику, обмінюватися текстовими повідомленнями, відправляти файли (зображення, відео, звукові файли) тощо.

**Висновки.** Отже, комунікативна компетентність є важливою якістю студента вищого навчального закладу та майбутнього фахівця взагалі, яка втілюється в системі ціннісних орієнтацій, уміннях вербального та невербального спілкування і надає можливість людині будувати ефективні взаємозв'язки зі співрозмовниками, разом вирішувати проблеми, що виникли. Для її формування можна використовувати різноманітні активні навчальні методи, зокрема ділові ігри, тренінги, застосувати інформаційно-комунікаційні технології.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Альохіна Н.В. Формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*. 2013. № 40 (2). С. 51–55.
2. Бутенко Т.О. Активні методи навчання у формуванні комунікативної компетентності студентів. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2009. № 11. С. 6–9.
3. Галицька М.М. Складові комунікативної компетентності студентів вищих навчальних закладів. *Освітологічний дискурс*. 2015. № 2 (10). С. 39–48.
4. Добротвор О.В. Комунікативна компетентність як предмет наукового дослідження. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2013. № 3. С. 56–62.
5. Долинський Є. Формування комунікативної компетентності майбутніх перекладачів у процесі дистанційного навчання. *Молодь і ринок*. 2010. № 7–8. С. 128–132.
6. Корніяка О.М. Вивчення розвитку комунікативної компетентності студентів. *Психолінгвістика* : зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». 2009. Вип. 3. С. 60–69.
7. Корніяка О.М. Психологія розвитку комунікативної компетентності на різних етапах професійного становлення особистості. *Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка*. 2011. Вип. 39. С. 210–222.
8. Краєвська О.Д. Формування комунікативної компетентності майбутніх менеджерів-аграріїв у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» ; Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2015. 25 с.

9. Панфілов Ю.І., Фурманець Б.І. Компетентнісний підхід в освіті: досвід, проблеми, перспективи. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2017. № 3. С. 55–67.

10. Семенов О.М. Формування комунікативної компетентності майбутніх економістів. *Педагогіка вищої та середньої школи* : зб. наук. пр. Кривий Ріг. 2013. С. 266–270.

11. Черезова І.О. Комунікативна компетентність як інтегральна якість особистості. *Науковий вісник Херсонського державного універси-*

*тету. Серія: Психологічні науки*. 2014. № 1 (1). С. 103–107.

12. Шаров С. Компетентнісний підхід: переваги, структура та особливості. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки*. 2018. № 4 (63). С. 194–199.

13. Шарова Т., Шаров С.В., Бородіхіна О.В. Формування комунікативно-діалогічної компетентності студентів-філологів. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. 2017. Вип. 29. Т. 1. С. 74–76.

## ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ СВІТОВИХ ТЕНДЕНЦІЙ

### FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER'S PROFESSIONAL COMPETENCE IN THE CONTEXT OF GLOBAL TRENDS

*У статті здійснено теоретичний аналіз вітчизняних та зарубіжних підходів до визначення сутності категорії «професійна компетентність учителів початкової школи». Висвітлено загальноєвропейські тенденції та національні особливості тлумачення цього поняття в різних країнах (Німеччина, Швейцарія, Великобританія, Іспанія, Україна). Проаналізовано професійний стандарт підготовки вчителя початкової школи в Україні, в якому визначено функції вчителя, конкретизовано професійні компетентності, знання, уміння та навички, якими має володіти педагог, і які в сукупності становлять професійну компетентність учителя початкової школи України в найповнішому її розумінні. Доведено, що підготовка вчителів початкової школи в Україні розвивається в руслі світових тенденцій на засадах компетентнісного підходу, з урахуванням сучасних загальноєвропейських вимог до змістового наповнення професійного навчання вчителів початкової школи.*

**Ключові слова:** компетентнісний підхід, професійна компетентність, учитель початкової школи, міжнародні стандарти, професійна освіта.

*В статье осуществлен теоретический анализ отечественных и зарубежных подходов к определению сущности категории «профессиональная компетентность учителей начальной школы». Освещены общеевропейские тенденции и национальные особенности толкования этого понятия в различных странах (Германия, Швейцария, Великобритания, Испания, Украина). Проанализирован профессиональный стандарт подготовки учителя начальной школы в Украине, в котором определены функции учителя, конкретизированы профессиональные компетентности, знания, умения и навыки, которыми*

*должен обладать педагог, и которые в совокупности составляют профессиональную компетентность учителя начальной школы Украины в полном ее понимании. Доказано, что подготовка учителей начальной школы в Украине развивается в русле мировых тенденций на основе компетентностного подхода, с учетом современных общеевропейских требований к содержательному наполнению профессионального обучения учителей начальной школы.*

**Ключевые слова:** компетентностный подход, профессиональная компетентность, учитель начальной школы, международные стандарты, профессиональное образование.

*The article deals with the theoretical analysis of domestic and foreign approaches to the definition of the category of "primary school teachers' professional competence". The general European tendencies and national peculiarities of the interpretation of this concept in different countries (Germany, Switzerland, Great Britain, Spain, Ukraine) are highlighted. The professional standard of primary school teacher training in Ukraine is analysed, it defines the functions of the teacher, specifies the professional competences, knowledge, and skills that a teacher must possess, and which together constitute the professional competence of the primary school teacher in Ukraine in its fullest sense. It is proved that the training of primary school teachers in Ukraine develops in line with world trends on the basis of a competency approach, taking into account modern European requirements for the content of primary school teachers' vocational training.*

**Key words:** competency approach, professional competence, primary school teacher, international standards, vocational education.

УДК 378.147:373.3.011.3-051:005.336.2

**Гринько В.О.,**

канд. психол. наук,  
доцент кафедри природничо-математичних дисциплін та інформатики в початковій освіті ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

#### Постановка проблеми в загальному вигляді.

У сучасному суспільстві існує нагальна потреба розвивати особистість, здатну вижити в умовах економічних, політичних, екологічних, моральних і етичних криз. Людина майбутнього має бути готовою підтримувати ефективне суспільне життя зі швидко мінливою інформацією, глобалізацією та інтеграцією культур. Таким чином, проблема зумовлює необхідність перегляду наукових підходів, що стосуються філософії освіти в цілому і загальної середньої та професійної освіти зокрема, а отже, і підготовки вчителів початкової школи.

Сучасні тенденції в середній освіті в Україні визначаються з погляду її реформування відповідно до європейських норм. Це питання вимагає перегляду стандартів освіти, навчальних планів, структури всіх ланок освіти. Реформаційні зміни в освіті пов'язані з переходом до компетентнісного підходу, основним пріоритетами якого є: навчання

впродовж життя; можливість отримання нової інформації; уміння використовувати знання для життя і професійної діяльності. Реформа початкової школи в Україні, спрямована на впровадження компетентнісного підходу, вимагає перегляду підходів до формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи в контексті євроінтеграційних і глобалізаційних процесів.

#### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема компетентнісного підходу в науковому дискурсі не нова. Аналіз сучасних досліджень у цій сфері актуалізує важливість проблеми, яка представлена на національному рівні в різних країнах. Деякі аспекти проблеми професійної компетентності педагога висвітлені в працях Н. Бібік, О. Дубасенюк, М. Євтуха, І. Зязюна, О. Комар, Н. Кузьміної, А. Маркової, О. Пометун, О. Савченко, Л. Хомич, Л. Хоружої та інших вчених. Досліджуючи європейські системи освіти щодо переліку ключових компе-

тентностей, які необхідно сформувати в молодого покоління, Н. Козакова [3] зауважує, що застосування компетентнісного підходу в освіті обумовлене вимогами Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) щодо ефективного функціонування людини в інформаційному суспільстві. Отже, необхідно змінити систему цінностей, де формування знань і навичок є обов'язковим, але не достатнім результатом навчання.

Про важливість реалізації компетентнісного підходу в освітніх системах Великобританії, Франції та Німеччини свідчить численна кількість наукових і науково-методичних досліджень науковців [6; 8; 9; 12].

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Незважаючи на наявність у вітчизняній науковій літературі значної кількості праць, присвячених проблемі формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи, сьогодні вона залишається однією з найбільш дискусійних, що зумовлено впровадженням Нової української школи і потребою підготовки для неї вчителя нової генерації. Поза увагою дослідників залишився аспект відповідності професійної компетентності українського вчителя початкової школи світовим педагогічним тенденціям і стандартам.

**Метою статті** є теоретичний аналіз вітчизняних та зарубіжних підходів до визначення сутності категорії «професійна компетентність вчителів початкової школи».

**Виклад основного матеріалу.** Динаміка сучасного життя суттєво впливає на підходи до навчального процесу в усіх розвинених країнах і визначає актуальними такі аспекти: розвиток навичок прийняття рішень, уміння використовувати інформаційні технології та ефективно спілкуватися в мультикультурному суспільстві. В європейських рамках соціального розвитку формування особистісних компетентностей, необхідних для ефективного функціонування в суспільстві, пов'язане з розвитком навичок вирішення проблем. Європейський парламент опублікував указівки щодо визначення основних компетентностей як основи для ефективного міжособистісного спілкування [13]. Зокрема, запропоновано такі компетентності:

1. Спілкування рідною мовою, що є необхідною умовою для повноцінної участі особистості в суспільстві.

2. Комунікація іноземною мовою, що дозволяє сприймати та інтерпретувати інформацію іноземною мовою відповідно до соціальних контекстів.

3. Математичні уміння в науковій і технологічній діяльності, що реалізуються в здатності виконувати різні види розрахунків для вирішення низки повсякденних проблем, використання споруд та пристроїв, необхідних для комфортного життя, використання отриманих знань для висновків на основі фактів.

4. Цифрові уміння – здатність використовувати різні види програмного забезпечення для роботи з

інформацією, текстами, мультимедійними базами даних та організації спілкування тощо.

5. Уміння вчитися, що є визнанням та використанням можливостей саморозвитку, визначення цілей і стратегій самозмінюваної якості та методів навчання.

6. Соціальні та громадянські вміння, які є здатністю людей ефективно брати участь у соціальному та професійному житті. Ця компетентність стосується фізичного та психічного здоров'я, формування уявлень про моральні та соціальні стандарти життя, здатності знаходити баланс між особистим життям та професійною діяльністю, а також здатність критично мислити та дотримуватися правил верховенства права людини, позиція толерантності щодо цінності особи.

7. Ініціативність та підприємництво – це здатність людини перетворювати ідеї на дію. Ця компетентність зумовлена формуванням людських здібностей до планування, організації діяльності, управління прогресом, аналізу та прогнозування результатів, оцінки ризиків та власних ресурсів, здатності працювати в команді та виявляти лідерські якості та мотивацію, наполегливість у досягненні цілей.

8. Культурна свідомість і творча експресія, що втілюється в розумінні важливості творчого вираження ідей, переживань та емоцій. Ця компетентність включає знання класичного мистецтва, основні культурні досягнення цивілізації, сучасні тенденції культури.

Згідно з цим документом «компетентність» розглядається як поєднання знань і навичок у певному контексті [13, с. 11]. Ми вважаємо, що це визначення є цілком прийнятним, і погоджуємося, що компетентність стосується рівня формування навичок людини в певній галузі.

Основні компетентності повинні бути сформовані в середній школі, щоб у дорослому віці людина була компетентною або в отриманні подальшої освіти (здатності до навчання), або в професійній діяльності [4]. Ключовим питанням тут є розроблення складних компетентностей на основі найважливіших, уже існуючих, базових, таких як мовна, комунікаційна, математична та інформаційна. Крім того, важливо сформувати функціональні компетентності, які ведуть до критичного мислення, творчості, ініціативи, оцінки ризиків, прийняття рішень, самоконтролю тощо.

Отже, важливо сформувати в молоді основні компетенції для розвитку загальної життєвої компетентності. Цей процес може підтримуватися найбільш ефективно за умови реалізації в системі освіти в певній державі, що доводить необхідність упровадження нових концепцій освіти. У зазначеному аспекті ідея реальної ефективності побудови навчальних стратегій на основі компетентнісного підходу, що дає можливість застосовувати знання для вирішення різних видів проблем, інтегрувати їх у різні сфери життя, бути незалежними в отриманні інформації та мобільними у своїй діяльності, стала популярною сьогодні.



Дослідники базової навчальної програми, що базується на компетентності, в Іспанії вважають компетентність здатністю задовольняти складні вимоги, що можливо завдяки мобілізації всіх ресурсів і навичок у вирішенні проблем [12]. Автори керуються документом «Об'єднання основних компетенцій як необхідного елементу робочої програми» (ОЕСР) та відзначають, що поєднання ключових компетенцій у програмах професійної підготовки дозволяє зосередитися на концепції підготовки, в якій оцінюються набуті знання та навички як підготовчий етап для навчання «як робити» або як корисне застосування компетенцій.

Швейцарські вчені посилаються на той самий документ у дослідженні компетентнісного підходу в підготовці вчителів. Учені I. Arnet-Clark, R. Smeets-Cowan, J. Kühnis стверджують, що ключові компетенції, такі як критичне мислення, комунікативна взаємодія та творчість, необхідні для фахівців у XXI столітті. Підкреслюється, що компетентність більше, ніж сформовані знання та навички. Наприклад, комунікативна компетенція ґрунтується на знанні мов, навичках міжособистісного спілкування, практичних навичках у сфері ІТ [6].

Згідно з документами Комісії Європейських Співтовариств (2005) загальна професійна компетентність включає в себе когнітивні (знання), функціональні (навички) та особистісні (здібності) компоненти. Більшість учених підтримують цю класифікацію. Проте деякі дослідники [2] вказують на ієрархічну природу формування компетентностей, де отримання професійної компетентності базується на формуванні базових (ключових), загальних професійних та спеціальних компетентностей. Основні компетенції виявляються в контексті структури людської діяльності; загальні професійні компетентності стосуються певних професійних галузей, наприклад, гуманітарні, економічні, психологічні тощо; спеціальні компетентності отримуються під час професійної підготовки в певних галузях.

Українські вчені враховують міжнародний досвід особистісно-орієнтованого навчання, який реалізується на основі компетентнісного підходу. Зокрема, Н. Бібік зазначає, що освіта, заснована на компетентності, переходить від накопичення знань до формування навичок вирішення проблем, де причинно-наслідкові зв'язки невідомі. Тільки в цьому випадку виникають умови для механізмів компетентності (здатність діяти в конкретних обставинах) і мотиви досягнення [1, с. 52].

Професійну компетентність майбутнього вчителя початкової школи більшість українських дослідників узагальнено визначають як сукупність його особистісних якостей, загальної культури і кваліфікаційних знань, умінь, методичної майстерності, гармонійна інтеграція яких у педагогічній діяльності дає оптимальний результат.

B. Fauth, J. Decristan, S. Rieser, E. Klieme, G. Büttner, розглядаючи концепцію популярності вчителя в моделі компетентності вчителя почат-

кової школи та якості викладання, відокремлюють характеристики вчителя від особливостей фактичного викладання вчителя в класі й результатів учнів як продукту викладання [7]. Особистісні характеристики науковці також називають професійною компетентністю вчителів початкової школи. У цій галузі дослідники (M. Kunter, U. Klusmann, J. Baumert, D. Richter, T. Voss) приділяли особливу увагу різним аспектам специфічних для педагогічних працівників характеристик викладання, таким як професійні знання, професійні переконання щодо викладання та навчання, а також мотивації до вирішення проблем щоденного навчального заняття [10]. На відміну від цих характеристик учителів, якість викладання означає якість навчання, яку вчитель може реалізувати під час взаємодії з учнями в класі. Науковці доходять висновку, що педагогічна компетентність учителя початкової школи позитивно впливає на якість викладання, що так само позитивно впливає на академічний розвиток учнів [10].

M. Kunter, U. Klusmann, J. Baumert, D. Richter, T. Voss трактують професійну компетентність учителя початкової школи як сукупність знань, переконань і мотиваційних змінних, які емпірично пов'язані з професійним успіхом учителів з погляду якості викладання та здобуття освіти учнями. Серед мотиваційних змінних особливу увагу приділяють ентузіазму та самоефективності вчителя [10].

На думку А. Накім, вчителі початкової школи повинні мати здатність навчати і виконувати професійну та багатофункціональну роль у створенні ефективної атмосфери навчання. Таким чином, професійна компетентність є однією з основних навичок, яку повинен мати вчитель. Професійні вчителі, як вважає дослідник, визначаються своїм ставленням, готовністю та інтелектуальними здібностями та безпосередньо визначають успіх молодших школярів у навчанні [8].

Результати дослідження Kordestani F., Aghdam N.S.G., Daneshfar A. (2014), спрямованого на вивчення професійної компетентності вчителів початкової школи та на порівняння її з міжнародними стандартами, показують, що вчителі початкових класів мають сім очікуваних компонентів професійної компетентності. Ці компоненти охоплюють уміння здійснювати організацію навчального простору, формувати навчальні досягнення та управління, спілкування, співпрацю з батьками, суспільством, організаціями або шкільними партнерами, самоаналіз та оцінювання академічної спроможності [9].

У 2018 році було затверджено професійний стандарт підготовки вчителя початкової школи закладу загальної середньої освіти [5], що є значним надбанням українського освітнього простору, адже в першому профстандарті, затвердженому на національному рівні, чітко регламентовано вимоги навчання та професій-

ного розвитку вчителя, а також визначено конкретний перелік його функцій:

1. Планування і здійснення освітнього процесу.
2. Забезпечення і підтримка навчання, виховання і розвитку учнів в освітньому середовищі та родині.
3. Створення освітнього середовища.
4. Рефлексія та професійний саморозвиток.
5. Проведення педагогічних досліджень.
6. Надання методичної допомоги колегам з питань навчання, розвитку, виховання й соціалізації учнів початкових класів закладу загальної середньої освіти.
7. Узагальнення власного педагогічного досвіду та його презентація педагогічній спільноті.
8. Оцінювання результатів роботи вчителів початкових класів закладу загальної середньої освіти [5].

У професійному стандарті для кожної з функцій конкретизовано професійні компетентності, знання, уміння та навички, якими має володіти педагог, які в сукупності становлять професійну компетентність учителя початкової школи України в найповнішому її розумінні. Детальний аналіз запропонованих у стандарті функцій, професійних компетентностей, сфер знань і діяльності майбутнього вчителя початкової школи дозволяє впевнено стверджувати, що підготовка вчителів початкової школи в Україні розвивається в руслі світових тенденцій на засадах компетентнісного підходу, з урахуванням сучасних загальноєвропейських вимог до змістового наповнення професійного навчання вчителів початкової школи: функції та компетентності, визначені стандартом, представлені в тлумаченнях професійної компетентності вчителів початкової школи різних країн Європи та світу.

**Висновки.** Щоб ефективно функціонувати в освітньому просторі та бути конкурентоспроможними на ринку праці не лише України, а і світу, майбутні вчителі початкової школи повинні володіти не тільки знаннями, уміннями й навичками, а й бути професійно компетентними в глобальному, загальноєвропейському розумінні цього поняття. Це буде можливо тільки за умови відповідності тлумачення поняття професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи в Україні світовим практикам у цій сфері. Як переконливо доводить аналіз професійного стандарту підготовки майбутніх учителів початкової школи (2018), який розроблено з урахуванням європейських тенденцій, Україна впевнено виходить на світовий освітній ринок праці.

Проведене дослідження не вичерпує всіх шляхів розв'язання окресленої проблеми. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в детальному аналізі складників професійної компетентності та в розробленні системи формування цифрової компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бібік Н. Переваги та ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 1. С. 47–58.
2. Єльнікова Г., Зайченко О., Маслов В. Теоретичні та методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти. Київ-Чернівці: Книги–XXI, 2010. 460 с.
3. Козакова Н.Б. Реалізація компетентнісного підходу в навчанні молодших школярів. *Форум педагогічних ідей «Урок»*. 2015. URL: [http://osvita.ua/school/lessons\\_summary/edu\\_technology/31210/](http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/31210/)
4. Концепція «Нова українська школа». 2016. 27 жовтня. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczyia.html> (дата звернення: 08.04.2019).
5. Про затвердження професійного стандарту «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти»: наказ Міністерства соціальної політики № 1143 від 10.08.2018 р. URL: [https://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/61635/](https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/61635/) (дата звернення: 10.04.2019).
6. Arnet-Clark, I., Smeets-Cowan, R. & Kühnis, J. Competences in Teacher Education at Schwyz University of Teacher Education (HHSZ), and the Swiss Education Policy. *Pädagogische Hochschule Schwyz*, 2015. P. 88–100. URL: <http://www.phsz.ch> (дата звернення: 08.04.2019).
7. Fauth B. et al. Exploring teacher popularity: associations with teacher characteristics and student outcomes in primary school. *Social Psychology of Education*, 2018. 21. P. 1225–1249. URL: <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9462-x>
8. Hakim A. Contribution of Competence Teacher (Pedagogical, Personality, Professional Competence and Social) On the Performance of Learning. *The International Journal of Engineering and Science*. 2015. 4 (2). P. 1–12.
9. Kordestani F., Aghdam N.S.G., & Daneshfar A. The Study of Elementary School Teachers' Professional Competencies and Comparing it with International Standards. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*. 2014. 3 (4). P. 180–184.
10. Kunter M. et al. Professional competence of teacher: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*. 2013. 105 (3). P. 805–820.
11. Mulder M., Weigel T. & Collins K. The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states: a critical analysis. *Journal of Vocational Education & Training*. 2007. 1. P. 67–88. URL: <https://doi.org/10.1080/13636820601145630>
12. Pamies J. et al. The introduction of a competence-based curriculum in Spain: From the Primary school to the training of teachers. *Časopis e-PEDAGOGIUM. Vydává Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci*. 2015. 2. P. 72–84.
13. Recommendation of the European Parliament and of the council on key competences for lifelong learning. Commission of the European communities, Brussels. 2005. URL: [http://jows.pl/sites/default/files/KE\\_European%20Indicator%20of%20Language%20Competence\\_2005.pdf](http://jows.pl/sites/default/files/KE_European%20Indicator%20of%20Language%20Competence_2005.pdf) (дата звернення: 08.04.2019).

## РОЛЬ РАЗВИТИЯ РЕЧИ В ПОДГОТОВКЕ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

### THE ROLE OF THE DEVELOPMENT OF THE SPEECH IN PREPARING FOR SCHOOL TRAINING

*Работа по развитию речи дошкольников позволяет обеспечить их успешное обучение в школе. Развитие речи и мышления ребенка тесно связано с восприятием окружающего мира и всесторонним формированием его личности. С этой целью необходимо учитывать различные аспекты его речевого развития – речевое творчество, обогащение словарных ресурсов, формирование грамматически правильной речи и развитие связной речи.*

**Ключевые слова:** дети дошкольного возраста, подготовка к школьному образованию, важность развития речи.

*никових ресурсів, формування граматично правильного мовлення й розвиток зв'язного мовлення.*

**Ключові слова:** діти дошкільного віку, підготовка до шкільної освіти, важливість розвитку мови.

*Work on the development of speech preschoolers allows them to ensure their success in school. The development of the child's speech and thinking is closely related to the perception of the surrounding world and the comprehensive formation of his personality. To this end, it is necessary to take into account various aspects of their speech development – speech creativity, enrichment of vocabulary resources, the formation of grammatically correct speech and the development of communicative speech.*

**Key words:** children of preschool age, preparation for school education, importance of language development.

УДК 373.2

**Мамедова Егяна Ханоглан кызы,**  
преподаватель кафедры педагогики и методики  
дошкольного образования  
Азербайджанского государственного  
педагогического университета

*Робота з розвитку мовлення дошкільнят дає змогу забезпечити їх успішне навчання в школі. Розвиток мови та мислення дитини тісно пов'язаний зі сприйняттям навколишнього світу й усебічним формуванням її особистості. Із цією метою необхідно враховувати різні аспекти її мовного розвитку – мовну творчість, збагачення слов-*

#### **Постановка проблемы в общем виде.**

В современной модели образования дошкольное образование как первый шаг в общем образовании рассматривается как основа для обеспечения равных возможностей для успешного обучения детей в школе. Поскольку целью модернизации образования является создание механизма устойчивого развития системы образования, важно достичь ряда целей, таких как начальный уровень образования, для обеспечения дошкольного образования в соответствии с современными требованиями.

**Цель статьи** – исследовать особенности работы по развитию речи дошкольников, что позволит обеспечить их успешное обучение в школе; доказать, что развитие речи и мышления ребенка тесно связано с восприятием окружающего мира и всесторонним формированием его личности.

**Изложение основного материала.** Сегодня воспитание дошкольников на их родном языке является одной из важнейших задач воспитания. Развитие речи и мышления ребенка тесно связано с восприятием окружающего мира и всесторонним формированием его личности. Обучение молодого поколения использованию богатства своего родного языка в повседневной жизни, на работе, в общественной деятельности является важной задачей на всех этапах обучения.

Работа по развитию речи дошкольников позволяет им обеспечить успешное дальнейшее обучение в школе. На родном языке дети обмениваются идеями, ищут подходящие слова для правильного, ясного и точного выражения своих

идей и пытаются использовать эти слова в своей речи. Для этого необходимо учитывать различные аспекты их речевого развития – речевое творчество, обогащение словарных ресурсов, грамматически правильную разговорную речь и развитие коммуникативных навыков.

В дошкольном возрасте работа по развитию речи должна проводиться в основном по следующим направлениям: 1. Работа над словарем. 2. Работа над литературным произношением. 3. Работа над предложением. 4. Работа по развитию связной речи [7, с. 22].

Словарный запас в языке является центральным местом в работе над развитием речи. Работа над словарем включает в себя изучение, обогащение, уточнение, активацию и очистку словарного запаса детей. В детском саду работа над словарным запасом в основном включает в себя расширение активного словарного запаса детей с помощью незнакомых и сложных слов. В течение этого периода словарная работа должна основываться на конкретных предметах, но наблюдения показывают, что у детей в их словаре меньше прилагательных. Поэтому введению прилагательных у детей следует уделять особое внимание. Форма, цвет, размер и другие признаки должны усваиваться регулярно. Для этого следует широко использовать сравнение и группировку предметов.

Пяти- и шестилетние дети также с трудом различают обобщающие группы. Одним из основных недостатков в обобщении является то, что дети не знают существенных признаков предмета. Все это



**Трудно воспроизводимые звуки**

Какие звуки им трудно воспроизводить	r	s	s	ş	j	ç	v	b	d	g	q
Как воспроизводят	l, y	z	ş	j	s	c	f	p	t	d	d

говорит о том, что при обобщении следует широко применять наглядность и сравнение, чтобы не дети не ошибались. В этом случае очень полезно соблюдать следующие условия:

1. Группировка слов по темам. Такая работа в основном выполняется на основе рисунков или после экскурсии. Учитель представляет смешанные изображения домашних животных, диких животных, овощных культур и садовых фруктов, и они группируют их под соответствующим заголовком.

2. Укажите в роде тип, к которому он принадлежит. Например, саранча, муравьи, сверчки ... насекомые.

3. Распознать предмет и назвать его признаки, сгруппировать и выделить его по основным признакам.

4. Сгруппировать предмет по определенным признакам и действиям. Например, что это за дерево? Дуб, ива, тополь. Кто воет: шакал, собака.

5. Организовать предмет и события по времени и месту. Например, что растет в поле? Какова природа зимой?

6. Указание на определенные признаки и действия предмета. Например, лошади пасутся, бегают, ржут и так далее.

7. Разделить предмет на части. Например, дом: крыша, потолок, пол, дверь, окно, балкон и т. д.

8. Найти слова, которые не являются частью одной группы слов и предметов.

9. Определить постепенное увеличение движений в объектах. Например, ребенок заплакал, закричал, заорал.

Важно правильно выбрать слова, над которыми будут работать, чтобы систематически и содержательно организовать работу над словарем. Для этого воспитатель должен знать словарный запас детей и определять новые слова, которые будут включены в их словарный запас по данной теме.

Наблюдения показывают, что большинство воспитателей, как правило, заботятся о развитии речи детей, но не заботятся о правильном произношении звуков. Разговоры детей более или менее совместимы с артикуляцией звуков в общем потоке речи посредством подражания [6, с. 37].

Наблюдения за речью детей в детском саду, а также в семье показали, что, если в этот период речь детей была неконтролируемой или работа в этой области была случайной и несистематической, они были более подвержены ошибкам. При произнесении названий слов и предметов, используемых детьми в возрасте от трех до шести лет, в процессе ознакомления с окружающим миром, в процессе труда, в свободное время, в семье выяснилось, что в этот период им часто трудно правильно произносить звуки, приведенные в следующей таблице.

Чтобы успешно организовать работу в этой области, следует сказать о следующих требованиях к произношению у детей в младших группах или в подготовительной группе:

В области прослушивания и выслушивания речи:

1. Умение слушать речь продолжительностью 10–15 минут.

2. Умение дать 25–30-минутное интервью.

3. Возможность уловить и понять голос по радио, телевидению и через магнитофон, при постепенном понижении звука.

Фонетический слух:

1. Способность различать звуки речи, глядя на рот говорящего и слушая его на расстоянии.

2. Уметь определить, сколько слов в простых предложениях.

3. Умение отличать слова от простых предложений.

4. Умение делить простые слова на слоги.

5. Овладеть основными навыками правильного произношения звуков в слоге и в отдельности.

6. Возможность определения местоположения звука (в начале, в середине, в конце) в слове.

7. Способность определить по звуку, о каких птицах, животных и предметах идет речь.

8. Способность произносить короткие и длинные звуки, в зависимости от места.

9. Уметь произносить простые слова в соответствии с нормами литературного произношения.

10. Не допускать диалектизм (фонетических, лексических, морфологических) в речи.

11. Не допускать выпадения звуков из слова, замены одного звука другим, замены мест звуков.

Тренинги по устной речи должны проводиться на каждом занятии, и должно быть организовано устное повторение слов и выражений хором.

В дополнение к привитию первичных навыков по построению предложений наряду с обогащением словарного запаса детей необходимо вести работу по усвоению ими простейших грамматических форм. Дети дошкольного возраста должны уметь делить предложения на слова и составлять конкретные предложения из слов, вести наблюдения над языком, понимать, что речь состоит из следующих друг за другом слов. Работа в этом направлении должна планироваться с младшей группы детского сада [4, с. 67].

Для обучения детей навыкам составления предложения при изучении азербайджанского языка рекомендуется давать задания по составлению следующих типов предложений:



1. Предложения, состоящие из указательного местоимения «это» в единственном числе и предмета: «Что это?», «Кто это?» «Этот сын», «Это книга».

2. Предложение, где подлежащее и сказуемое выражаются существительным и вопросом: «Кто Сария?», «Сария – ученица».

3. Предложение, где действие выражается местоимением единственного числа, третьего лица и глаголом настоящего времени в вопросительном предложении: «Кто пишет?», «Кто играет?», «Что происходит?»

4. Предложения, содержащие имя человека и название предмета в конверте: «Кто здесь?», «Кто там?»; «Акбар здесь», «Дрова там».

5. Слово «да» и предложения с вопросом: «Вы дежурный?» «Да, я дежурный». «Аслан – ученик?» «Да, Аслан – ученик».

6. Использование частицы «же» и предложения с вопросом: «Вели – мальчик, а Мехрибан?», «Вели – мальчик, Мехрибан же – девочка», «Огурец зеленый, а помидор?», «Огурец зеленый, помидор же красный».

7. Использование предложений, где в качестве подлежащего выступает личные местоимения *я* и *ты*: «Я иду», «Ты идешь», «Я работаю», «Ты играешь».

8. Использование предложений, где в качестве подлежащего выступает личное местоимение *он*, *она*, *оно*: «Это мальчик», «Она девушка» и «Она работает».

9. Составление предложений, где действие выражено настоящим временем третьего лица множественного числа с применением вопросительных предложений: «Что делает мальчик?», «Мальчик играет».

10. Разработка предложений, которые непосредственно связаны с объектом и вопросом к нему: «Что бросает Рагим?», «Рагим бросает мяч».

11. Использование предложения, где глагол стоит в прошлом времени, и составление вопроса к нему: «Кто бросил мяч?», «Кто собрал сено?»

12. Использование предложения, где есть слово «нет», и составление вопросительного предложения: «Вы собрали сено?» «Нет, я не собрал сено».

13. Составление предложений, где действие выражено настоящим временем, первого-второго лица единственного числа, и составление вопросительных предложений: «Кто работает?», «Я работаю», «Ты играешь?», «Я играю».

14. Составление предложений, где есть слова, которые описывают качество предмета и задается вопрос: «Какой этот мальчик?», «Это мальчик хороший».

15. Предложение, где есть существительное с аффиксом принадлежности и вопросом, поставленным к нему: «Ваша книга с картинками», «Какова ваша книга?»

16. Разработка предложения, в котором использовано существительное в родительном падеже, и постановка вопроса к нему: «Где картинка?», «Картинка в тетради».

17. Разработка предложения, в котором использовано существительное в дательном падеже, и постановка вопроса к нему: «Где нарисовал картинку?», «Я нарисовал картинку в тетради».

18. Разработка предложения, в котором использовано существительное в предложном падеже, и постановка вопроса к нему: «Из чего Махир сделал кораблик?», «Махир сделал кораблик из бумаги».

19. Разработка предложения с предлогом «с»: «С чем вы едите хлеб?», «Я ем хлеб с сыром».

Эти типы предложений должны использоваться на практике, в зависимости от требований программы и возрастных групп. При этом детям не предоставляется какая-либо грамматическая форма или термин. Поэтому особое внимание следует уделить изучению некоторых грамматических форм.

Завершающим этапом развития речи ребенка в раннем детстве является его способность выражать свои мысли и чувства в ясной, последовательной, систематической и коммуникативной форме. Именно ребенок с таким речевым развитием готов к школьному обучению, понимает, запоминает и интерпретирует вопросы учителя, учебники и литературу, справочники и интерпретирует содержание без искажений. Освоение детьми такой речи обеспечивает успешность обучения [3, с. 92].

Развитие словесного монолога у детей дошкольного возраста зависит от их способности правильно использовать свои языковые навыки. Воспитатель должен сначала подготовить систему занятий, ориентированную на развитие устной монологической речи детей. Чтобы описать любой предмет, ребенку важно спланировать собственное мнение, определить последовательность предложений, правильно составить и использовать их в речи. При системной организации работы в указанном направлении дети с пяти лет обучаются монологу. Развитие монологической речи приводит к способности детей учиться самостоятельно повествованию, что также имеет большое значение в процессе обучения. Для достижения этой цели важно организовать работу по развитию коммуникации в соответствии с программой обучения в детском саду в следующей последовательности:

1. Рассказ о содержании прочитанных текстов.
2. Рассказ по картинке.
3. Описание увиденного по игрушкам.
4. Рассказ по памяти.
5. Творческий рассказ.

**Выводы.** Точное изучение связной речи у детей дошкольного возраста является основой работы,

которая должна быть выполнена в первом классе, поэтому эти особенности следует учитывать при работе над развитием речи детей. Вместе с тем воспитатель должен организовать содержание семинара по развитию речи таким образом, чтобы у детей была возможность свободно, правильно, выразительно, добросовестно выполнять грамматические и орфоэпические, лексические упражнения, а также создавать самостоятельные небольшие рассказы о том, что они видят и слышат, и рассказывать их. Каждая из задач, стоящих перед нами по развитию речи, является обучающей и воспитывающей. Каждая из этих областей речи требует использования определенных методов и приемов.

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Программа дошкольного образования (учебный курикулум) в Азербайджанской Республике (3–6 лет). Баку, 2012. 91 с.
2. Аскерова Р.А. Развитие коммуникативных навыков у дошкольников. Баку: Военное изд-во, 2006. 160 с.
3. Гаджиева А.Х. Лингвистический анализ детской речи. Баку: Маариф, 1994. 128 с.
4. Гасанов А.М. Дошкольная педагогика. Баку: Насир, 2000. 374 с.
5. Керимов Ю.Ш. Ребенок идет в школу. Баку, 2002. 144 с.
6. Керимов Ю.Ш. Методы развития речи у дошкольников. Баку, 1997. 218 с.

## РОЗДІЛ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

**ДІАГНОСТИКА РІВНЯ РОЗВИТКУ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ****DIAGNOSTICS OF THE LEVEL OF DEVELOPMENT OF METHODICAL COMPETENCE OF THE TEACHERS OF THE PRE-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

*У статті описано процес експериментальної діагностики рівня розвитку методичної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти. У статті розглядаються теоретичні аспекти розвитку методичної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти. На підставі теоретичного дослідження розроблена система критеріїв і показників розвитку методичної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти та їх детальні характеристики. У статті охарактеризовано та визначено рівні розвитку досліджуваної професійно значущої якості вихователів шляхом використання діагностичних засобів та обґрунтовано необхідність розробки та впровадження педагогічної моделі розвитку методичної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти, що вимагає діагностики реального рівня сформованості цієї компетенції.*

**Ключові слова:** методична компетентність, компетентнісний підхід, педагогічна діагностика, рівні, критерії, показники, педагогічна модель.

*В статті описан процесс экспериментальной диагностики уровня развития методической компетентности педагогов дошкольного образования. В статье рассматриваются теоретические аспекты развития методической компетентности воспитателей дошкольных образовательных учреждений. На основе теоретического исследования разработана система критериев и показателей развития методической компетентности воспитателей дошкольного образования, их подробные характеристики. В статье охарактеризованы и определены уровни развития изуча-*

*емых профессионально значимых качеств воспитателей за счет использования диагностических средств и обоснована необходимость разработки и реализации педагогической модели развития методической компетентности педагогов дошкольного образования, которая требует диагностики реального уровня сформированности этой компетенции.*

**Ключевые слова:** методическая компетентность, компетентностный подход, педагогическая диагностика, критерии, показатели, уровни, педагогическая модель.

*The article describes the process of experimental diagnostics of the level of formation of methodical competence of teachers of preschool education. The paper deals with the theoretical aspects of the levels of pedagogical education, criteria and indicators of their definition. On the basis of this theoretical study of the problem of determining the level of personal education in the study was developed a system of criteria and indicators of formation of methodical competence of teachers of preschool education, and implemented their detailed characteristics. On the basis of this system of criteria and indicators in the article characterized and determined the levels of formation of the studied professionally significant quality of teachers through the use of diagnostic tools. The paper substantiates the need for the development and implementation of a pedagogical model of formation of methodical competence of teachers of preschool education, which requires the diagnosis of the real level of formation of this competence.*

**Key words:** methodical competence, competence approach, pedagogical diagnostics, levels, criteria, indicators, pedagogical model.

УДК 373.2.011.3.-51

**Алексєєнко-Лемовська Л.В.**,  
канд. пед. наук, доцент,  
професор кафедри педагогіки і  
психології дошкільної освіти  
Національного педагогічного  
університету імені М.П. Драгоманова

**Постановка проблеми у загальному вигляді.**

Роль педагога в сучасному світі змінюється, розширюється коло його особистої відповідальності. Сучасному педагогу необхідно вміти: працювати в команді, спільно планувати освітню діяльність, працювати у віртуальному середовищі та відкритому освітньому просторі, відстежувати та направляти розвиток індивідуальних успіхів дітей, організувати проектну діяльність і брати участь в проектах, надавати професійні консультації батькам, інтегрувати дітей з особливими освітніми потребами. Педагогу необхідно вміти організувати діяльність дітей в інноваційному освітньому середовищі. В рамках сучасної освітньої парадигми мета освіти – розвиток особистості, розкриття та розвиток її задатків.

Сьогодні однією з найбільш актуальних проблем освіти є формування компетентності. Ідея компетентнісного підходу дозволяє відповісти на запитання про необхідний особистості результат освіти. Саме компетентнісний підхід можна розглядати як вихід з проблемної ситуації, що виникла через суперечності між необхідністю забезпечувати бажану якість освіти та неможливістю вирішити це завдання традиційним шляхом.

Методична компетентність – одна з важливих складових професійної діяльності вихователів закладів дошкільної освіти. Підвищення рівня сформованості даної компетентності передбачає розробку та впровадження педагогічної моделі розвитку методичної компетентності виховате-

лів закладів дошкільної освіти. Розробка дійсно ефективної педагогічної моделі вимагає вивчення реального рівня сформованості методичної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Формування методичної компетентності вивчається в психолого-педагогічній науці з різних позицій, зокрема й на основі діяльнісного підходу, що передбачає єдність особистості, свідомості та діяльності, взаємозв'язку діяльності та спілкування (К.А. Альбуханова-Славська, Б.Г. Ананьев, А.А. Бодальов, Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, В.В. Давидов, І.А. Зимня, О.О. Леонтьєв, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн). Компетентнісна модель освіти розробляється такими дослідниками, як А.Л. Андрєєв, О.В. Глузман Е.Ф. Зеєр, І.О. Зимня, Н.В. Кузьміна, Дж. Равен, А.В. Хуторський та інші.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Попри наукові розвідки, проблема розвитку методичної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти залишається актуальною та потребує подальшого дослідження й обґрунтування. Методологічна основа дослідження розроблена на основі врахування положень компетентнісного, середовищного, системно-діяльнісного підходів.

**Мета статті** – розробка підходів до визначення стану розвитку методичної компетенції вихователів закладів дошкільної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Результати сучасних досліджень свідчать про те, що сьогодні значущість репродуктивної діяльності, пов'язаної з використанням традиційних технологій, знижується. Водночас усе більшої значущості набуває інноваційна активність людини в усіх сферах життєдіяльності. Якість роботи педагога є одним із головних чинників, що визначає успішність освітньої системи в цілому.

Компетентність – нова одиниця виміру освіченості людини, при цьому увага звернена на результати освіти, в якості яких розглядається не сума заучених знань, умінь, навичок, а здатність діяти самостійно в різних проблемних ситуаціях (І.А. Зимня, Г.А. Цукерман, Дж. Равен).

Оскільки педагогічна професія є одночасно перетворювальною і керуючою, поняття професійної компетентності педагога виражає єдність його теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності та характеризує його професіоналізм. У зв'язку з цим професійна компетентність визначається рівнем прояву професійної готовності до реалізації професійної діяльності [11].

У закордонній літературі на сьогодні переважають визначення професійної компетентності як «поглибленого знання», «стану адекватного виконання завдання», «здібності до актуального

виконання діяльності». Для придбання професіоналізму потрібні відповідні здібності, бажання і характер, готовність постійно вчитися і вдосконалювати свою майстерність [12].

Компетентнісна модель здійснює спробу внести особистісний сенс в освітній процес і протистоїть «психологічному» підходу. «Особистісні знання являють собою не тільки використання засвоєного, прочитаного в якості деякої «цінності», але знання в сенсі участі у своєму житті» [2]. А.В. Хуторський вводить поняття освітньої компетенції, під якою розуміє сукупність смислових орієнтацій, знань, умінь і досвіду діяльності щодо об'єктів реальної дійсності [9]. Н.В. Кузьміна в контексті педагогічної діяльності розглядає методичну компетентність як один з основних елементів професійної компетентності педагога, яка охоплює компетентність у галузі способів формування знань, умінь і навичок [4].

Основним показником розвитку методичної компетенції педагогів закладів дошкільної освіти є рівень розвитку методичного та творчого мислення, що може проявитися в тому, яким способом ставляться і вирішуються педагогічні завдання різного плану – стратегічного, тактичного й оперативного.

Структуру педагогічного мислення складають продуктивне, аналітичне, репродуктивне, творче та методичне мислення. Методична компетенція визначає здатність і готовність до цілеспрямованого, планомірного образу дій при виконанні професійних завдань, розв'язанні проблем. Самостійно вибираються, застосовуються й удосконалюються методи мислення і способи роботи або стратегії вирішення для подолання робочих завдань і проблем.

Безперервність і системність процесу розвитку методичної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти показує взаємозв'язок ключових наукових положень щодо організації методичної роботи та базується на низці наукових підходів: системний, компетентнісний, середовищний. Системний підхід розглядається як спосіб наукового пізнання та практичної діяльності, що вимагає розгляду частин у нерозривній єдності з цілим (В.П. Андрущенко). Компетентнісний підхід полягає у зміщенні акценту з накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування й розвитку здатності практично діяти, застосовувати індивідуальні техніки та досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності (О.В. Глузман). Середовищний підхід дає змогу перенести акцент у діяльності з активного педагогічного впливу на особистість в контекст формування «освітнього середовища», в якому відбувається професійне становлення: чим більше і повніше особистість використовує можливості середовища, тим успішніше відбувається її вільний і активний саморозвиток (О.О. Ярошинська) [10].



Розвиток методичної компетентності – процес, що триває протягом усієї професійно-педагогічної діяльності вихователя закладу дошкільної освіти. Виходячи з завдань методичної роботи, виділяємо три рівні розвитку методичної компетентності вихователя закладу дошкільної освіти: базовий (розвиток відбувається на наявному рівні методичної компетентності в індивідуальному режимі методичного супроводу), продуктивний (вихователь – активний учасник методичної системи закладу дошкільної освіти), креативний (процес розвитку відбувається самостійно на основі самореалізації, носить дослідний і творчий характер). При цьому процес розвитку методичної компетентності розглядається як багаторівневий.

Поняття «рівень» ми розглядаємо як ступінь, величину розвитку певного педагогічного явища, факт його диференціювання або класифікації (Ю.К. Бабанський) [1]. Рівень сформованості у педагогічній науці визначають по ряду критеріїв як оптимальних зразків для порівняння з реальними явищами (М.К. Акімова) [7].

В рамках даного дослідження критерій, слідом за З.А. Мендубаєвой, будемо розглядати як ідеальний зразок, що виражає вищий, найдосконаліший рівень досліджуваного явища. Шляхом порівняння з критерієм реальних явищ, можна встановити ступінь їх відповідності, наближення до норми, ідеалу [6].

Для визначення рівня сформованості методичної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти були відібрані такі об'єктивні (відповідно до класифікації критеріїв А.К. Маркової) критерії: мотиваційний, когнітивний, технологічний, рефлексивний [5].

Вибір мотиваційного критерію обумовлений наявністю мотивації до методичної роботи, здібностей і готовності до творчої самореалізації педагога в методичній і педагогічній діяльності.

Вибір когнітивного критерію обумовлений необхідністю відбивання в професійній діяльності вихователя системного рівня функціонування методологічних, методичних і дослідницьких знань, здатність актуалізувати їх у разі потреби.

Технологічний критерій було обрано, виходячи з необхідності сформованості у вихователів професійно-методичних умінь, навичок педагога в області методики, здатності до оптимального поєднання методів професійної педагогічної діяльності, власного результативного професійного досвіду методичної роботи вихователів закладів дошкільної освіти.

Вибір рефлексивного критерію пов'язаний з необхідністю аналізувати власну діяльність з метою самовдосконалення.

Стан розвитку або рівень критерію фіксують показники, які являють собою явища або події, за якими можна судити про динаміку певного про-

цесу. Отож до кожного із зазначених критеріїв у рамках дослідження були відібрані відповідні показники, що дозволяють визначити відповідність рівня сформованості того чи іншого особистісного утворення в структурі методичної компетентності педагогів дошкільної освіти.

Застосування показників дозволяє оцінити якість і рівень сформованості певного особистісного освіти [6].

Показниками мотиваційного критерію є:

- стійка мотивація та інтерес до методичної роботи;
- готовність до творчої самореалізації в методичній діяльності.

Показниками когнітивного критерію є:

- поінформованість про форми, методи, прийоми методичної роботи;
- знання сучасних технологій методичної роботи в закладі дошкільної освіти.

Показниками технологічного критерію є:

- наявність професійно-методичних умінь і навичок;
- здатність до оптимального поєднання методів професійної педагогічної діяльності.

Показниками рефлексивного критерію є:

- рівень сформованості методичної рефлексії;
- здатність до самоаналізу і самооцінки.

Виходячи з певних критеріїв і показників, охарактеризовано рівні розвитку методичної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти: допустимий, продуктивний, творчий.

Творчий рівень розвитку методичної компетентності характеризується стійкою мотивацією та інтересом до методичної роботи, готовністю до творчої самореалізації в методичній діяльності, обізнаністю щодо форм, методів, прийомів методичної роботи, знанням сучасних технологій методичної роботи в закладі дошкільної освіти, наявністю професійно-методичних умінь і навичок, здатністю до оптимального поєднання методів професійної педагогічної діяльності, достатнім рівнем сформованості методичної рефлексії, здатністю до самоаналізу і самооцінки.

Для продуктивного рівня розвитку методичної компетентності властиві стійка мотивація та інтерес до методичної роботи, обізнаність щодо форм, методів, прийомів методичної роботи, знання сучасних технологій методичної роботи в закладі дошкільної освіти, наявність професійно-методичних умінь і навичок, здатність до самоаналізу і самооцінки. Водночас респонденти даного рівня не завжди готові до творчої самореалізації в методичній діяльності, здатні до оптимального поєднання методів професійної педагогічної діяльності. Рівень сформованості методичної рефлексії у них є недостатнім.

Базовий рівень розвитку методичної компетентності притаманний вихователям закладів дошкіль-

ної освіти, обізнаним з формами, методами та прийомами методичної роботи, з сучасними технологіями методичної роботи в закладі дошкільної освіти (О.А. Соломеннікова) [8]. У них сформовані професійно-методичні вміння та навички. Водночас їх мотивація та інтерес до методичної роботи є фрагментарними. Вони не готові до творчої самореалізації в методичній діяльності, оптимального поєднання методів професійної педагогічної діяльності, самоаналізу, самооцінки. Рівень сформованості методичної рефлексії в них є низьким.

Кожен з показників перевіряється за допомогою діагностичних методик обстеження: показники мотиваційного критерію досліджуються на основі застосування методу анкетування, показники когнітивного критерію перевіряються за методикою аналізу здібностей вихователів закладів дошкільної освіти скласти основну методичну документацію, зокрема – план методичної роботи на рік, а також за методикою «Сучасні технології методичної роботи», показники технологічного критерію перевіряються на основі застосування методу тестування та методики «Створення та аналіз ситуацій», показники рефлексивного критерію визначаються на основі методики визначення рівня сформованості педагогічної рефлексії О.В. Калашникової, методики дослідження самооцінки за методом Дембо-Рубінштейн (в модифікації П.В. Яньшина) [3].

Методологічну основу моделювання процесу розвитку методичної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти складають концепції професійного становлення, формування професіоналізму та професійної компетентності (В.А. Адольф, Н.П. Безрукова, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна), компетентнісний (В.А. Адольф, В.І. Байденко, І.А. Зимня, Дж. Равен, А.В. Хуторський), діяльнісний (Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, В.В. Давидов, О.О. Леонтьєв, Л.Г. Петерсон), системний (Б.Г. Ананьєв, Б.Ф. Ломов), особистісно орієнтований (В.А. Беліков, Е.Ф. Зеєр, Г.К. Селевко) наукові підходи.

При розробленні моделі розвитку методичної компетенції вихователів закладів дошкільної освіти враховуємо низку методичних положень:

- модель об'єктивно зображає той чи інший процес або явище;
- багатство змісту явища, що вивчається, представлено в сутнісних ознаках, компонентах, відносинах;
- основну ланку моделі утворюють суперечності.

Структурно-функціональна модель розвитку методичної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти дозволяє виділити взаємопов'язані компоненти: мету, завдання, педагогічні умови, принципи, функції, етапи, форми та методи методичної роботи, критерії, показники та рівні розвитку методичної компетентності.

Одним із ключових понять структурно-функціональної моделі є функції. Виділяємо такі функції методичної компетентності: гностична, прогностична, організаційна, комунікативна, рефлексивна.

Гностична функція забезпечує опанування методичних знань, які необхідні для продуктивного вирішення методичних завдань і проблем, що зустрічаються у практичній діяльності.

Прогностична функція дозволяє вихователю планувати свою методичну діяльність, прогнозувати та передбачати її результати.

Організаційна функція містить дії, що визначають реалізацію в практичній методичній діяльності поставленої мети та завдань, коригування дій, здійснення саморегуляції.

Комунікативна функція пов'язана з взаємодією вихователя з суб'єктами освітнього процесу, створенням необхідного інформаційного потоку з метою розвитку методичної компетентності.

Рефлексивна функція спрямовує суб'єкта на самопізнання та пізнання інших, на вироблення норм професійної поведінки, усвідомлення засад власної методичної діяльності.

Ефективність розвитку методичної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти забезпечується наступною структурою моделі: дидактичний комплекс розвитку методичної готовності вихователя закладу дошкільної освіти (програма підвищення кваліфікації «Розвиток методичної готовності педагогів до професійної діяльності» та методичні рекомендації щодо її реалізації, діагностичний інструментарій для моніторингу, електронна база педагогічного досвіду та нормативно-правового забезпечення інноваційної діяльності педагога), етапи реалізації дидактичного комплексу (діагностичний, проектувальний, організаційно-діяльнісний, підсумковий), параметри методичної готовності (науково-теоретичний компонент і практичний компонент), а також відстрочені в часі результати (системне сприйняття педагогічної дійсності, здатність до інтеграції з іншим педагогічним досвідом, потреба в самоосвіті).

**Висновки.** Таким чином, основні результати освіти в межах компетентнісного підходу фіксуються через набір ключових (базових) освітніх компетенцій, саме вони задають основний орієнтир вибору предметного змісту й умов організації основних видів діяльності, що дозволяють опанувати соціальний досвід, одержати навички практичної діяльності. У розробленій структурно-функціональній моделі розвиток методичної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти побудовано на основі розвитку методичної готовності та особистісних якостей вихователя. Зміст компонентів методичної компетентності розглядається в системі трьох компонентів: науково-теоретичного, практичного, особистісного.

Предметом подальших наукових досліджень є реалізація діагностики рівня сформованості компонентів аналізованої компетентності педагогів дошкільної освіти з застосуванням розробленого та описаного в даній статті діагностичного інструментарію.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бабанский Ю.К. Педагогический эксперимент. *Введение в научное исследование по педагогике* / под ред. В.И. Журавлева. Москва, 1988. 237 с.
2. Боришевський М.Й., Пилипенко Л.І., Пенькова О.І. Виховання духовності особистості: навчально-методичний посібник. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 104 с.
3. Яньшин П.В. Исследование самооценки по Дембо-Рубинштейн с элементами клинической беседы. *Практикум по клинической психологии. Методы исследования личности*. Санкт-Петербург, 2004. 336 с.
4. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва: Высшая школа, 1990. 117 с.
5. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения: книга для учителя. Москва : Просвещение, 1990. 192 с.
6. Мендубаева З.А. Педагогическая диагностика. Критерии и показатели экспертизы учебной книги. *Молодой ученый*. 2012. № 7. С. 291–299.
7. Психологическая диагностика. Учебное пособие / Под ред. М.К. Акимовой. Санкт-Петербург : Питер, 2005. 304 с.
8. Соломенникова О.А. Профессиональная компетентность воспитателя ДОУ. Педагогическое образование и наука. 2007. № 3. С. 4–5.
9. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58–64.
10. Ярошинська О. Середовищний підхід в професійній освіті: теоретичні засади та перспективи впровадження. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2011. № 4 (1). С. 104–109.
11. Edwards R., Nicoll K. Expertise, competence and reflection in the rhetoric of professional development. *British Educational Research Journal*. 2006. Vol. 32. P. 115–131.
12. Sharmahd N., Peeters J., Bushati M. Towards continuous professional development: Experiencing group reflection to analyse practice. *European Journal of Education*. 2018. Vol. 53 (1). P. 58–65.

## КОМУНІКАТИВНИЙ, КРЕАТИВНИЙ ТА СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ПІДХОДИ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО КОМП'ЮТЕРНОГО СЕРЕДОВИЩА

### COMMUNICATIVE, CREATIVE AND SOCIO-CULTURAL APPROACHES IN THE PREPARATION OF FUTURE PHILOLOGISTS IN A COMPETENCE-BASED COMPUTER ENVIRONMENT

Статтю присвячено аналізу комунікативного, креативного та соціокультурного підходів у підготовці здобувачів вищої освіти філологічних спеціальностей. В статті висвітлюються окремі аспекти застосування зазначених підходів в умовах компетентісно орієнтованого комп'ютерного середовища. В статті виокремлено основні фактори, які впливають на формування комунікативної компетентності в майбутніх філологів. Автором визначені чинники стимулювання творчих можливостей здобувачів вищої освіти філологічних спеціальностей та описані принципи соціокультурного підходу до підготовки майбутніх філологів у зазначеному середовищі.

**Ключові слова:** методологічний підхід, здобувачі вищої освіти філологічних спеціальностей, компетентісно орієнтоване комп'ютерне середовище, комунікативний підхід, креативний підхід, соціокультурний підхід.

Статья посвящена анализу коммуникативного, творческого и социокультурного подходов в подготовке соискателей высшего образования филологических специальностей. В статье освещаются отдельные аспекты применения указанных подходов в условиях компетентностно ориентированной компьютерной среды. В статье выделены основные факторы, влияющие на формирование коммуникативной компетентности у будущих филологов. Авто-

ром определены факторы стимулирования творческих возможностей соискателей высшего образования филологических специальностей и описаны принципы социокультурного подхода к подготовке будущих филологов в указанной среде.

**Ключевые слова:** методологический подход, соискатели высшего образования филологических специальностей, компетентностно ориентированная компьютерная среда, коммуникативный подход, творческий подход, социокультурный подход.

The article is devoted to the analysis of the communicative, creative and socio-cultural approaches in the training of higher education applicants in philological specialties. Some aspects of using of the mentioned approaches in the conditions of a competence-based computer environment are discussed in the article. The main factors that influence the formation of communicative competence of future philologists are singled out. The author determines the factors stimulating the creative possibilities of higher education applicants in philological specialties. The principles of socio-cultural approach to the preparation of future philologists in the mentioned environment are described.

**Key words:** methodological approach, higher education applicants in philological specialties, competence-based computer environment, communicative approach, creative approach, socio-cultural approach.

УДК 372.881.1

**Андрущенко Я.Е.,**  
канд. пед. наук,  
старший лаборант кафедри управління  
виробництвом та інноваційною  
діяльністю підприємств  
Миколаївського національного  
аграрного університету

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

В Україні відбувається перегляд пріоритетів у системі підготовки здобувачів вищої освіти філологічних спеціальностей. Серед факторів, які зумовили необхідність такого перегляду пріоритетів, можна виокремити дві групи чинників. Перш за все, процеси реформування системи вищої освіти в Україні зумовлюють необхідність переосмислення ролі майбутнього філолога. Друга група чинників – це соціально-педагогічні зміни, які пов'язані з появою нових державних освітніх стандартів, переходом на новий зміст освіти. У сучасній педагогічній науці існує велика кількість методологічних підходів, які представляють різні напрямки досліджень і відбивають специфіку конкретної наукової діяльності в педагогіці.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Поряд з дослідженням методологічних підходів в загальному сенсі, вглядається необхідність вивчення методологічних підходів в умовах сучасного інформаційного суспільства. Постає питання про сучасні методоло-

гічні підходи підготовки здобувача вищої освіти філологічних спеціальностей в умовах компетентісно орієнтованого комп'ютерного середовища, необхідність методологічного обґрунтування визначеної педагогічної проблеми.

**Мета статті** полягає в аналізі комунікативного, креативного та соціокультурного підходів у підготовці здобувачів вищої освіти філологічних спеціальностей в умовах компетентісно орієнтованого комп'ютерного середовища.

**Виклад основного матеріалу.** У нашому дослідженні для підготовки здобувачів вищої освіти філологічних спеціальностей ми використовуємо комунікативний, креативний, соціокультурний методологічні підходи. Дослідимо детальніше кожен з них.

*Комунікативний методологічний підхід* передбачає органічне поєднання свідомих і підсвідомих компонентів у процесі навчання іноземної мови, тобто засвоєння правил оперування іншомовними моделями відбувається одночасно з опануванням їх комунікативно-мовленнєвою функцією.



Інтерес до комунікативного підходу у підготовці здобувачів вищої освіти філологічних спеціальностей поступово зростає. Проблема підготовки майбутніх філологів розглядається як трансляція знань про світ. Розглядаючи комунікативний аспект підготовки філолога, О. Леонт'єв [5] підкреслює, що опановуючи іноземну мову, ми одночасно засвоюємо властивий відповідному народу образ світу, одним із важливіших компонентів якої є мова. На думку О. Леонт'єва основним завданням опановування філологічною освітою є уміння спілкуватись на рівні носія мови.

Реалізація комунікативного підходу у підготовці здобувачів вищої освіти філологічних спеціальностей в умовах компетентнісно орієнтованого комп'ютерного середовища передбачає формування професійних компетентностей. Опанування такими засобами спілкування як фонетичними, лексичними, граматичними, спрямоване на їх практичне застосування у процесі спілкування в умовах компетентнісно орієнтованого комп'ютерного середовища. Наприклад, опанування майбутніми філологами уміннями говоріння, аудіювання, читання та письма з іноземних мов здійснюється шляхом реалізації цих видів мовленнєвої діяльності у компетентнісно орієнтованому комп'ютерному середовищі, що моделюють ситуації реального спілкування. У зв'язку з цим підготовка майбутніх філологів організується таким чином, щоб вони виконували вмотивовані дії з мовленнєвим матеріалом для вирішення комунікативних завдань, які спрямовані на досягнення цілей та намірів спілкування в умовах середовища.

З позицій комунікативного підходу процес підготовки здобувачів вищої освіти філологічних спеціальностей в умовах компетентнісно орієнтованого комп'ютерного середовища будується адекватно реальному процесу мовленнєвого спілкування. Процес підготовки здобувачів вищої освіти філологічних спеціальностей може повністю збігатися з процесом комунікації, який відбувається в реальному житті, оскільки відбувається в умовах компетентнісно орієнтованого комп'ютерного середовища, де можна залучити носіїв мови, провідних фахівців з країни, мова якої вивчається. Дослідники О. Леонт'єв [4] та Є. Пассов [6] виділяють комунікативний підхід, як один з найкращих у підготовці фахівців з філології, тому що головним його напрямом є навчання мовлення в умовах спілкування. Цей підхід визначився в результаті дослідження наукових досягнень в галузі комунікативної лінгвістики, психології та теорії діяльності.

Згідно із загальноєвропейськими рекомендаціями Ради Європи [1] з мовної освіти, метою є не просто вивчення будь-якої мови, а й вільне спілкування цією мовою, тобто формування в здобувачів вищої освіти філологічних спеціальностей іншомовної комунікативної компетентності. До

структури комунікативної компетентності належать: мовленнєва компетенція, яка передбачає аудіювання, говоріння, читання, письмо, мовна компетенція, яка включає лексичні, фонетичні, орфографічні знання, дискурсивна компетенція, соціокультурна та соціолінгвістична компетенція, стратегічна компетенція. С.В. Стойко [10] зазначає, що здобувачі вищої освіти філологічних спеціальностей повинні уміти здійснювати усне спілкування, розуміти на слух різну інформацію, логічно структурувати й передавати свої висловлювання, обирати ефективні стратегії для розв'язання будь-якої проблеми.

Основними факторами, які впливають на формування комунікативної компетентності в майбутніх філологів, є професійна спрямованість, гуманістичний стиль спілкування, орієнтація на комунікативну культуру як на професійну цінність та мотивацію для здійснення комунікації. Діяльності без мотиву не буває – це є головним у процесі комунікації. Майбутній філолог має бути зацікавлений у майбутній професії, він має накопичувати свої знання, вміння та досвід, вміти використовувати компетентнісно орієнтоване комп'ютерне середовище для самонавчання, самостимулювання та навчання за власною траєкторією навчання. Комунікативний підхід здійснюється в умовах компетентнісно орієнтованого комп'ютерного середовища шляхом залучення здобувачів вищої освіти філологічних спеціальностей до вирішення великого кола комунікативних завдань професійної спрямованості в умовах єдиного освітнього середовища.

*Креативний методологічний підхід* передбачає зміну ролі здобувача вищої освіти в умовах компетентнісно орієнтованого комп'ютерного середовища з об'єкта дії на суб'єкта й головну дійову особу – дослідника. Погоджуємось з А.І. Сологуб [6] в тому, що навчальний матеріал у середовищі є предметом дослідження, а творча дослідницька діяльність – засіб самонавчання і самостимулювання до створення креативної особистості. Визначальна особливість застосування креативного методологічного підходу у підготовці майбутніх філологів є створення умов для формування в них творчої самосвідомості, як основи самоорганізації та професійної самореалізації та формування компетентностей для майбутньої професійної діяльності.

Креативний методологічний підхід визначає продуктивно-творчу спрямованість майбутнього філолога й становить основу його професійної орієнтації в житті. Це основна визначальна риса професійної творчості, розвитку творчого потенціалу майбутнього філолога. Сутність креативності зводиться до інтелектуальної активності та чутливості, до побічних продуктів власної діяльності [8]. Серед науковців існують різні точки зору на проблему креативності та креативної особистості.

Вчений В.О. Сластьонін [7], аналізуючи проблему педагогічної діяльності як творчого процесу, підкреслює, що безумовним показником творчого підходу є здатність педагога модифікувати та комбінувати власну діяльність у нестандартних ситуаціях.

Погоджуючись з Н.В. Кічук [2], можна окреслити чинники стимулювання творчих можливостей майбутніх учителів-філологів, зокрема наступні чинники: гуманізація взаємовідносин, форми активного навчання у закладах вищої освіти, формування професійно-пізнавальної самостійності здобувачів вищої освіти у процесі навчально-науково-дослідницької діяльності, особистісно орієнтоване спілкування, організація професійного самовиховання. Креативний підхід у підготовці здобувачів вищої освіти філологічних спеціальностей – це здатність реагувати на потребу нових підходів і продуктів у професійній діяльності, що дозволяє усвідомлювати нове в бутті, здатність породжувати незвичайні ідеї професійного спрямування, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації зі спеціальності. Створення нового творчого продукту залежить від особистості здобувача і самомотивації.

Підготовка здобувачів вищої освіти філологічних спеціальностей в умовах компетентісно орієнтованого комп'ютерного середовища з урахуванням креативного підходу характеризуються такими ознаками як оригінальність, валідність, адекватність задачі й придатність – естетична, екологічна, оптимальність форми, правильність та оригінальність на даний момент, можливість проявити власні творчі здібності незалежно від територіального перебування.

*Соціокультурний методологічний підхід* до підготовки здобувачів вищої освіти філологічних спеціальностей в умовах компетентісно орієнтованого комп'ютерного середовища становить систему методологічних орієнтирів, спрямовану на соціокультурний розвиток мовної особистості здобувача освіти, у якій визначено принципи, педагогічні технології, методи, засоби й форми підготовки майбутніх фахівців з філології [3]. В умовах компетентісно орієнтованого комп'ютерного середовища сучасна філологічна освіта – це соціокультурний феномен: у мовних структурах зосереджується соціокультурний зміст, тому особливого значення набуває активна діяльність майбутніх філологів з виявлення соціокультурної інформації в дидактичному тексті, поетапне розширення їхніх соціокультурних і лінгвокультурологічних знань та вироблення вмінь застосовувати ці знання в активній професійній діяльності. У зв'язку з цим, складовою змісту підготовки здобувача вищої освіти філологічних спеціальностей є соціокультурна лінія, спрямована на те, щоб навчити їх орієнтуватися у виборі стратегій пізнання й спілкування в різних соціокультурних ситуаціях полілінгвального соціуму.

Для соціокультурного підходу в освітній сфері характерними є принципи навчання, які спрямовують на формування культурного, духовно багатого, сповненого патріотизму носія мови, здатного здійснювати ефективне мовленнєве спілкування засобами української мови, шляхом вивчення мови у зв'язку з регіональною, національною, загальнолюдською культурою. Серед них такі принципи: активності навчання в умовах єдиного освітнього середовища, навчальної співпраці, культурної самоідентифікації особистості під час навчання в компетентісно орієнтованому середовищі, лінгвокультурологічний, креативний та інші. Відповідні принципи реалізуються в системі методів навчання, які забезпечують соціокультурний розвиток мовної особистості здобувача вищої освіти – це метод «діалог культур», метод проектів (соціокультурних), інтерпретаційний метод символічного бачення тексту, метод лінгвокультурологічного дослідження тощо. Такі методи становлять основу навчальних технологій соціокультурного характеру, які застосовуються для підготовки кваліфікованих майбутніх філологів.

На нашу думку, соціокультурний підхід передбачає цілісний комплекс можливостей та засобів професійного середовища, де відбувається педагогічно відповідна організація професійної освіти. Саме використання соціокультурного підходу спрямовує професійно-педагогічний процес на повагу до загальнолюдських, національних та професійних цінностей. Так, соціокультурний підхід до підготовки здобувачів вищої освіти філологічних спеціальностей – це система методологічних орієнтирів, практична реалізація яких забезпечує соціокультурний розвиток мовної особистості майбутнього філолога. Соціокультурний підхід, з погляду сучасних технологій, доцільно реалізувати засобами компетентісно орієнтованого комп'ютерного середовища, яке передбачає цілісний комплекс можливостей, форм і засобів самореалізації в умовах технологічного прогресу.

**Висновки.** Таким чином, у сучасній педагогічній науці існує безліч методологічних підходів, що визначають різні напрями досліджень і відбивають специфіку конкретної науково-дослідної діяльності у філологічній галузі. Методологічний підхід – це сукупність ідей, що визначають загальну наукову світоглядну позицію вченого, принципи, що становлять основу стратегії дослідницької діяльності, а також способи, прийоми, процедури, що забезпечують реалізацію обраної стратегії в практичній діяльності майбутнього філолога. В ході проведеного дослідження ми дійшли висновку, що сучасні методологічні підходи в підготовці здобувачів вищої освіти філологічних спеціальностей є вирішальними для наукового обґрунтування ефективної професійної підготовки. У ході розвідки ми проаналізували комунікативний, креативний, соціокультурний підходи.

**БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:**

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
2. Кічук Н.В. Формування творчої особистості вчителя в процесі вузівської професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки». Київ, 1993. 31 с. (20 с.).
3. Кучерук О.А. Соціокультурний підхід до формування україномовної особистості учня основної школи. *Методичний пошук: Викладацько-студентські наукові роботи з питань методики викладання мови і літератури*. Житомир : Вид-во : ЖДУ ім. І. Франка, 2014. Вип. 12. Ч. 1. С. 6-14.
4. Леонтьев А.А. Коммуникативность : пришло ее время. ИЯШ. 1991. № 5.
5. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. Москва : Смысл, 1997. 225 с.
6. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычной речи. Москва, 2001. 212 с.
7. Слостенин В.А., Перевалов С.Г. Педагогическая деятельность как творческий процесс. *Педагогическое образование и наука*. 2005. № 1. С. 25–34.
8. Сологуб А.І. Концепція креативної освіти у природничо-науковому ліцеї. *Рідна школа*. 2002. № 12. С. 9–19.
9. Сологуб А.І. Освіта обдарованих влітку: Методичний посібник. Київ : ТОВ «Інформаційні системи», 2012. 90 с.
10. Стойко С.В. Реалізація комунікативного підходу в навчанні іноземних мов. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія «Педагогічні науки»*. Чернігів : ЧДПУ, 2011. Вип. 85. С. 220–223.

## ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ПРОВЕДЕННЯ МОВНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ТРЕНІНГІВ ДЛЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

### ORGANIZING AND CONDUCTING LINGUISTIC AND PEDAGOGICAL TRAINING SESSIONS FOR PROSPECTIVE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS

Статтю присвячено дослідженню сутності, змісту та особливостей організації та проведення мовно-педагогічних тренінгів в освітньому процесі закладу вищої освіти. Мовно-педагогічний тренінг визначено способом професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови до роботи у системі дошкільної освіти. Розглянуто впровадження тренінгу на заняттях з навчальної дисципліни «Педагогічні умови іншомовного розвитку дітей дошкільного віку в різновікових групах закладів дошкільної освіти». У статті доведено необхідність розвитку мотиваційної спрямованості майбутніх учителів, здобуття ними знань та педагогічних умінь за допомогою формулювання цілей вивчення курсу на основі таксономії Блума, проведення інтерактивних лекцій, залучення студентів до розроблення власних тренінгів для дітей дошкільного віку, самоаналізу досягнень. У статті наведено приклад мовно-педагогічного тренінгу, який спрямовано на підготовку учасників до здійснення навчання іноземної мови засобами арт-синтезотерапії.

**Ключові слова:** мовно-педагогічний тренінг, професійна підготовка, майбутній учитель іноземної мови, заклад дошкільної освіти, дитина дошкільного віку.

Статья посвящена исследованию сущности, содержания и особенностей организации и проведения лингво-педагогических тренингов в образовательном процессе учреждения высшего образования. Лингво-педагогический тренинг определен способом профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка к работе в системе дошкольного образования. Рассмотрены особенности проведения тренинга на занятиях по дисциплине «Педагогические условия иноязычного развития детей дошкольного возраста в разновозрастных группах учреждений дошкольного образования». В статье доказана необходимость развития мотивационной направленности будущих учителей, получения ими знаний

и педагогических умений с помощью формулировки целей изучения курса на основе таксономии Блума, проведения интерактивных лекций, привлечения студентов к разработке собственных тренингов для детей дошкольного возраста, самоанализа достижений. В статье приведен пример лингво-педагогического тренинга, направленного на подготовку участников к осуществлению обучения иностранного языка средствами арт-синтезотерапии.

**Ключевые слова:** лингво-педагогический тренинг, профессиональная подготовка, будущий учитель иностранного языка, учреждение дошкольного образования, ребенок дошкольного возраста.

The article is devoted to the study of essence, content and peculiarities of organising and conducting linguistic and pedagogical training sessions in higher education institutions. The linguistic and pedagogical training has been defined as a method to prepare prospective foreign language teachers for a career in the system of preschool education. The peculiarities of conducting training sessions at the lessons of the academic discipline "Pedagogical conditions of foreign language development of preschool children in different age groups of pre-school education institutions" have been considered. Developing motivational orientation of prospective teachers, encouraging them to acquire knowledge and pedagogical skills has been achieved by formulating the learning objectives on the basis of Bloom's taxonomy, conducting interactive lectures, engaging students to plan and implement their own training sessions for preschool children and assess their own achievements. An example of linguistic and pedagogical training aimed at preparing participants for foreign language teaching by means of art synthesis therapy has been provided.

**Key words:** linguistic and pedagogical training, professional training, prospective foreign language teacher, preschool education institution, child of pre-school age.

УДК 37.211.24

**Басенко Г.М.,**  
старший викладач  
кафедри англійської філології  
Маріупольського державного  
університету

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Відомо, що розвиток та функціонування системи раннього навчання іноземної мови сприяє забезпеченню якості загальної освіти. У зв'язку із цим необхідною є професійна підготовка вчителів іноземної мови для закладів дошкільної освіти (далі – ЗДО), які здатні здійснювати суб'єктно-орієнтоване навчання й виховання, формування іншомовної комунікативної компетенції дітей дошкільного віку разом з іншими компетенціями, розвиток яких, згідно із Базовим компонентом дошкільної освіти, уможливить збалансованість набутих знань,

умінь, навичок, сформованих бажань, інтересів, намірів та особистісних якостей і вольової поведінки дитини, підготує її до самостійної й конструктивної діяльності в різних соціальних і життєвих ситуаціях [5, с. 4]. У Маріупольському державному університеті здійснюється підготовка фахівців для галузі дошкільної освіти. Так, студенти, що навчаються за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта», набувають кваліфікацію вчителя іноземної мови в дошкільних закладах. У процесі навчання відбувається вивчення спеціально орієнтованих дисциплін, а саме «Методика навчання іноземної



мови дітей дошкільного віку», «Педагогічні умови іншомовного розвитку дітей дошкільного віку в різновікових групах ЗДО», «Психологічні основи засвоєння іноземної мови» тощо, а формування практичних навичок студентів закріплюється під час проходження ними педагогічної практики за спеціалізацією «Іноземна мова». У процесі професійної підготовки в закладі вищої освіти (далі – ЗВО) майбутній педагог має опанувати принципово інші, інноваційні, в порівнянні з традиційними методи організації навчально-виховного процесу, тому актуальними є питання проведення мовно-педагогічних тренінгів для майбутніх учителів іноземної мови ЗДО.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Теоретичні та методичні засади підготовки вчителів іноземної мови для системи дошкільної освіти висвітлено в наукових працях О. Бігич, С. Будака, Ю. Вауліної, К. Віттенберг, Л. Петько, І. Шевченко, Т. Шкваріної та інших. Спільним у дослідженнях є те, що модель професійної підготовки вчителя потребує відповідного організаційно-методичного забезпечення. У зв'язку із цим педагогічно цінними є рекомендації Т. Джаман та Ю. Троцької щодо необхідності розроблення методичної системи роботи для підготовки майбутнього вчителя іноземної мови дошкільного закладу, в основі якої лежить рефлексивний підхід. Для його реалізації студенти мають здобути знання про себе та усвідомлення себе в ролі вчителя, предмет викладання, методики викладання та специфіки навчання, вікові можливості учнів, про дошкільний навчальний заклад та соціальну ситуацію [2, с. 41]. Поділяємо точку зору О. Стуліки, котра серед одних із головних завдань підготовки визначає розвиток індивідуального стилю діяльності майбутнього викладача іноземної мови дошкільної ланки освіти. Дослідниця справедливо зазначає, що необхідним є пошук технологій навчання, які б впливали на формування здатності до професійного зростання студентів [6, с. 272]. На думку закордонних дослідників Х. Куртейн та К. Дальберг [7], вчителю іноземної мови необхідно опанувати стратегії, методи та прийоми для забезпечення зв'язку між іноземною та рідною мовами, розвитку мовної грамотності дитини, її умінь іншомовного спілкування.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** На наш погляд, проблема організаційно-методичного забезпечення професійної підготовки вчителя іноземної мови ЗДО є дослідженою не повною мірою, зокрема питання організації та проведення мовно-педагогічних тренінгів у процесі вивчення студентами професійно-орієнтованих дисциплін.

**Мета статті** полягає у вивченні сутності, змісту та особливостей організації та проведення мовно-педагогічних тренінгів для майбутніх учителів іноземної мови закладів дошкільної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Досліджуючи сутність поняття «мовно-педагогічний тренінг» спираємося на його визначення Н. Мараховською, яка розуміє його як метод активного навчання, який спрямований на формування іншомовної комунікативної компетенції викладачів та їх професійну самореалізацію засобами іноземної мови, а також збагачення їх власного педагогічного інструментарію [5, с. 320]. Послуговуємося рекомендаціями авторки щодо етапів проведення інтегрованих тренінгів [4, с. 475-476]. Доцільним є розглянути приклад мовно-педагогічного тренінгу, котрий проводимо на заняттях з навчальної дисципліни «Педагогічні умови іншомовного розвитку дітей дошкільного віку в різновікових групах ЗДО». Дана дисципліна є вибірковою для студентів 3-го року навчання ОС «Бакалавр» та складається із 2-х кредитів (60 годин). На етапі налаштування ознайомлюємо студентів із цілями вивчення курсу, котрі формулюємо на основі таксономії Блума. Так, наприкінці його вивчення майбутні вчителі іноземної мови повинні:

- усвідомлювати особливу роль дошкільного дитинства як сенситивного періоду опанування іноземної мови;
- розуміти особливості іншомовного розвитку дітей дошкільного віку;
- виявляти фактори, що прискорюють або утруднюють процес іншомовного розвитку дітей дошкільного віку;
- знати та впроваджувати наявні педагогічні прийоми іншомовного розвитку дітей дошкільного віку у власній практиці викладання іноземної мови у ЗДО;
- створювати та реалізовувати власні педагогічні умови, які сприяють успішності навчання, максимальному розкриттю внутрішніх ресурсів дітей дошкільного віку, їх самореалізації на основі переосмислення традиційних методів навчання, загальних педагогічних технологій.

На етапі *активізації знань* відбувається презентація та первинне закріплення нового матеріалу в процесі проведення лекцій. Серед тем, що мають засвоїти студенти, є наступні:

#### **Змістовий модуль 1. Теоретичні засади іншомовного розвитку дітей дошкільного віку.**

**Тема 1.** Особливості іншомовного розвитку дітей дошкільного віку. Психолого-педагогічна підготовка вчителя іноземної мови до іншомовного розвитку дітей дошкільного віку.

**Тема 2.** Вікові психофізіологічні особливості дітей дошкільного віку, розвиток психічних процесів на заняттях з іноземної мови.

**Тема 3.** Питання самореалізації дитини в процесі навчання іноземної мови. Акмеологічні засади самореалізації.

**Змістовий модуль 2.** Методологічні засади іншомовного розвитку дітей у різновікових групах ЗДО.

**Тема 1.** Індивідуалізація процесу навчання іноземної мови.

**Тема 2.** Розробка індивідуальної освітньої траєкторії дитини в процесі навчання іноземної мови.

**Тема 3.** Впровадження тренінгових технологій на заняттях з іноземної мови. Проведення акмеологічного тренінгу.

Відомо, що під час проведення лекцій закладаються основи розуміння майбутніми фахівцями сутності теоретичних знань з навчальної дисципліни, формується їх особистісно-смісловне ставлення до тих чи інших питань. Проте для того, щоб уникнути пасивного, некритичного слухання студентами змісту лекцій, надаємо перевагу проведенню їх нестандартних типів, зокрема інтерактивних лекцій, що відбивають сутність тренінгу. Наприклад, *сократична* лекція спрямована на засвоєння студентами змісту нового матеріалу на основі екстраполяції попередніх знань. Викладач поділяє аудиторію на невеличкі групи та дає кожній з них аркуш з послідовними запитаннями для того, щоб студенти змогли визначити тему та зміст лекції. Аркуші містять відкриті та закриті питання, незавершені твердження тощо.

На етапі *розвитку вмінь*, котрий реалізується на семінарських (практичних) заняттях, студенти опановують комплекс умінь, необхідних для роботи в різновікових групах ЗДО, виконуючи наступні завдання: 1) схарактеризуйте особливості розвитку психічних процесів дитини дошкільного віку; 2) розробіть та презентуйте навчально-методичне забезпечення розвитку психічних процесів дитини дошкільного віку в процесі навчання іноземної мови; 3) розкрийте особливості впровадження акмеологічного підходу на заняттях з іноземної мови у ЗДО; 4) наведіть способи організації навчання іноземної мови на засадах акмеології; 5) розкрийте особливості впровадження індивідуального підходу на заняттях з іноземної мови у ЗДО; 6) розробіть індивідуальну освітню програму з вивчення іноземної мови для дитини дошкільного віку; 7) запропонуйте систему вправ та завдань для навчання за індивідуальною освітньою траєкторією; 8) розкрийте актуальність та доцільність проведення навчального заняття з іноземної мови у формі тренінгу; 9) запропонуйте систему вправ та завдань для тренінгового заняття; 10) підготуйте фрагмент тренінгу з іноземної мови.

Важливим на цьому етапі є ознайомлення студентів з навчальною програмою з іноземної мови (англійської, італійської) для дітей дошкільного віку засобами арт-синтезтерапії "Creative Language Laboratory for Preschool Children"/"Laboratorio Creativo per Piccini", яка розроблена викладачами Маріупольського державного університету Н. Мараховською та Г. Трифоновою для ЗДО. Розроблення програми зумовлено необхідністю впровадження методів творчого самовираження

особистості, дитини дошкільного віку, її всебічного розвитку за допомогою різних видів мистецтва. Комплексне впровадження методів арт-терапії на заняттях з іноземної мови сприяє, за словами авторів, посиленню уваги до внутрішнього світу дитини, її самопізнанню, створенню атмосфери довіри між нею та вчителем [3].

Завданням студентів є розробити та представити фрагмент арт-терапевтичного тренінгу на основі зазначеної вище програми, котрий доцільно впроваджувати на заняттях з іноземної мови у ЗДО. Майбутні вчителі презентують власні розробки та програють елементи тренінгу з іншими учасниками, котрі виконують роль учнів. Студенти розробляють фрагмент тренінгу відповідно до певного тематичного циклу: «Знайомство. Інформація про себе», «Дикі тварини та домашні улюбленці», «Улюблені іграшки та ігри», «Родина», «Кольори. Лічба», «Що ти вмєш робити?», «Що ти любиєш?», «Погода та пори року», «З Днем народження», «Який я? Який ти? Який він/вона?», й на основі представленого в програмі іншомовного матеріалу планують й реалізують певний етап тренінгу з іноземної мови на засадах арт-синтезтерапії (казко-, ігро-, драма-, ізо-, та музикотерапії). Наприклад, при вивченні теми «Дикі тварини та домашні улюбленці» майбутній вчитель іноземної мови показує, як формувати необхідні мовленнєві вміння дітей дошкільного віку за допомогою ізотерапії, котра ґрунтується на застосуванні методів образотворчого мистецтва. Учитель забезпечує засвоєння учнями нової лексики за допомогою малювання: заповнення робочих аркушів: *match and colour, draw lines, join the dots, cut and paste* та створення власних творчих продуктів: *draw your pet/make a clay model of your pet* (див. рис. 1).

На *підсумковому* етапі мовно-педагогічного тренінгу майбутні вчителі іноземної мови аналізують його хід та власні досягнення. Учасники визначають свої сильні та слабкі сторони, складають програму подальшого саморозвитку. Опитування студентів виявило наступні переваги тренінгу: учасники почувалися вільно, долали власні психологічні та комунікативні бар'єри, що дало змогу краще запам'ятати навчальний матеріал та розвинути педагогічні уміння, зокрема вміння нестандартно, творчо мислити, самооцінка та впевненість у своїх силах підвищувались, формувалася активна позиція суб'єктів педагогічної діяльності.

**Висновки.** Таким чином, організація та проведення в умовах освітнього процесу ЗВО мовно-педагогічного тренінгу як способу професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови закладів дошкільної освіти передбачає дотримання послідовних етапів. Під час їх реалізації відбувається розвиток мотиваційної спрямованості майбутнього вчителя на здійснення навчання іноземної

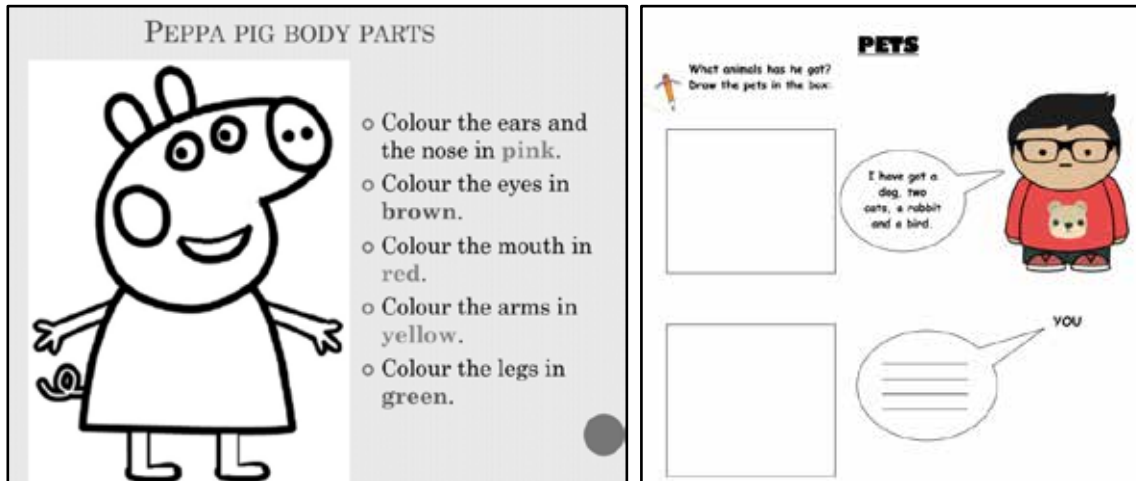


Рис. 1. Робочі аркуші для реалізації методу ізотерапії

мови дітей дошкільного віку на основі варіювання методів і засобів навчання, збагачення теоретичних знань зі створення оптимальних педагогічних умов іншомовного розвитку дітей та формування вмінь із планування та впровадження тренінгів (акмеологічних, арт-терапевтичних) на заняттях з іноземної мови у ЗДО.

Перспективами подальших досліджень є вивчення можливостей організації та проведення мовно-педагогічних тренінгів для студентів інших спеціальностей педагогічного профілю, зокрема майбутніх учителів іноземної мови початкової ланки освіти.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Богуш А.М. та ін. Київ: Видавництво, 2012. 26 с.
2. Джаман Т.В., Троцька Ю.В. Педагогічна рефлексія як засіб формування системи наступності у підготовці майбутнього вчителя іноземної мови в системі «ДНЗ – початкова школа». *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ*. 2015. Вип. 1. С. 37–44.
3. Мараховська Н.В., Трифонова Г.В. Навчальна програма з іноземної мови (англійської, італійської)

для дітей дошкільного віку засобами арт-сінтезтерапії “Creative Language Laboratory for Preschool Children”/ “Laboratorio Creativo per Piccini”. Маріуполь: МДУ, 2016. 26 с.

4. Мараховська Н.В. Проведення інтегрованого тренінгу з дисциплін гуманітарного циклу з метою професійної самореалізації майбутнього вчителя. *Молодий вчений*. 2017. № 1 (41). С. 474–477.

5. Мараховська Н.В. Упровадження мовно-педагогічного тренінгу з метою підготовки викладачів фахових дисциплін до проведення занять іноземною мовою. *Актуальні проблеми науки та освіти: зб. матеріалів XX підсумкової науково-практичної конференції викладачів МДУ*. Маріуполь: МДУ, 2018. С. 319–322.

6. Стуліка О.Б. Удосконалення мнемічних та іншомовних здібностей майбутніх викладачів іноземної мови дошкільної ланки освіти засобами розвивальної програми. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія «Психологічні науки»*. 2013. Т. 2. Вип. 11. С. 272–276.

7. Curtain H., Dahlberg C. A. Languages and Children: Making the Match, New Languages for Young Learners, Grades K-8 (4th Edition). London: Pearson, 2008. 528 p.

## СТУПЕНІ СФОРМОВАНОСТІ КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ НА КОНСТАТУВАЛЬНОМУ ЕТАПІ ЕКСПЕРИМЕНТУ

### DEGREES OF THE FORMATION OF THE CORPORATE CULTURE OF STUDENTS AT THE ASCERTAINING STAGE OF THE EXPERIMENT

*У статті проаналізовані результати проведення на констатувальному етапі діагностики рівня сформованості у майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі деяких груп корпоративних умінь, знань та якостей. Проведення діагностики передбачало застосування певних методів дослідження під час виконання студентами різної навчальної діяльності та позааудиторної роботи. У статті зображено характер прояву студентами обраних груп корпоративно-особистісних якостей та показано рівень сформованості в них визначених груп умінь та знань на констатувальному етапі експерименту. Зазначається, що педагогічний експеримент включав, окрім цього, ще формувальний і контрольний етапи.*

**Ключові слова:** корпоративна культура, констатувальний етап, педагогічний експеримент, корпоративні якості, уміння та знання.

*В статье проанализированы результаты проведения на констатирующем этапе диагностики уровня сформированности у будущих специалистов автомобильно-дорожной отрасли некоторых групп корпоративных умений, знаний и качеств. Проведение диагностики предусматривало применение определенных методов исследования при выполнении студентами различной учебной деятельности и внеаудиторной работы.*

*В статье отображен характер проявления студентами избранных групп корпоративно-личностных качеств и показан уровень сформированности у них определенных групп умений и знаний на констатирующем этапе эксперимента. Отмечается, что педагогический эксперимент включал, кроме этого, еще формирующий и контрольный этапы.*

**Ключевые слова:** корпоративная культура, констатирующий этап, педагогический эксперимент, корпоративные качества, умения и знания.

*The article analyzed the results of carrying out at the qualitative stage of the diagnostics of the level of formation of future specialists of the automobile and road sector of some groups of corporate skills, knowledge and qualities. The diagnosis provided for the application of certain research methods when students performed different educational activities and extra-curricular work. The character of the display of students of selected groups of corporate and personal qualities is displayed. The level of formation in them of certain groups of skills and knowledge at the stage of the experiment is shown. It is noted that the pedagogical experiment included, in addition, the molding and control stages.*

**Key words:** corporate culture, ascertaining stage, pedagogical experiment, corporate qualities, skills and knowledge.

УДК 37.211.34

**Бугаєвська Ю.В.,**

канд. пед. наук, доцент,

доцент кафедри українознавства

Харківського національного

автомобільно-дорожнього університету

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Як відзначає Т. Лапіна, в останні роки серед науковців набула поширення позиція, відповідно до якої сформованість корпоративної культури передбачає наявність у членів організації певних загальних якостей і вмінь (зокрема, виконання своїх обов'язків на високому рівні, прояв ініціативності та здатності до ризику, здатність приймати самостійні рішення, вміння працювати в команді тощо) [4; с. 14]. До вказаних нею характеристик членів організації, в якій сформована корпоративна культура, М. Кабушкін і В. Пронніков додають ще деякі: приховування або прояв працівниками свого внутрішнього емоційного стану; демонстрація творчого підходу до роботи, її здійснення на засадах співробітництва; дотримання членами фірми висунутих вимог щодо моделі поведінки на робочому місці та інші [2; с. 169]. За Т. Соломанідіною, сформованість корпоративної культури, проявляється в демонстрації членами організації згуртованості, спрямованості на підвищення результативності колективної роботи та на зростання іміджу компанії [6]. І. Халітова і Т. Кіцак також звертають увагу на те, що корпоративна культура проявляється в демонстрації працівниками організації конкретних властивостей [3; 7, с. 17].

Проте цими науковцями не були детально розроблені методи діагностики рівнів сформованості у студентів корпоративних умінь, корпоративно-особистісних якостей та адекватності самооцінки щодо готовності працювати в команді над вирішенням професійних завдань.

**Мета статті** – доведення висунутого припущення, що успішність формування корпоративної культури студентів у процесі професійної підготовки забезпечується науково обґрунтованою технологією, для чого повинен бути організований педагогічний експеримент. Необхідність вивчення педагогами чинників, пов'язаних із процесом формування корпоративної культури, є завжди актуальною та передбачає завдання визначення вихідного стану сформованості корпоративної культури у студентів експериментальної та контрольної груп.

**Виклад основного матеріалу.** Експеримент відбувався за трьома основними етапами. Перший із них – констатувальний. Діагностика проводилася під час виконання студентами різних групових і колективних видів навчальної діяльності на заняттях з різних навчальних дисциплін, а також під час реалізації позааудиторної роботи студентів. Для цього застосовувалися такі методи дослідження,



як спостереження, бесіди, тестування, експертне оцінювання тощо. Дані щодо стану сформованості груп корпоративних умінь зображені в таблиці 1.

Отримані дані засвідчують, що в цілому визначений на констатувальному етапі рівень сформованості у студентів автомобільно-дорожніх спеціальностей усіх визначених груп умінь залишається недостатнім, що в майбутньому не дозволить їм успішно виконувати поставлені перед ними фахові завдання.

Відповідно до першого показника рефлексивно-особистісного критерію, на констатувальному етапі експерименту визначався також характер прояву студентами обраних експериментальної та контрольної груп стану сформованості в них визначених корпоративно-особистісних якостей: інтелектуальної мобільності, відповідальності за свої професійні рішення, самостійності, відданості професії, чесності, порядності, комунікабельності.

З цією метою застосовувалися такі методи дослідження, як спостереження, бесіди й незалежне оцінювання. Використовувалися такі методики: «Діагностика міжособистісних відносин» Т. Лірі [1, с. 105-119], «Здатність до емпатії» І. Юсупова [1, с. 119-123], «Діагностика схильності особистості до конфліктної поведінки» К. Томаса [5, с. 470-475].

Так, використання методики «Діагностика міжособистісних відносин» Т. Лірі дало змогу визначити характер прояву студентами індивідуальних властивостей за такими параметрами: 1) суб-

шкала авторитарності: лідерство – власність – деспотичність; 2) субшкала егоїстичності: впевненість у собі – самовпевненість – самозакоханість; 3) субшкала агресивності: вимогливість – непримиримість – жорстокість; 4) субшкала підозрливості: скептицизм – упертість – негативізм; 5) субшкала підпорядкування: поступливість – лагідність – пасивне підпорядкування; 6) субшкала залежності: довірливість – слухняність – залежність; 7) субшкала товариськості: добросердя – несамостійність – надмірний конформізм; 8) субшкала альтруїстичності: чуйність – безкорисливість – жертвовність. Як свідчать результати опрацювання одержаних даних, тільки в 6,5% студентів експериментальної групи та 6,9% студентів контрольної групи сформованість усіх визначених цією методикою особистісних якостей знаходилася на бажаному рівні.

Використання в діагностичній діяльності методики «Здатність до емпатії» І. Юсупова дозволило з'ясувати, що на констатувальному етапі експерименту у 2,0% студентів експериментальної групи та у 2,1% контрольної групи спостерігався занадто високий рівень емпатії, що могло спричинити негативний вплив оточення на психологічний стан людини, у 6,5% студентів експериментальної групи та 6,7% студентів контрольної групи було виявлено дуже високий рівень емпатії, у 16,3% студентів експериментальної групи та 16,1% контрольної групи – високий рівень емпатії. Негативним фактом, відзначеним під час діагнос-

Таблиця 1

**Констатувальні дані про рівень сформованості у студентів визначених груп корпоративних умінь (у %)**

Групи Рівні	Е (156 осіб)	К (145 осіб)
1	2	3
<i>організаційно-вольові</i>		
високий	4,8	4,9
середній	51,4	51,1
низький	43,8	44,0
<i>перцептивно-комунікативні</i>		
високий	5,1	5,2
середній	53,5	53,1
низький	41,4	41,7
<i>конструктивно-проективні</i>		
високий	4,6	4,7
середній	48,0	48,5
низький	47,4	46,8
<i>оцінно-регулятивні</i>		
високий	4,8	4,7
середній	46,1	46,4
низький	49,1	48,9
<i>виконавчо-фахові</i>		
високий	5,8	5,9
середній	48,7	48,0
низький	45,5	46,1

Таблиця 2

**Констатувальні дані про характер прояву студентами корпоративно-особистісних якостей (у %)**

Групи Характер прояву корпоративно-особистісних якостей	Е (211 осіб)	К (213 осіб)
практично завжди	6,8	6,6
час від часу	43,7	44,5
майже не проявляються	49,5	48,9

Таблиця 3

**Констатувальні дані адекватності самооцінки студентів щодо готовності працювати в команді над вирішенням поставлених професійних завдань (у %)**

Групи Адекватність самооцінки	Е (211 осіб)	К (213 осіб)
адекватна	6,8	6,9
завищена	53,5	54,4
занижена	39,7	38,7

Таблиця 4

**Узагальнені констатувальні дані про рівні сформованості корпоративної культури студентів (у %)**

Групи Рівень	Е (129 студентів)	К (134 студенти)
високий	5,9 %	5,8 %
середній	58,2 %	58,2 %
низький	35,9 %	36,0 %

тики є те, що у 23,1% студентів експериментальної групи та 23,7% студентів контрольної групи було виявлено низький рівень сформованості емпатії, а в решти студентів, тобто в 52,1% студентів експериментальної групи та 51,4% студентів контрольної групи, – навіть дуже низький.

У процесі опрацювання даних, які отримані за допомогою використання методики «Діагностика схильності особистості до конфліктної поведінки» К. Томаса було визначено, що студентам найбільшою мірою притаманні такі способи вирішення конфліктної ситуації: компроміс – 14,6% студентам експериментальної групи та 12,7% студентам контрольної групи, уникнення – 23,7% студентам експериментальної групи та 24,3% студентам контрольної групи, пристосування – 19,6% студентам експериментальної групи та 18,5% студентам контрольної групи, змагання – 33,4% студентам експериментальної групи та 35,6% студентам контрольної групи. На жаль, як з'ясовано на констатувальному етапі експерименту, до найбільш продуктивного способу вирішення конфлікту (співробітництво) в більшості випадків звертається тільки 8,7% студентів експериментальної групи та 8,9% студентів контрольної групи.

Узагальнені дані щодо прояву корпоративно-особистісних якостей студентів відображені в таблиці 2.

Отже, можна підсумувати, що переважною більшістю студентів експериментальної й контрольної груп зазначені корпоративно-особистісні якості виявляються час від часу або взагалі майже не виявляються.

На констатувальному етапі експерименту вивчався також ступінь адекватності самооцінки студентів щодо готовності працювати в команді над вирішенням поставлених професійних завдань. Для цього результати їхньої самооцінки з окресленого питання порівнювалися з висновками членів експертної групи стосовно сформованості у студентів такої готовності. Загальні результати діагностики наведені в таблиці 3.

Як свідчать отримані результати, більшість студентів на констатувальному етапі має неадекватну самооцінку щодо визначення власної готовності працювати в команді над вирішенням поставлених професійних завдань.

На основі аналізу, систематизації й узагальнення отриманих даних були зафіксовані такі констатувальні дані про стан сформованості у студентів корпоративної культури, що представлені в таблиці 4.

На ґрунті вищевикладеного було зроблено такі висновки:

- 1) на констатувальному етапі експерименту за всіма визначеними критеріями в рівнях сформованості корпоративної культури студентів обох названих груп принципових відмінностей не виявлено;
- 2) початковий рівень її сформованості у студентів обох груп є недостатнім для успішного здійснення в майбутньому професійної діяльності в автомобільно-дорожній галузі, що зумовлює проведення спеціальної педагогічної роботи в цьому напрямі.

На формувальному етапі проведення експерименту в експериментальній групі впроваджувалася представлена технологія формування корпоративної культури в майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі. У контрольній групі цей процес здійснювався спонтанно, тобто під час застосування традиційних для вищого технічного навчального закладу методів та форм організації навчально-виховної роботи.

Проведення контрольного етапу експерименту передбачало порівняння отриманих результатів щодо сформованості корпоративної культури у студентів експериментальної й контрольної груп, що дозволяло сформулювати загальні висновки про правильність висунутого в дослідженні припущення.

Для проведення кількісного аналізу результатів використовувалися методи математичної статистики. Правдивість гіпотези про те, що відмінності у розподілах студентів експериментальної й контрольної груп за рівнями сформованості компетентності є статистично значущими, була перевірена

за допомогою критерію Пірсона  $\chi^2$ . Значення статистики Тексп. обчислювалося за формулою:

$$\text{Тексп.} = \frac{1}{N_1 N_2} \sum_{i=1}^3 \frac{(N_1 Q_{2i} - N_2 Q_{1i})^2}{Q_{1i} + Q_{2i}}$$

де  $N_1$  – кількість студентів експериментальної групи,

$N_2$  – кількість студентів контрольної групи,

$Q_1$  і  $Q_2$  – кількість студентів, в яких стан корпоративної культури відповідає одному з визначених рівнів: високому ( $i = 1$ ), середньому ( $i = 2$ ) чи низькому ( $i = 3$ ) в експериментальній і контрольній групах відповідно.

Значення  $T$ , яке було отримане з експериментальних даних, порівнювалося з критичним значенням  $T_{\text{крит}}$ , що визначалося за допомогою  $\chi^2$  із  $C-1$  ступенями свободи (де  $C$  – кількість обраних категорій) з урахуванням прийнятого рівня значущості  $\alpha$ . Результати порівняння давали можливість прийняти або відхилити нульову гіпотезу.

**Висновки.** Таким чином підтверджується вірогідність припущення про те, що відмінності у розподілах студентів експериментальної та контрольної груп за рівнями сформованості їх корпоративної культури є статистично значущими.

Перспективним є зображення результатів формувального етапу експерименту, на якому відбувалася реалізація розробленої технології формування корпоративної культури майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі, що базується на

особистісно-діяльнісному, аксіологічному й компетентнісному підходах та передбачає засвоєння студентами професійно необхідних знань, умінь, особистісних якостей, а також визначених в обраній професійній діяльності цінностей, ідеалів та еталонів поведінки на мотиваційно-установочому, змістово-організаційному й рефлексивно-коригувальному етапах.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Архипова І.А. Лучшие тесты самодиагностики и личности старшеклассников и студентов. *Психологический практикум*. Санкт Петербург : Наука и Техника, 2009. 288 с.
2. Кабушкин Н.И. Основы менеджмента : учебник. Минск : БГЭУ, 1996. 284 с.
3. Кицак Т.Г. Основні напрями формування корпоративної культури на підприємстві. Формування ринкової економіки: зб. наук. праць. Спец. вип.: *Управління людськими ресурсами: проблеми теорії та практики*. Київ : КНЕУ, 2007. Т. 2. Ч. I. С. 327–336.
4. Корпоративная культура: учеб.-метод. пособ. / за ред. Т.А. Лапина. Омск : изд-во ОмГУ, 2005. 96 с.
5. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тексты : учеб. пособ. Самара : изд. дом «БАХРАХ М», 2002. 672 с.
6. Соломанидина Т.О. Организационная культура в таблицах, текстах, кейсах и схемах. Москва : ИНФА-М, 2007. 395 с.
7. Халитова И.С. Формирование корпоративной компетенции студентов технического вуза в процессе внеучебной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Казань, 2009. 184 с.

## НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ФАХІВЦІВ ЦИВІЛЬНОЇ АВІАЦІЇ

### PROFESSIONALLY-ORIENTED LANGUAGE TRAINING OF CIVIL AVIATION SPECIALISTS

УДК 37.016:811.111:629.7(045)

**Вербило Г.П.,**

старший викладач  
кафедри іноземних мов за фахом  
Київського національного  
авіаційного університету

**Максимович Г.О.,**

старший викладач  
кафедри іноземних мов за фахом  
Київського національного  
авіаційного університету

**Кодола Р.М.,**

викладач кафедри іноземних мов  
за фахом  
Київського національного  
авіаційного університету

*Висхідна роль цивільної авіації в економічних системах світу обумовлює зростання міжнародних вимог до професійного володіння англійською мовою авіа персоналом. У статті розглянута актуальність підвищення рівня мовної підготовки спеціалістів з цивільної авіації, критерії оцінки мовної компетентності, а також особливості авіаційної англійської мови для ведення радіопереговорів та їх вплив на безпеку польотів.*

**Ключові слова:** авіаційна англійська мова, людський фактор, професійно-орієнтована мовна підготовка, безпека польотів, фразеологія радіообміну, критерії оцінки мовної компетентності.

*Возрастающая роль гражданской авиации в экономических системах современного мира обуславливает повышение международных требований к профессиональному владению английским языком авиа персоналом. В статье рассмотрены актуальность повышения уровня языковой подготовки специалистов гражданской авиации, критерии оценки языковой компетентности,*

*а также особенности авиационного английского языка для ведения радиопереговоров и его влияние на безопасность полетов.*

**Ключевые слова:** авиационный английский язык, человеческий фактор, профессионально-ориентированная языковая подготовка, безопасность полетов, фразеология радиообмена, критерии оценки языковой компетентности.

*The increasing role of civil aviation in the economic systems of the modern world determines increased international requirements for the professional knowledge of English by air personnel. The article focuses on the relevance of improving the professionally-oriented language training of civil aviation specialists, criteria for assessing the language competence, as well as the characteristics of aviation English for radio communications and its impact on flight safety.*

**Key words:** aviation English, human factor, professional-oriented language training, safety flight, radio phraseology, criteria for assessing language competence.

**Постановка проблеми** у загальному викладі. Актуальність цієї статті зумовлена висхідною роллю авіації в сучасній транспортній системі вантажних і пасажирських перевезень. Повітряний транспорт став масовим і таким, що регулярно діє видом сполучення і зв'язку. Розвиток цивільної авіації відкриває все нові та ширші перспективи її використання в економіках держав усього світу. Очевидно, що зростання повітряних перевезень буде продовжуватися разом з економічним зростанням, який буде характеризуватися подальшим підвищенням рівня підготовки фахівців цивільної авіації відповідно до нових вимог і сучасним підходом до якості навчання професійно-орієнтованої англійської мови.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Міжнародна організація цивільної авіації (далі – ІКАО) у своїх нормативних документах розглядає проблему володіння професійно-орієнтованою англійською мовою льотними екіпажами та диспетчерами. Розробляються нові навчальні посібники, що містять рекомендації та профільний дидактичний матеріал для курсів з підготовки авіаційних спеціалістів. Але все ще не вдається повністю уникнути проблеми, яка пов'язана з наявністю особливого місцевого акценту, через що виникають певні непорозуміння між диспетчером та льотним екіпажем. І це, у свою чергу, може призвести до фатальних наслідків – загибелі людей та втрати повітряного судна.

**Мета статі** – спираючись на нормативні документи ІКАО, наголосити на необхідності звернути

особливу увагу на якість володіння професійно-орієнтованою англійською мовою авіаційним персоналом, який вважається одним з чинників, що впливає на безпеку польотів повітряних суден.

**Виклад основного матеріалу.** На сьогодні англійська мова зачіпає багато професійних сфер діяльності. Авіаційна сфера не стала винятком. Міжнародні експерти з безпеки постійно шукають шляхи підвищення безпеки польотів, щоб забезпечити подальше зниження кількості авіаційних подій (далі – АП). Безпека польотів (далі – БП) безпосередньо залежить від того, наскільки добре пілоти та диспетчери управління повітряним рухом (далі – УПР) знають фразеологію радіообміну «земля – повітря» і як добре вони володіють загальною розмовною англійською мовою. Міжнародна організація цивільної авіації (далі – ІКАО) рекомендує пілотам і диспетчерам УПР здійснювати всі переговори між собою англійською мовою, оскільки історично склалося так, що англійська мова є міжнародною мовою. На тлі скорочення числа авіаційних подій внаслідок механічних несправностей в останні роки стали приділяти підвищену увагу людському фактору, як одній з причин аварій і катастроф повітряних суден. Одним з таких факторів, що знову викликає підвищену зацікавленість, є проблема комунікації. На міжнародних повітряних трасах мовний бар'єр все частіше стає не другорядною, а однією з головних причин авіаційних подій. Авіаційні події часто трапляються там, де трапилося мовне непорозу-



міння між пілотами та диспетчерами. Мовний чинник призводить до авіаційних пригод та інцидентів у випадках, якщо:

- екіпаж або диспетчер не використовують стандартну фразеологію радіообміну при виконанні штатних процедур;

- пілоти не володіють розмовною англійською мовою на рівні, достатньому для пояснення проблеми, що виникла на борту;

- екіпаж або авіадиспетчер переходять з англійської на рідну мову під час ведення зв'язку в одному повітряному просторі [ІКАО, Doc 9835].

У 1998 році, з огляду на сумний досвід ряду авіаційних подій та інцидентів, прямо або побічно пов'язаних з недостатньою мовною компетентністю пілотів і авіадиспетчерів, Асамблея ІКАО сформулювала резолюцію А32-16, яка наполягала на тому, щоб Рада ІКАО дала вказівку Аеронавігаційній комісії розглянути в пріоритетному порядку проблему володіння англійською мовою та зобов'язати держави-члени ІКАО вжити заходів, які спрямовані на те, щоб диспетчери та члени льотних екіпажів, що беруть участь в забезпеченні та виконанні польотів у повітряному просторі, де необхідне використання англійської мови, мали достатні навички для ведення радіотелефонного зв'язку англійською мовою. Вимоги ІКАО до володіння мовою поширюються на процеси досягнення і підтримки володіння всіма мовами, які використовуються в радіотелефонному зв'язку. Однак, оскільки в даний час англійська мова є найбільш вживаною в середовищі міжнародної авіаційної спільноти, то вдосконалення володіння розмовною англійською – саме те, на чому зосереджена увага цієї спільноти. У 1951 році, вперше в історії, ІКАО запропонувало, щоб англійська стала *de facto* мовою світової цивільної авіації. У 2003 році Рада ІКАО затвердила «Керівництво з впровадження вимог ІКАО до володіння мовою» для оцінки знання пілотами та диспетчерами, які працюють на міжнародних авіалініях англійської авіаційної мови. У зв'язку з чим у 2003 році, комісія експертів підготувала відповідні Додатки до документів 1951 року, згідно з якими англійська ставала стандартною мовою ІКАО, і на основі яких було розроблено систему оцінки володіння англійською мовою, кваліфікаційна шкала для оцінки мовних знань, яка і називається «Шкала ІКАО».

ІКАО використовує шестирівневу шкалу для оцінки володіння англійською: Level 6 (Expert) – експертний; Level 5 (Extended) – просунутий; Level 4 (Operational) – робочий; Levels 1 –3 (Non-operational) – неробочі рівні.

Визначальним фактором розвитку системи мовної підготовки авіаційних спеціалістів служить необхідність досягнення робочого 4 рівня за кваліфікаційною шкалою ІКАО. Робочий рівень 4 (з наявних шести за оцінювальною шкалою) дося-

гається в кожній області знання мови, а саме: у вимові, граматичній структурі, словниковому запасі, розмовних навичках, розумінні та спілкуванні. Тобто, на 4 робочому рівні за шкалою ІКАО людина може мати акцент, що не ускладнює розуміння, володіти граматичними конструкціями так, щоб помилки, якщо раптом і виникали, не спотворювали зміст повідомлення, вміти перефразувати вислів, якщо словникового запасу недостатньо для пояснення, говорити в темпі, відповідному шкалі ІКАО, розуміти співрозмовника, вміти вирішити сумніви щодо точності розуміння шляхом перевірки, підтвердження або уточнення.

Для підвищення якості мовної підготовки авіаційних фахівців необхідно застосовувати технології «занурення» в мовні ситуації, типові для майбутньої професійної діяльності в авіаційній сфері. З урахуванням наведених вище особливостей професійно-орієнтованої мовної підготовки пропонуються наступні підходи:

- застосування квазіпрофесійних технологій, які найбільше наближують заняття до реальної професійної діяльності;

- міжпредметна інтеграція з використанням знань з таких дисциплін як «Навігація», «Метеорологія», «Експлуатація повітряних суден», «Організація повітряного руху» тощо;

- використання записів реальних радіопереговорів через канал зв'язку «Пілот-Диспетчер».

З 5 березня 2008 року пілоти, диспетчери УВС і оператори авіаційних станцій мають демонструвати вміння розмовляти мовою і розуміти мову, що використовується для ведення радіотелефонного зв'язку, щонайменше відповідно до критеріїв і шкали оцінки мовних знань на рівні 4. Рівень 4 вважається мінімальним рівнем володіння, коли забезпечується прийнятний рівень безпеки польотів. Крім того, з листопада 2003 року почали діяти положення другого тому Додатка 10, згідно з якими всі наземні станції, що обслуговують визначені аеропорти та маршрути, які використовуються при виконанні міжнародних повітряних перевезень, повинні забезпечувати можливість ведення зв'язку англійською мовою.

Для досягнення необхідного рівня володіння професійною англійською мовою авіаційними спеціалістами, у тому числі й диспетчерами УПР, рекомендується активізувати роботу з нормативними документами ІКАО (останніх доповнених і перероблених видань). Документи дають чіткі визначення і терміни, а також дозволяють значно підвищити професійний рівень знань авіаційної лексики та термінології. Мова обміну стандартизована ІКАО. Одним з таких документів є постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження правил ведення радіотелефонного зв'язку та фразеології радіообміну в повітряному просторі України» від 10 червня 2004 року. У 1992 році Україна стала

членом ІКАО, приєднавшись до Чиказької конвенції про міжнародну цивільну авіацію, яка є основою міжнародною угодою, що регулює діяльність цивільної авіації. Україна, як держава, яка є повноправним членом ІКАО, неухильно дотримується міжнародних договорів в галузі цивільної авіації та аеронавігації. Процес підготовки майбутніх авіаційних фахівців орієнтується на нормативно-правові акти України з питань аеронавігаційного забезпечення відповідно до стандартів і практичних рекомендацій ІКАО: нормативно-правові документи цієї організації, нормативно-правові документи Європейського агентства з безпеки авіації (EASA) «Нормативно-правові вимоги Об'єднаного Управління Цивільної Авіації» (JAA), Чиказька конвенція про міжнародну цивільну авіацію. Все це обумовлює необхідність підготовки майбутніх авіаційних фахівців з активним використанням такого засобу професійного навчання, як іноземна мова.

Що ж таке авіаційна англійська мова і чим вона відрізняється від розмовної англійської? Вона охоплює широкий спектр лексики, пов'язаної з різними областями в авіації (літакобудування, технічне обслуговування повітряних суден, польотна діяльність, управління повітряним рухом, організація польотів, експлуатація аеродромів, обслуговування пасажирів, льотна робота екіпажів ПС).

Процесу навчання професійно-орієнтованій англійській мові властиві конкретні завдання, зміст, критерії володіння мовою, а також умови користування нею. Мова радіообміну відрізняється насиченістю термінологією, кодовими знаками, особливостями вимови та інтонації, стандартними мовними моделями. Ці особливості вимагають формування таких навичок, як вміння передати або прийняти інформацію, розуміти різні акценти авіаційної спільноти, запитувати дані, доповідати про нестандартні ситуації, уточнювати в разі непорозуміння, щоб уникнути комунікативного збою і його можливих наслідків. Мові, що використовується, властиві вкрай специфічна лексика, вирази та функції. Кінцевим критерієм оцінки володіння цією мовою є комунікативна компетенція, а не лінгвістична відповідність. Обмін повідомленнями здійснюється переважно в усній формі та часто за відсутності візуального контакту. Питання обміну повідомленнями може не тільки впливати на безпеку пасажирів і окремих авіаперевізників, але також чинити серйозний економічний вплив на всіх осіб, які зайняті в галузі авіаперевезень, – як у вигляді безпосередніх витрат на навчання і тестування, так і у вигляді непрямого впливу на підбір і комплектування кадрів. Стандартна фразеологія ІКАО – це сукупність чітких, коротких, визнаних у міжнародному масштабі формалізованих повідомлень, призначених для використання в більшості типових ситуацій і в найбільш важливих надзвичайних і аварійних обставинах. Вони ретельно

опрацьовані авіаційними спеціалістами та завдяки цьому мають єдине функціональне значення та однозначний зміст. Розмовна мова, в якій сенс повідомлень визначається культурою, контекстом і схильністю слухача, від них різко відрізняється. Статистично, основний обсяг радіотелефонних переговорів, здійснюється за допомогою стандартної фразеології. Тому стандартна фразеологія є найбільш зрозумілим засобом спілкування у виробничих умовах, а її неправильне використання може негативно відбитися на безпеці виробничої діяльності. Однак, в стандартній фразеології неможливо врахувати всі позаштатні, аномальні, а іноді й аварійні ситуації, з якими стикається авіа персонал. До того ж вона є недостатньою для передачі додаткової інформації про ситуацію, наприклад, про причини затримки, стан хворого пасажирів, погодні умови, характер збою або відмови, перешкоди при рулінні. Все це – обставини, які часто диктують використання Циркуляра ІКАО 323-AN / 185 33 розмовної мови, і саме вони стали предметом розгляду Дослідницької групи ІКАО про визначення вимог щодо володіння розмовною англійською мовою PRICESG (Proficiency Requirements in Common English Study Group). Слід визнати той факт, що авіаційна англійська мова являє собою свого роду «простір», на одному полюсі якого знаходяться дуже конкретні стандартизовані фразеологічні «формули», а на іншому – вільне спілкування англійською мовою на авіаційні теми. Хоча приклади обох полюсів цього спектру цілком природні, суттю викладання авіаційної англійської мови залишається неформалізована розмовна мова, якою пілоти та диспетчери користуються в робочих обставинах для обміну інформацією, яка – стосовно польотних операцій – не може бути виражена за допомогою стандартної фразеології.

До прийняття у 2003 році положень ІКАО, що стосуються володіння мовою, оцінка стандартної фразеології проводилася на основі визначення точності її технічного використання і відповідності експлуатаційного контексту, а методика її проведення базувалася лише на загальній «добре зарекомендувала себе практиці». Після прийняття у 2003 році положень про володіння мовою і публікації шкали оцінок було рекомендовано, щоб при оцінці використання стандартної фразеології ІКАО, крім тих рекомендацій, що містяться в документі PANS-ATM, враховувалися дескриптори вимови та швидкості мови, що визначають володіння мовою на робочому рівні 4. Встановлено, що авіаційна мова є самостійним видом мови, бо у неї є ряд характерних ознак, що відрізняють її від розмовної англійської мови.

Пам'ятка для пілота буде корисна пілотам, що літають на міжнародних рейсах, а також дасть можливість розширити кругозір будь-якої

людини. В аеропортах, які обслуговують багато рейсів авіакомпанії Delta Air Lines, таких як Міжнародний аеропорт Хартсфілд-Джексон Атланта, слово «Delta» замінюється на «Data», «Dixie» або «David» для того, щоб уникнути плутанини, тому що «Delta» є також позивним авіакомпанії.

У Брунеї, Індонезії, Малайзії та Сінгапурі «Lima» замінюється на «London», тому що в індонезійській, малайській та ряді інших мов цих країн «Lima» означає «п'ять». Таким чином, може виникнути плутанина, якщо в рядку буде змішування цифр і букв.

У Саудівській Аравії фонетичний алфавіт ІКАО використовується в багатьох комерційних проєктах зв'язку, однак, оскільки в країні алкоголь заборонений, слово «Whiskey» замінюється на «Washington».

У Пакистані толерантність до алкоголю змінюється, тому найчастіше використовується слово «Whiskey», а не «Washington». Але там є інша заміна: слово «India» замінюється на слово «Italy» через соціально-політичні причини.

**Висновки.** Таким чином, професійно-орієнтована мовна підготовка авіаційних спеціалістів характеризується специфічними цілями, критеріями оцінки мовної компетентності, змістом навчання, а також особливостями авіаційної англійської мови, характерними для ведення радіопереговорів «Пілот – Диспетчер». Встановлено, що авіаційна мова є самостійним видом мови, бо у неї є ряд характерних ознак, що відрізняють її від розмовної англійської мови.

Мета мовної підготовки обумовлена вимогами ІКАО забезпечити відповідний високий рівень професійної мовної компетентності пілотів і авіадис-

петчерів для максимального скорочення числа випадків неадекватної комунікації в ефірі. Фактично, навчання авіаційної англійської мови для ведення радіопереговорів і набуття професійної мовної компетентності, орієнтовані на досягнення світового рівня показників безпеки польотів.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Международная организация гражданской авиации. Издание второе. ИКАО, 2010. 180 с.
2. Организация воздушного движения. Дос 4444. Издание пятнадцатое. ИКАО, 2007. 102 с.
3. Правила аэронавигационного обслуживания. Издание восьмое. ИКАО, Монреаль, Канада, 2010. 102 с.
4. Руководство по внедрению требований ИКАО к владению языком. Дос 9835. Издание второе. Международная организация гражданской авиации, 2010. 180 с.
5. Руководство по радиотелефонной связи. Дос 9432. Издание четвертое. Международная организация гражданской авиации, 2007. 134 с.
6. Сокращения и коды ИКАО. Дос 8400. Издание седьмое. ИКАО, 2007. 105 с.
7. Лаврухіна Т.В. Формування ключових компетентностей майбутніх авіаційних диспетчерів як умова готовності до професійної діяльності. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2012. № 16. С. 168–174.
8. Повітряний кодекс України : *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 2017. № 29. С. 315
9. Тестирование на определение уровня владения английским языком по Шкале ИКАО. URL: <http://complang.ru/atc/testing>.
10. Международная организация гражданской авиации. URL: [www.icao.int](http://www.icao.int).
11. Збірник аеронавігаційної інформації. Управління повітряним рухом. URL: <http://uk.wikipedia.org>.

## АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЗА ДУАЛЬНОЮ ФОРМОЮ ЗДОБУТТЯ ОСВІТИ

### ASPECTS OF TRAINING ORGANIZATION FOR SPECIALISTS USING THE DUAL EDUCATION SYSTEM

*У статті розглянуто основні аспекти організації підготовки бакалаврів харчових технологій Сумського національного аграрного університету. Досліджено погляди щодо ефективності використання дуальної форми навчання в порівнянні з традиційною освітою. Наведена модель використання елементів дуальної форми в навчальному процесі підготовки фахівців зі спеціальності «Харчові технології» факультету харчових технологій. Обґрунтована доцільність впровадження елементів дуальної форми навчання в закладах вищої освіти.*

**Ключові слова:** дуальна форма здобуття освіти, вища освіта, компетентності, практична підготовка, наскрізна програма поглибленої практичної підготовки студентів.

*В статье рассмотрены основные аспекты организации подготовки бакалавров пищевых технологий в Сумском национальном аграрном университете. Исследованы взгляды относительно эффективности использования дуальной формы образования по сравнению с традиционным образованием. Приведена модель использования элементов дуальной формы в учебном про-*

*цессе подготовки специалистов по специальности «Пищевые технологии» факультета пищевых технологий. Обоснована целесообразность внедрения элементов дуальной формы обучения в учреждениях высшего образования.*

**Ключевые слова:** Дуальная форма получения образования, высшее образование, компетентности, практическая подготовка, сквозная программа углубленной практической подготовки студентов.

*The article studies the main aspects of training for bachelor's degree students, studying food technologies in Sumy National Agrarian University using the dual education system elements. The effectiveness of dual education system elements in comparison with traditional education system has been studied. The advantages of dual education system have been studied. The model for dual education system elements use in the process of education for the specialists in food technology has been given. The expediency for dual education system elements introduction has been substantiated.*

**Key words:** dual system of education, higher education, competences, practical training, end-to-end intensive practical training of students.

УДК 378.147

**Габенко І.М.,**

старший викладач кафедри інженерних технологій харчових виробництв Сумського національного аграрного університету

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Забезпечення найшвидшої інтеграції України до Європейського простору вищої освіти є основною метою освітянської реформи, в рамках якої модернізація змісту освіти та забезпечення якості освіти в Україні є пріоритетними напрямками діяльності. Відповідно, пошук шляхів забезпечення якості освіти в університеті, що досягається шляхом інтеграції освітнього процесу та ґрунтовної практичної підготовки на підприємствах, є головним, оскільки поняття «якісної освіти» повинно ототожнюватися з поняттям «якісної практичної підготовки фахівців».

Реформування вищої освіти в Україні зумовило розвиток концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти, яка спрямована на формування компетентного конкурентоспроможного фахівця з потребою та навичками безперервного професійного розвитку.

Відповідно до стандарту вищої освіти за спеціальністю 181 «Харчові технології» для першого (бакалаврського) рівня, підготовка фахівців супроводжується набуттям компетентностей: інтегральної, загальних та спеціальних (фахових, предметних) [2, с. 5].

Дуальна форма здобуття освіти сприятиме набуттю вищезазначених компетентностей швидше і якісніше у порівнянні із традиційними формами, бо розширюються можливості університетів щодо практичних баз формування спеціальних компе-

тентностей, створюються ефективні платформи професійної підготовки на основі поєднання освіти та сучасного виробництва, скорочується тривалість адаптації випускників, забезпечується якісна підготовка фахівців для підприємств [4].

#### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Поняття «Дуальна система освіти» виникло в 1969 році минулого сторіччя в Німеччині завдяки обговоренню закону про професійне навчання, і на сьогодні є основною системою в більш ніж в 60 країнах світу.

Відповідно до Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти, дуальна форма здобуття освіти – це спосіб здобуття освіти, що передбачає поєднання навчання осіб у закладах освіти з навчанням на робочих місцях на підприємствах, в установах та організаціях для набуття певної кваліфікації, як правило, на основі договору про здійснення навчання за дуальною формою здобуття освіти [5, с. 10].

Питання дуального навчання досліджували іноземні та українські дослідники: Д. Бауд, Дж. Гарнетт, М. Дернова, І. Каннінгем, К. Костлі, Б. Літл, Дж. Релін, С. Романова, Н. Соломон, М. Ульріх, Б. Уокмен та інші [1, с. 138; 3].

Різні аспекти цієї проблеми вивчали вітчизняні та зарубіжні вчені: С. Благініна, Я. Гадзало, Д. Дзвінчук, П. Друкер, Т. Іщенко, С. Ніколаєнко, Т. Постоян, Н. Сіренко, М. Хоменко, О. Ткачук [6, с. 15].



Проте недостатньо проведено досліджень щодо організації навчання за дуальною формою майбутніх фахівців харчової промисловості.

**Мета статті** – проаналізувати використання елементів дуальної форми в навчальному процесі підготовки студентів зі спеціальності «Харчові технології» в Сумському національному аграрному університеті та окреслити перспективи розвитку системи вищої технічної освіти у контексті світових та євроінтеграційних процесів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Протягом 2017 та 2018 років елементи дуальної форми навчання були використані в процесі підготовки 60 фахівців зі спеціальності «Харчові технології» Сумського національного аграрного університету.

До пілотного проекту із впровадження елементів дуальної форми навчання були залучені групи студентів другого та третього курсів факультету харчових технологій.

За результатами впровадження:

- були внесені зміни до навчального плану: вивчення дисциплін професійної підготовки починається з першого курсу, збільшилась частка дисциплін професійної підготовки, в межах кожної навчальної дисципліни відведено більше часу на практичні заняття;

- професійне навчання проводиться в лабораторіях, оснащених сучасним обладнанням: лабораторії технології перероблювання м'яса, лабораторії кафедри технології харчування, лабораторії інноваційних технологій харчових продуктів, лабораторії хімічних і мікробіологічних досліджень харчових продуктів та інших;

- до викладання дисциплін професійної підготовки залучаються фахівці підприємств харчової промисловості;

- була розроблена наскрізна програма поглибленої практичної підготовки студентів факультету харчових технологій в рамках проекту «Удосконалення професійних навичок в галузі м'ясоперероблювання України», яка реалізується в Сумському НАУ за участі Європейського банку реконструкції та розвитку.

Практична підготовка відбувається протягом другого та третього курсу навчання та включає виробниче стажування на м'ясопереробному підприємстві, на молокопереробному підприємстві та на підприємстві громадського харчування. Тривалість щорічної практичної підготовки – не менше 12 тижнів.

Для організації навчального процесу в семестрі використовується блочна модель навчання з елементами дуальної форми, яка складалася з: 2 тижнів – навчання в університеті, яке поєднує як лекційні заняття так і практичні, лабораторні заняття в лабораторіях; 6 тижнів – навчання на робочих місцях на підприємстві; 7 тижнів – навчальні заняття в університеті, проміжна атестація.

Наприклад, навчання студентів 2 курсу відбувається таким чином: 2 тижні – лекційні заняття, практичні та лабораторні заняття в лабораторіях з дисциплін «Процеси та апарати харчових виробництв», «Загальні технології харчової промисловості», «Теоретичні основи харчових виробництв», «Технологічне обладнання харчових виробництв»; 6 тижнів – навчання на робочих місцях на підприємствах ГП «Глобино», ПРАТ «Миронівський хлібопродукт»; 7 тижнів – навчальні заняття в університеті, які завершуються рубіжним та підсумковим контролем знань.

Для реалізації навчання на підприємстві була використана міжнародна платформа дистанційного навчання Moodle, яка забезпечує зручний розширений зворотний зв'язок між викладачами та студентами, та дозволяє студентам отримувати необхідні консультації дистанційно.

Після третього курсу студент має обрати напрям майбутньої спеціалізації: «Технології зберігання, консервування та перероблювання м'яса», «Технології зберігання, консервування та перероблювання молока» чи «Технології харчування», оскільки на четвертому курсі відбувається практична підготовка відповідно обраної спеціалізації. Таким чином, студент обирає освітню програму, за якою буде відбуватися подальша підготовка за ОС «Магістр», усвідомлено, бо має вже практичний досвід роботи та пріоритетний фаховий напрямок.

На нашу думку, на етапі впровадження нової форми в навчальний процес доречним є проведення аналізу результатів використання моделі дуального навчання з метою виявлення та спроби усунення в майбутньому суперечних та проблематичних аспектів.

В результаті проведення дослідження, тестування та опитування студентів 2 та 3 курсів спеціальності «Харчові технології», які були залучені до навчання з елементами дуальної форми, ми з'ясували відношення учасників до впровадження дуальної форми навчання в освітній процес.

При проведенні дослідження на сформульоване запитання «Чи підвищиться якість професійної підготовки на основі дуальної форми здобуття освіти?» – були отримані неоднозначні відповіді: найбільша частина респондентів обрала варіант «ні», або «частково», слід зауважити, що відповідь «так» дали лише 3,7 % студентів 2 курсу та 26,7 % студентів 3 курсу (рис. 1).

Аналіз результатів анкетування підтвердив гіпотезу, що студенти мають сумніви щодо доцільності введення дуальної форми навчання у зв'язку із не усвідомленням особистісного професійного розвитку. Про що свідчать результати відповідей на запитання «Чи бажаєте отримати стаж роботи до закінчення навчання?»: 93% опитаних респондентів дали позитивну відповідь, 95% опитаних

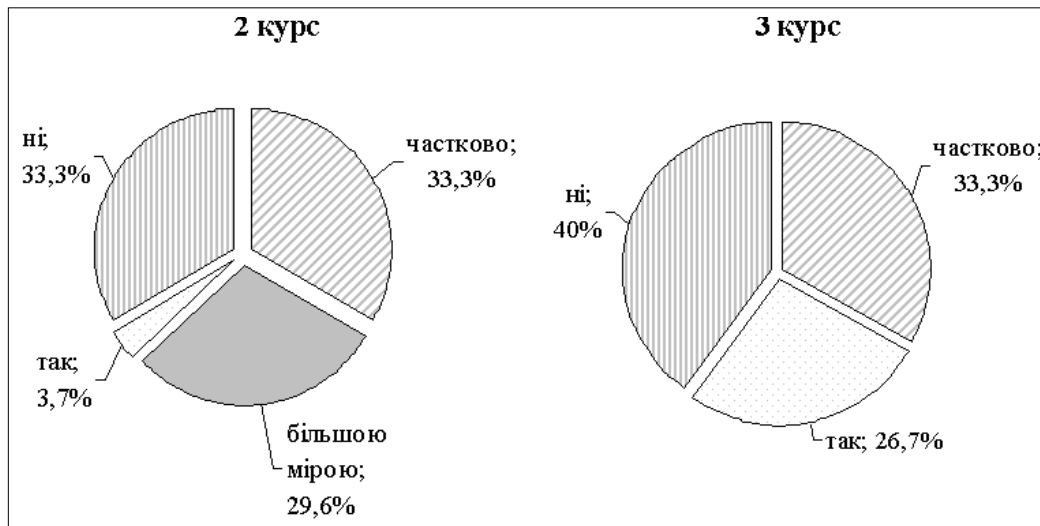


Рис. 1. Результати опитування студентів 2 та 3 курсів щодо підвищення якості професійної підготовки на основі дуальної форми здобуття освіти

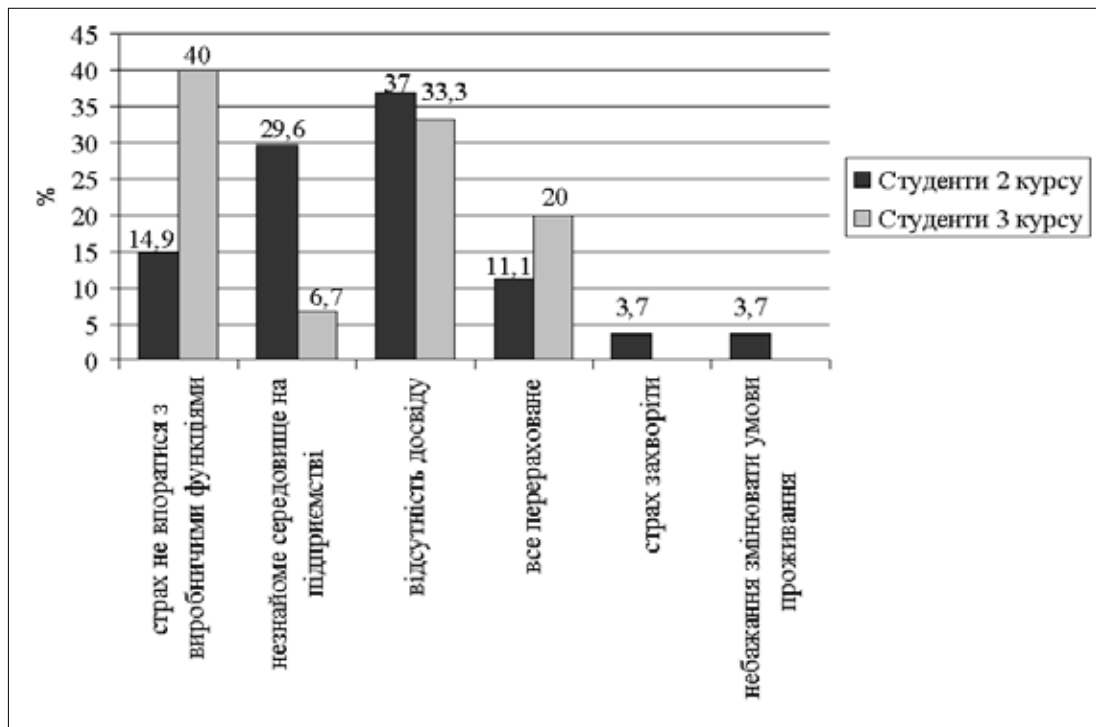


Рис. 2. Результати опитування студентів щодо причини сумнівів над доцільністю використання елементів дуальної форми навчання

студентів впевнені, що кількість шансів на працевлаштування відразу після закінчення університету збільшиться за умови здобуття практичного досвіду роботи на виробництві.

В процесі дослідження було з'ясовано, що 89% студентів 2 курсу та 88% студентів 3 курсу при перебуванні на підприємстві під час впровадження елементів дуальної форми використовували постійно елементи дистанційного навчання, а саме навчалися за допомогою Moodle.

Слід зазначити, що страх не впоратися з виробничими функціями та відсутність досвіду роботи на підприємстві залишаються найвагомішими чин-

никами, які викликають сумніви у студентів щодо доцільності використання елементів дуальної форми навчання в освітньому процесі підготовки фахівців зі спеціальності «Харчові технології» (рис. 2.).

**Висновки.** Таким чином, для забезпечення якісно нового рівня підготовки випускників зі спеціальності «Харчові технології» необхідно в системі підготовки студентів проведення ряду змін:

1) організація семінарів серед студентів з метою ознайомлення з дуальною системою за метою зміни мотиваційної траєкторії: отримання до закінчення навчання стажу роботи, практичного

досвіду, грошової винагороди під час навчання та збільшення шансів на отримання постійної роботи відразу після закінчення університету;

2) упорядкування нормативної складової організації дуальної освіти в закладах вищої освіти, зміна освітніх стандартів, створення освітньої програми бакалавра з підготовки фахівців зі спеціальності 181 «Харчові технології», створення робочої групи з розроблення навчального плану підготовки фахівців, до якої входитимуть представники усіх учасників процесу;

3) забезпечення відповідності змісту навчальних програм дисциплін підготовки фахівців потребам виробництва, вимогам роботодавців, особливостям регіонального ринку праці. Можлива участь роботодавців в організації навчального процесу забезпечить варіативність навчальних програм дисциплін. Вимоги до рівня практичної підготовки з дисциплін професійного спрямування, відповідно до стандарту освіти, повинні бути показані у змісті робочих навчальних програм дисциплін і програм практик;

4) розроблення чітких методичних вказівок щодо організації впровадження дуальної освіти на факультеті, від проведення конкурсів до визначення та присвоєння кваліфікацій;

5) проведення підготовки викладачів до зміни парадигми викладання, організація необхідного навчання та стажування на підприємствах;

6) формування групи тьюторів та менторів для забезпечення якості освіти та контролю за проведенням освітнього процесу на підприємстві.

На нашу думку, впровадження елементів дуальної форми навчання при підготовці фахів-

ців із харчових технологій необхідно вже з другого курсу ОС «Бакалавр» за умови повної консолідації навчальних планів з програмою практичної підготовки на підприємстві. Існує необхідність мотивувати студентів до активної практичної діяльності за допомогою не лише отримання грошової заробітної плати, але і можливості отримати спеціальності кваліфікованого робітника, що не суперечить компетентнісному становленню фахівця та плануванню майбутньої професійної кар'єри.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Дернова М. Г. Дуальна модель вищої професійної освіти дорослих: європейський досвід. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2014. Вип. 2. С. 137–145. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/OD\\_2014\\_2\\_19](http://nbuv.gov.ua/UJRN/OD_2014_2_19). (дата звернення 04.02.2019)
2. Затверджені стандарти вищої освіти : Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/181-kharchovi-tekhnologii-bakalavr.pdf>. (дата звернення 05.12.2018).
3. Мілл У. Дуальне навчання : досвід Німеччини. *Маркетинг в Україні*. 2016. № 6. С. 53–62.
4. Презентація концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-presshall/2390411-dualna-osvita-v-ukraini.html>. (дата звернення 1.02.2019).
5. Про схвалення Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти : Розпорядження від 19 вересня 2018 р. № 660-р/ Урядовий кур'єр. 2018. № 203. С. 10. (дата звернення 30.жовт.).
6. Shebanin V.S. Dual form of education in the training of highly qualified specialists for the agrarian sphere of Ukraine. *Економіка АПК*. Київ, 2018. № 3. С. 13–23.

## INFORMATION TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

### ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

*The article deals with modern means of information and communication technologies that are used in the process of language training of students in higher educational institutions. The main linguodidactic tasks solved due to the introduction of information and communication technologies in the process of language education are defined. The article reveals the linguodidactic potential of information and computer technologies in teaching various aspects of language and in the formation of skills in various types of speech activity. The stages of work on the introduction of information and computer technologies in the process of language teaching are characterized.*

**Key words:** information and communication technologies, computer-assisted language learning, language training.

*У статті розглянуто сучасні засоби інформаційно-комунікативних технологій, що використовують у процесі мовної підготовки студентів у вищих навчальних закладах. Визначено основні лінгводидактичні завдання, що вирішуються завдяки впровадженню в процес мовної освіти засобів інформаційно-комунікативних технологій. Розкрито лінгводидактичний потенціал засобів інформаційно-комп'ютерних технологій під час викладання різних аспектів мови та під час формування вмінь і навичок у різних видах мовленнєвої діяльності. Встановлено структуру (основні компоненти) навчальних*

*засобів інформаційно-комп'ютерних технологій. Схарактеризовано етапи роботи над впровадженням засобів інформаційно-комп'ютерних технологій у процес викладання мов.*

**Ключові слова:** мовна підготовка, засоби інформаційно-комп'ютерних технологій.

*В статье рассмотрены современные средства информационно-коммуникативных технологий, которые используют в процессе языковой подготовки студентов в высших учебных заведениях. Определены основные лингводидактические задачи, решаемые благодаря внедрению в процесс языкового образования средств информационно-коммуникативных технологий. Раскрыт лингводидактический потенциал средств информационно-компьютерных технологий при преподавании различных аспектов языка и при формировании умений и навыков в различных видах речевой деятельности. Установлена структура (основные компоненты) учебных средств информационно-компьютерных технологий. Охарактеризованы этапы работы над внедрением средств информационно-компьютерных технологий в процесс преподавания языков.*

**Ключевые слова:** языковая подготовка, средства информационно-компьютерных технологий.

UDC 372.811

**Hontarenko I.S.,**  
PhD (Pedagogics),  
Lecturer of Pedagogics, Foreign Philology  
and Translation Department  
Simon Kuznets Kharkiv National  
University of Economics

**Introduction.** Languages, media and new technologies are themes that have been investigated in several different contexts at a European level. A number of projects connected with ICT-supported language learning have been funded, which through various approaches have aimed to demonstrate the added value that can be obtained from using ICT and new media, either alone or together with face-to-face interactions to create 'blended' language learning experiences. In parallel, European markets, increasingly in recent years, have been producing new products and services for language learning through the use of ICT and media.

From this increasing body of experience, an understanding is emerging of the need for certain conditions, if the expected benefits of the use of ICT and new media are to be achieved and interventions made more targeted and effective. These include appropriate pedagogical support and teacher training, digitally competent learners, well maintained infrastructure, appropriate digital content. There are discussions among experts and in the professional communities related to language learning on the arguments that language learning multimedia sources need to be made easier and more interesting to use, that multicultural and multilingual environments need to be developed to make use of Europe's rich heritage, and that older as well as emerging new media (e.g. inter-

active TV, mobile internet, podcasting, MP3 players, electronic games) and 'edutainment' in general need to play an important role in promoting language learning and multilingualism.

**Statement of the goals and methods.** The aim of the article is to elucidate the underpinning of the means and classifications of information and communication technologies and computer-assisted language learning in foreign language students' training. The analytical method of scientific research is used, on the basis of which the study of foreign sources, using the analysis, systematization and evaluation of the facts, phenomena and processes is done.

**Results.** Language is the most important means of communication, the existence and development of human society is impossible without it. The current changes in social relations, communication means (the use of new information technologies) require increasing the communicative competence of students, improving their philological preparation. In order they could exchange their thoughts in different situations in the process of interaction with other communicators, using the system of language and speech norms and choosing communicative behavior adequate to the authentic situation of communication. In other words, the main purpose of a foreign language is to form a communicative competence, that is, the ability to carry out interpersonal and inter-



cultural communication between a foreigner to one and native speakers. Educational aspect is an integral part of the educational process.

In the article we consider that fresh thinking about the ways in which we may use new tools and technologies in language learning is necessary, on the basis of evidence from the field including the markets currently developing in intersections of ICT, media, and language learning. It is time to examine in both depth and wide scope how language learning is adapting and benefiting from the ever-faster changing world of communications and new technologies, with the exponential growth in the use of mobile and handheld devices and ICT for social and entertainment purposes over the last few years. As technologies converge and boundaries between broadcast and interactive media create new opportunities for direct mediation, interactivity and personalization of home-based delivery, new possibilities for learning are emerging. The debate around the impact of ICT and new media on language learning is naturally influenced, if not determined, by the developments within the wider context of public media and the current debates and dilemmas confronting broadcasting and broadcasters.

Issues relating to learning, to take-up among traditional and new users and changes in delivery and use are all part of a much bigger picture. It can be argued that it is meaningless to consider impact upon learning and language learning in particular without situating these activities within the larger spectrum of change. Thus, an undertaking to assess the potential of ICT and new media and its impact on language learning should aim to capture the essence of changing society in its many dimensions and how such social change can inspire, influence and inform the decisions at strategic and policy levels. The often conflicting perspectives operating in modern society, such as new opportunities versus available time, resources versus costs of use, potential of new technologies versus practicalities of everyday applicability ought to be taken into account, in order to assess where best to intervene, influence or invest effort and resources. The wider social make-up represented by multiethnic populations, a work-force on the move, global economic movements and pressures, the importance of communicating with others and understanding more about other cultures as well as the global influence of the English language are aspects of today's world than also need to be taken into consideration.

As mentioned in 'Final report' [5] although the vast majority of respondents have at some point studied or learned using computers or other technologies, using ICT for learning or study is not one of their most common activities in everyday life. They tend to use technologies far more frequently for socializing, communicating, working, informing themselves on various matters, or for entertainment. The frequency of learn-

ing or study with the use of ICT compares with that of using online facilities for banking, tax, or contacting officials. Learning or studying with the use of ICT is far more frequent than online shopping. However, it is interesting to note that the younger the respondent, the more likely it is for them to use ICT and new media for studies or learning. Even in this self-selected sample of respondents, the use of ICT for formal language learning and assessment is not that widespread. According to the research computers/other technologies were the main medium in language courses for less than 10% of the respondents, and a regular course component for about 30%. Similarly, less than one in five respondents had earned formal certification of their language skills using technologies in the exams or in the preparation for them [1].

On the other hand, informal language learning through exposure to the target language via ICT and the new media is much more common. Nearly all respondents had communicated in a foreign language online, and two out of three in online environments where participants in the communication used more than one language. Asked about the technologies and applications that have helped them to improve their language skills, even if language learning was not their main intention, respondents revealed interesting patterns of ICT use. A wide range of technologies was reported, some more popular and useful than others.

Among the devices mentioned in the survey, nine in ten respondents recognize the usefulness of computer and TV for improving language skills. About 70%, too, consider radio as a useful tool for language skills improvement. On the other hand, even in this sample of generally active and motivated users of ICT and new media for language learning, only less than one in four respondents state that the use of mobile phones or other handheld devices has helped them to improve their language skills.

Among the applications specifically related to language or language learning, online dictionaries and grammars are by far considered as the most helpful for language learning. Two in three respondents have found ICT language courses and materials useful. Other language-related applications, such as text corpora, concordancers, automatic translators, speech recognition and reproduction are seen as helpful by less than half of the respondents. The use of entertainment media such as films on DVD and music on digital media (e.g. CDs, mp3) is recognized by most respondents as useful for language learning, even more than ICT language courses and materials.

High expectations from the use of new media for language learning are not always reflected in respondents' experiences. Only videos on the web, web TV, web radio are mentioned by more than two in three respondents. Blogs (audioblogs, moblogs) have helped about 40% of respondents, while podcasts, social networking, interactive/digital TV, and digital

games are mentioned by only one in three respondents or less. Only one in five mentions virtual worlds as an ICT application that has helped them improve their language skills [2].

However, there are clear generational differences, as the younger the respondent, the more likely it is for them to mention new media (e.g. social networking and virtual worlds) as helpful for improving language skills. Among the more 'conventional' communication applications, interestingly email (76%) is recognised as much more helpful for the improvement of the respondents' language skills than discussion forums (49%), chats (42%), voice over the internet (33%), SMS (27%), and videoconferencing (23%) [3].

Respondents to the online questionnaire generally agreed that the use of ICT and new media can be very helpful in language learning. Interestingly, responses emphasized aspects of 'direct' impact on language learning ('ICT could help me to speak, read, write, understand others better') more than the 'softer' support of enhanced confidence, organization of studies, planning of time, flexibility of place and learning matching personal needs/personality. Among the latter, flexibility in terms of the place of learning is underlined more than the other advantages.

Overall, among the possible advantages offered as options, respondents most readily recognized that the use of technologies offers flexibility and autonomy, as well as opportunities for self-improvement in studies/work (more than 80% 'strongly agreed' or 'agreed'). There was a similar response, too, about the statement that 'people learn languages differently when they use new technologies'.

Further, about seven out of ten respondents 'strongly agreed' or 'agreed' that the use of technologies can be a motivating factor for language learning, and gives learners access to more authentic (real-life) language use. Similar levels of respondents' agreement were also observed on the positive effects the use of ICT for language learning can have on social integration, learning accessibility and non-threatening learning.

On the other hand, there was far less agreement on statements about collaborative learning and learning encouragement. Only about half of the respondents 'strongly agreed' or 'agreed' that:

- 'Language learning is more collaborative when using technologies';
- 'Technologies can encourage me to continue studying, even when I feel like giving up'.

The use of ICT and new media for language learning can be seen as an area defined and shaped by factors which mainly fall into two broad categories: a) preparedness and willingness of the societies involved to adopt a 'digital' lifestyle and learning behaviours, and b) attitudes to and appreciation of language learning. In other words, the extent to which ICT and new media are currently being used

for language learning depends on whether citizens in each country would use such media for other aspects of their lives, including learning, as well as on whether they have reasons and willingness to pursue language learning.

There is a classification of candidates for CALL specialist areas that Philip Hubbard offers [4]. The goal is to provide reasons for why they can be considered specializations and in some cases offer examples of the skills and knowledge required to be considered expert in them.

*Pronunciation specialist.* The pronunciation specialist is an example to characterize the specialist concept. It begins by describing the basic understanding of pronunciation one would expect a trained language teacher to have and then goes on to detail the deep knowledge and elaborated skill set one would require of a specialist in the absence of technology:

We would expect more from someone labeled a pronunciation specialist. We would assume that they have a much deeper knowledge of phonological processes in the target language and an understanding of ways in which phonological theory and linguistic research could be relevant to learning. We would also expect a strong base in pronunciation research literature of both developmental processes and effective teaching techniques for different types of learners. The skill set would be similarly elaborated, with both higher analytical and higher diagnostic proficiency, the ability to create or adapt materials rapidly, and a wider repertoire of techniques and the know-how to apply them appropriately and assess their effectiveness.

The article then goes on to portray how a CALL specialist builds on that initial foundation of expertise, adding the technical elements and further pedagogical nuances afforded by the technology: Returning to the CALL domain, a CALL pronunciation specialist would need to inherit the characteristics of a pronunciation specialist in general and have additional skills and knowledge relevant to CALL. The latter would include knowledge of available CALL pronunciation software and its usefulness, an understanding of the strengths and limitations of automatic speech recognition in support of pronunciation development, familiarity with computer hardware and software applications that provide visual displays and effective techniques for utilizing them with students, a strong foundation in CALL pronunciation literature, and so on. Seen in this manner, a CALL specialist in a traditional language area like pronunciation has advanced skills and knowledge in both the CALL and non-CALL domains of that specific area.

*Distance education specialist.* It was stated that 'online teaching' could be categorized within the institutional role of classroom teachers by assuming a broader view of what constituted a classroom. While this may become true in the future, at this point there is ample evidence that online teacher can be consid-

ered a specialist role, requiring skills and knowledge beyond those for classroom teaching. There are, for example, separate certifications offered for online teaching, and a growing literature emphasizing the need for particular expertise and additional specialized training to be effective online. It is important to note, however, that someone who teaches online is not a 'specialist' just because they are operating in that environment. Becoming a specialist involves training and/or experience that leads to the requisite deep knowledge and elaborated skill set.

*Classroom teaching specialist.* This specialization is somewhat ill-defined but it represents a general trend toward recognizing a level of CALL knowledge and skill that goes beyond that of a typical classroom teacher. It is mentioned the existence of expert peers, specialists by our definition, whose additional expertise and time put in to assist colleagues is all too often not institutionally acknowledged. The draft Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL) Technology Standards for Teachers, in an effort to define some of the characteristics of these more technologically advanced teachers, distinguishes 'basic' and 'expert' levels of technology proficiency. Below is an example from the most recent draft of the standards. Language teachers evaluate the effectiveness of specific student uses of technology to enhance teaching and learning.

Base level:

- Language teachers use appropriate procedures for evaluating student use of technology (e.g. rubrics, checklists, matrices \_ these may look at enjoyment).

- Language teachers elicit student feedback in order to improve student use of technology.

Expert level:

- Language teachers develop and share procedures for evaluating student use of technology.

- Language teachers examine student outcomes that result from use of technology (e.g. examining chat logs for more complex language).

The computer-assisted language learning (CALL) specialization prepares students to work as the CALL specialist in an ESL/EFL program, selecting and coordinating software resources, constructing computer-based language learning activities, and conducting staff development workshops on CALL. ([http://www.public.iastate.edu/\\_apling/MA\\_homepage.html](http://www.public.iastate.edu/_apling/MA_homepage.html))

It is worth pointing out that the classroom teaching 'specialist' is actually something of an 'expert generalist'. As such the category borders on that of the CALL professional. The key point is that this label recognizes an institutional role that goes beyond one's own classroom teaching to support the needs of others and in some cases their professional development.

As it is known the levels of interactivity and individual control over media and communication networks, and ICT in general, is growing in all countries. The

nature of the practice, pre-disposition of a population to their exploitation and the ability to access new ways of working are determined by individual national circumstances.

Some key considerations/influences on take-up of language learning via ICT that are reported among respondents to the online survey from all countries include:

- Extensive use of new media for social purposes;

- Reluctance/resistance to using social networking for learning;

- Perceived value of new ways of working among teachers, some groups of learners and some employers;

- Experience in use of media as an influence in pre-disposition to adopting new ways of learning.

The majority of respondents acknowledged the value of the use of ICT for language learning purposes. The majority preferred mixed methods with some face-to-face communication.

There are several options, both formal and informal, for helping individuals to develop the necessary foundation of knowledge and skills for a given specialization. Many respondents mentioned 'trial and error' as their most common means of building CALL expertise.

ICT and new media in language learning are stimulating the development of networks and collaboration among institutions. A significant number of resources are developed by groups of national and international companies that collaborate in joint projects. The impact of ICT and new media in language learning is similar to their impact in other developed countries. According to the President of Euro CALL, it has:

- instigated new resources in electronic format, in CD-Rom as well as through the Internet, so learners and teachers can choose between the formats or methods that are most convenient to them or more appropriate for a specific learning situation;

- enabled students to work outside formal teaching by not limiting their learning to the classroom context and allowed space-time frontiers to be broken;

- created more possibilities for communicating, in real time as well as in deferred time or through recording, with native speakers of the target language.

**Conclusions.** The research presents the basic terms of the means and classifications of information and communication technologies (ICT) in foreign language students' training. The overview of formal and, particularly, informal language learning. Pedagogical applications do not keep pace with and are not integrated into technological innovation and change. Educators are often resistant to using technologies which do not reflect what they consider to be current pedagogical best practice. Programmes of profes-

sional development for students and teachers do not always encompass current technological developments. Teachers often feel daunted by the speed of technological development which may threaten their relationship with learners who may be more skilled. The advantages of ICT and new media are high but they are generally not understood in the countries and Ukraine as well and any technological training innovation tends to be delivered in other fields of operation. Such development tends to remain unconnected to any language training undertaken.

It is determined the peculiarities of students' training in the field of computer-assisted language learning (CALL). To date, only a few CALL specialties seem to have been recognized, perhaps, there will come a time when computer technology is so embedded in language teaching, and in education in general, that the term CALL specialist will not be that meaningful. In the foreseeable future, however, expanding the notion of CALL education beyond providing the basics for classroom teachers seems to be a worthy goal. Further development of CALL specialists depends on institutional recognition, including recognition by professional organizations. It should be noted that, whatever the path, becoming a specialist in some domain of CALL is a long-term undertak-

ing. It requires a commitment to familiarizing oneself with the relevant literature, ideally adding to it, and through practice and experimentation garnering the skills necessary to master that specific CALL domain in language learning and teaching.

#### REFERENCES:

1. Гонтаренко І.С. Формування проектної компетентності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін засобами інтернет-ресурсів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2016. 296 с.
2. Костікова І.І. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови засобами інформаційно-комунікаційних технологій : дис. ... доктора. пед наук : 13.00.04. Харків, 2009. 544 с.
3. Білецька Ю.Г. Формування професійної компетентності майбутніх перекладачів засобами інформаційно-комунікаційних технологій : автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2016. 20 с.
4. Hubbard Philip (2009) 'Educating the CALL specialist'. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 3. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/17501220802655383>
5. Study on the Impact of Information and Communications Technology (ICT) and New Media on Language Learning // EACEA 2007/09// FINAL REPORT // Commissioned by: Carried out by: European Commission.



## МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

### METHODOLOGICAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF PRIMARY SCHOOL IN THE SYSTEM OF HIGHER VOCATIONAL EDUCATION

Статтю присвячено проблемі професійної підготовки вчителів початкової школи в системі вищої освіти. Розкрито зміст поняття «методична підготовка вчителя» як складника професійної підготовки до практичного здійснення трьох видів педагогічної діяльності: навчання, виховання і розвитку учнів засобами навчального предмета і засобами вивчення навчального предмета. Проаналізовано існуючу практику методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи з позиції уявлень викладачів, які здійснюють таку підготовку. Виокремлено та охарактеризовано теоретичний і практичний складники методичної підготовки вчителів початкової школи. Встановлено, що найважливішим аспектом методичної підготовки є інтеграція професійних знань студентів на основі використання сучасних педагогічних технологій, активних та інтерактивних форм і методів навчання, що сприяють становленню професіоналізму майбутніх учителів початкової школи.

**Ключові слова:** методична підготовка, інтеграція, система професійної підготовки, майбутні вчителі початкової школи.

Статья посвящена проблеме профессиональной подготовки учителей начальной школы в системе высшего образования. Раскрыто содержание понятия «методическая подготовка учителя» как составляющей профессиональной подготовки к практическому осуществлению трех видов педагогической деятельности: обучение, воспитание и развитие учащихся средствами учебного предмета и средствами изучения учебного предмета. Проанализирована существующая практика методической подготовки будущих учителей начальной школы с позиции представленной преподавателей, осуществляющих такую подготовку. Выделены и охарактер-

изованы теоретическая и практическая составляющие методической подготовки учителей начальной школы. Установлено, что важнейшим аспектом методической подготовки является интеграция профессиональных знаний студентов на основе использования современных педагогических технологий, активных и интерактивных форм и методов обучения, способствующих становлению профессионализма будущих учителей начальной школы.

**Ключевые слова:** методическая подготовка, интеграция, система профессиональной подготовки, будущие учителя начальной школы.

The article is devoted to the problem of vocational training of primary school teachers in the system of higher education. The essence of the concept "methodical preparation of a teacher" has been enclosed as a component of professional vocational training in the process of practical realization of three types of pedagogical activity: teaching, upbringing and development of students by means of an educative subject and means of studying an educational subject. The existing practice of methodical preparation of future teachers of elementary school from the point of view of teachers carry out such training has been analyzed. The theoretical and practical components of methodical preparation of primary school teachers are distinguished and characterized. It has been established that the most important aspect of methodical preparation is the integration of professional knowledge of students on the basis of the use of modern pedagogical technologies, active and interactive forms and methods of teaching that contribute to the formation of the professionalism of future teachers of elementary school.

**Key words:** methodical preparation, integration, system of professional training, future teachers of elementary school.

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

У більшості розвинених країн світу нині інтенсивно розробляється концепція сталого розвитку. Важливим складником такої стратегії є система освіти, зорієнтована на сталий розвиток. Освіту для стійкого (сталого) розвитку (education for sustainable development) пов'язують з її спрямованістю в майбутнє, з пріоритетом культурного розвитку особистості, розумінням різноманіття цінностей природи, відображенням єдності природи і суспільства, цілісності світу. Нова освітня парадигма тісно пов'язана з інтегративним підходом до визначення змісту і розробки технологій організації навчально-виховного процесу на всіх рівнях, від початкової школи до підготовки в закладах вищої освіти (ЗВО).

У проекті Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2022 роки визначено ключові напрями, пріоритетні завдання і механізми

реалізації державної політики у сфері освіти, структуру та зміст системи освіти, що вимагає якісної підготовки майбутніх фахівців. Державним стандартом початкової загальної освіти [2] визначено зміст цього рівня освіти, який ґрунтується на загальнолюдських і національних цінностях та принципах науковості, доступності й перспективності, світського характеру освіти, полікультурності, взаємозв'язку навчання, виховання і розвитку особистості дитини та зумовлює відповідний відбір змісту і чітке визначення результативного складника його засвоєння [3, с. 144–147].

Методична підготовка майбутнього вчителя виступає важливим напрямом і необхідним завданням у реформуванні вищої педагогічної школи. Сучасні тенденції розвитку освітньої галузі вимагають від педагогічного закладу вищої освіти формування особистості майбутнього вчителя,

УДК 378.373:3

Грицько В.В.,

викладач суспільних дисциплін  
Гуманітарно-педагогічного коледжу  
Мукачівського державного університету

здатного до впровадження освітніх інновацій, здійснення педагогічної рефлексії, оволодіння навичками та вміннями науково-методичної діяльності, що забезпечить його професійну самореалізацію.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Дослідженню проблем професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи приділяється належна увага, зокрема таким її аспектам: методологічні основи професійної підготовки вчителів у системі професійної освіти (І. Зязюн, В. Кремень, Н. Ничкало, С. Сисоєва); організаційно-технологічні аспекти системи професійної педагогічної освіти (Г. Козлакова, В. Луговий, П. Сікорський); теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх учителів (О. Антонова, В. Бондар, С. Вітвицька, О. Дубасенюк, Н. Кузьміна); компетентісно зорієнтований підхід до підготовки майбутніх учителів (В. Беспалько, Л. Онищук, Л. Петровська, В. Петрук) тощо. У наукових дослідженнях актуалізовано проблему вдосконалення професійної підготовки вчителів початкової школи в таких напрямках: окреслення теоретичних і методологічних засад підготовки майбутніх учителів початкової школи (К. Авраменко, В. Желанова, О. Мороз, О. Савченко та ін.); аналіз проблем ступеневої освіти вчителів початкових класів (С. Влащенко, І. Дарманська, Н. Казакова, Л. Хомич та ін.); виокремлення та врахування особливостей підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення дослідницької роботи (Н. Кічук, Л. Коржова, С. Мартиненко та ін.).

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** З огляду на це методична підготовка майбутніх учителів початкової школи зазнає певних змін і спрямована на застосування інноваційних технологій навчання та модернізацію традиційних, що потребує поглибленого вивчення.

**Мета статті** – визначення особливостей методичної підготовки в системі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

**Виклад основного матеріалу.** Пріоритетною проблемою вищих навчальних закладів педагогічного спрямування на етапі інтеграції України до європейського освітнього простору є підготовка вчителя нової генерації: сучасній школі потрібні вчителі, здатні забезпечити реалізацію творчого потенціалу учня [7, с. 147]. У сучасному суспільстві XXI століття беззаперечними цінностями визнано саморозвиток, самоосвіту, самопроекування, самореалізацію та самоактуалізацію особистості, що стало підґрунтям нової парадигми в педагогіці особистісно-орієнтованої освіти. Тому традиційна система професійної підготовки вчителів, незважаючи на всі її позитивні надбання, не є достатньою для задоволення запитів сучасної педагогічної практики. У нових соціально-педагогічних умовах виокремлюється потреба в учителях з яскраво вираженою творчою індивідуальністю,

орієнтованих на розвиток особистості кожного учня [8, с. 39].

Методична підготовка майбутніх учителів передбачає оволодіння сучасними методиками і педагогічними технологіями засвоєння навчальних дисциплін під час вивчення спеціальних курсів [1, с. 12]. Основним результатом методичної підготовки майбутніх учителів є готовність студентів оптимізувати процес опанування навчальних предметів молодшими школярами, сприяти вихованню та розвитку школярів засобами навчального предмета і засобами процесу навчання, а також готовність до дослідницької діяльності з поглибленого вивчення проблем такого навчання, виховання і розвитку школярів.

Ключовими концептуальними положеннями цілісної системи методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи, на думку З. Курлянд, є забезпечення реальних умов для формування загальної та професійної культури особистості вчителя як ефективного шляху створення можливостей для втілення в майбутній професійній діяльності високого професіоналізму. Це досягається на основі спрямованості вищої освіти у таких напрямках:

- реалізація особистісно-діяльнісного і культурологічного підходів у цілісній методичній системі підготовки майбутніх учителів початкової школи, яка ґрунтується на цілісному розвитку особистості в процесі всієї навчальної діяльності;

- формування особистості шляхом урахування програмно-цільової та професійної спрямованості методичної системи як умови забезпечення загальнокультурного розвитку і професійної готовності особистості в єдності з потребнісно-мотиваційною, інтелектуальною, практично-діяльнісною, емоційно-вольовою сферами;

- безперервність гуманітарної підготовки як сукупності форм, засобів і методів освіти і практики, які стимулюють розвиток культури майбутніх педагогів, розуміння ними значення людських цінностей у сучасному світі, яка передбачає цілеспрямований вихід на гуманітарні проблеми всіх навчальних дисциплін у підготовці педагогів [5, с. 307].

Отже, методична підготовка майбутніх учителів передбачає вирішення таких завдань: опанування знань, навичок, умінь методичної діяльності, спрямованої на розвиток студентів педагогічних здібностей, ознайомлення з педагогічною майстерністю творчих учителів, передовим досвідом педагогічних колективів тощо. Тому методичну підготовку майбутніх учителів слід розглядати як цілісну систему педагогічних дій, заходів, спрямованих на інтеграцію теоретичних і практичних складників, які є важливим чинником їхньої майбутньої якісної методичної діяльності в умовах загальноосвітнього навчального закладу.

У методичній підготовці майбутніх учителів початкової школи доцільно виокремити теоретичний і практичний аспекти. Теоретичний аспект методичної підготовки відображає оволодіння знанням загальних закономірностей навчання певного предмету, знанням концепцій і теорій навчання навчальному предмету, певний рівень базового знання змісту навчального предмета тощо. Теоретичний аспект методичної підготовки виявляється в умінні майбутніх учителів початкової школи дати характеристику поняттям і способам дій зі змісту навчального предмета, окреслити педагогічні дії, проаналізувати зміст шкільних підручників на предмет несуперечливості й науковості навчальних матеріалів та їхню доступність учням. Теоретична методична підготовка – це також знання теоретичних основ навчального предмета [6, с. 74].

Оволодіння методиками і технологіями навчання певного предмета в початковій школі неможливо без наявності в студентів відповідних предметних знань з математики, української мови, літературного читання, природознавства тощо. Водночас проблема зв'язку вивчення математики і методики навчання математики, літератури і методики навчання літературному читанню, української мови та методики навчання українській мові, природознавства і відповідної методики завжди стояло гостро. У початковій школі неможливо безпосереднє перенесення відомостей з відповідної науки. Молодші школярі лише починають знайомство з поняттями відповідних дисциплін, і це знайомство повинно відбуватися на мові, доступній дітям, та спиратися на досвід чуттєвого пізнання дітей, на дошкільний, досить багатий досвід освоєння відповідної галузі знань. Тому знання вчителів початкової школи повинні суттєво відрізнитися від відповідних знань учителів-предметників.

Загалом, предметні знання вчителів початкової школи повинні бути не вузькопредметними, а психологічними, філософськими та забезпечувати учням не тільки засвоєння, а й «проживання знання», забезпечити «живе знання» кожного учня. «Живе» знання завжди упереджено охоплює відомості про суб'єкта знання, тобто самого себе [8, с. 43].

Найважливішу частину методичної підготовки становить практична підготовка майбутніх учителів початкової школи. Практична підготовка вчителя – це підготовка, яка забезпечує практичне володіння компонентами педагогічної діяльності, готовність вирішувати педагогічні завдання в реальних умовах навчально-виховного процесу відповідного профілю педагогічної освіти [1, с. 32]. Як доцільно зазначає І. Пальшакова, практична підготовка забезпечується педагогічною практикою і практико-зорієнтованими змістом та організацією практичних і лабораторних занять. Найкращим чином така підготовка забезпечується

тоді, коли педагогічна практика залучається в методичну дисципліну як елемент її змісту. Таке залучення можливе шляхом проведення частини практичних і лабораторних занять з методичних дисциплін на базі школи, а іншої частини – в інтерактивних формах поза школою [4, с. 219].

Професійно-педагогічна спрямованість методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи є складною і багатопланою сукупністю методологічних, дидактичних, методичних, організаційних чинників і стратегій впливу на особистість студента з метою формування у нього професійної готовності до викладання в початковій школі. Тому стратегічна мета методичної підготовки студентів у сучасних умовах – навчити майбутніх учителів комплексно вирішувати завдання освіти молодших школярів, використовуючи інтегративні методики і технології навчання для досягнення високих результатів [9, с. 197]. Методична підготовка майбутніх учителів початкової школи адекватна цілям і завданням навчання, якщо вона цілісна, інтегративна за характером та інструментальна за змістом. Тому методичну підготовку доцільно розглядати як взаємодіючі складники фахової підготовки, які спільно функціонують на основі диференційованих освітніх запитів особистості, що розвивається, та соціально-економічних, культурно-духовних потреб суспільства.

Цільовими і частково змістовними аспектами методичної підготовки майбутніх учителів початкових класів на рівні загальних стратегічних орієнтацій, на думку О. Пометун та О. Комар, є відображення цілісності навколишнього світу, розкриття єдності складників системи «природа – людина – суспільство». Водночас науковці відзначають, що в сучасних умовах викликає критику співвідношення так званих «знаннєвого», «діяльнісного» і «ціннісно орієнтованого» компонентів у процесі фахової підготовки. Дотепер продовжує домінувати «знаннєвий» складник, тоді як основним напрямом модернізації початкової освіти визнана орієнтація на формування цілісної особистості молодших школярів [6, с. 83].

Методична підготовка майбутніх учителів початкової школи в закладах вищої освіти, на думку І. Упатової, повинна охоплювати такі компоненти:

1) *ознайомлення* з навчальними програмами і підручниками з предметів, які вивчаються в початковій школі загальноосвітніх навчальних закладів; методикою викладу навчального матеріалу шкільних курсів початкової школи; передовими технологіями навчання в початковій школі; досягненнями в галузі психології та педагогіки щодо навчання молодших школярів та роботи з їхніми батьками; шляхами підвищення ефективності освітнього процесу в початковій школі; сучасними засобами навчання та методикою їх використання;

2) знання основ дисциплін, які вивчаються в початковій школі; передового педагогічного досвіду; відповідних державних нормативних документів тощо;

3) розвиток уявлень про методичну роботу вчителя початкової школи; творчого потенціалу; педагогічної майстерності;

4) сформованість навичок самоосвітньої методичної роботи [9, с. 199].

Слід зазначити, що основою методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи є вивчення загальнопрофесійних дисциплін, циклу професійно орієнтованих дисциплін із методиками викладання та циклу дисциплін вільного вибору студентів, зміст яких сприяє формуванню методичних знань, навичок, умінь.

**Висновки.** Таким чином, вирішення проблеми вдосконалення методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи в закладах вищої освіти відбувається тоді, коли предметом методичної підготовки є відкриття студентами методичної організації спільної діяльності з дітьми, а змістом є оволодіння дослідницькою компетентністю як способом організації діяльності у виборі методичних засобів для організації спільної діяльності на уроці. З огляду на це змінюється і якість методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи, яка охоплює:

1) дослідження процесу особистого проведення уроку;

2) виконання дослідницьких дій у пошуку і створенні методичних засобів в організації спільної діяльності з молодшими школярами;

3) дослідження способів залучення школярів до спільної діяльності;

4) використання методичних прийомів на основі зіставлення, порівняння існуючих та врахування ситуацій спільної діяльності на уроці;

5) дослідження навчального матеріалу й умов його використання в освітній діяльності;

6) дослідження умов і можливостей «роботи» існуючих схем (уроків, способів), їхнього перетворення і створення нових форм;

7) вивчення й аналіз власної позиції у виборі методичних засобів для організації спільної діяльності на уроці.

### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Глузман Н.А. Система формування методико-математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2011. 44 с.

2. Державний стандарт початкової загальної освіти. *Початкова освіта*. 2011. № 8. С. 8–30.

3. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1–4 класи. Київ : Видавничий дім «Основа», 2011. 392 с.

4. Пальшкова І.О. Практико-орієнтований підхід у формуванні професійно педагогічної культури вчителів початкових класів: теоретико-методологічний підхід : монографія. Одеса, 2008. 339 с.

5. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / за ред. З.Н. Курлянд. 3-тє вид., перероб. і доп. Київ : Знання, 2007. 495 с.

6. Пометун О.І., Комар О.А. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів: інтерактивні технології у ВНЗ : навч. посіб. Умань : РВЦ «Софія», 2007. 166 с.

7. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти. Київ : СПД «Цудиневич Т.І.», 2007. 204 с.

8. Савченко О.Я. Компетентнісна спрямованість нових навчальних програм для початкової школи. *Гірська школа українських Карпат*. 2015. № 12–13. С. 39–45.

9. Упатова І.П. Методична підготовка майбутніх учителів початкової школи як педагогічна проблема. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2016. Вип. 4 (73). С. 192–200.



## ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

### THE PROBLEM OF PREPARATION OF THE FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR THE PROFESSIONAL WORK IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

*У статті розглядається проблема підготовки майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. Проведено огляд наукових досліджень та проаналізовано сучасний стан підготовки майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. Визначено основні проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, які потребують теоретичного обґрунтування і вирішення. Запропоновані шляхи та визначені напрями вдосконалення системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.*

**Ключові слова:** професійна підготовка, учителі початкової школи, професійна діяльність, інклюзивна освіта.

*В статье затронута проблема подготовки будущих учителей начальной школы к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования. Проведен обзор научных исследований и проанализировано современное состояние подготовки будущих учителей начальной школы к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования. Определены основные проблемы подготовки будущих учителей начальной школы к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образо-*

*вания, которые требуют теоретического обоснования и решения. Предложены пути и определены направления совершенствования системы подготовки будущих учителей начальной школы к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования.*

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, учителя начальной школы, профессиональная деятельность, инклюзивное образование.

*The article deals with the problem of preparing future teachers of elementary school for professional activity in the conditions of inclusive education. A review of scientific research was carried out and the current state of training of future primary school teachers to professional activity in the context of inclusive education was analyzed. The basic problems of preparation of future teachers of elementary school for professional activity in the conditions of inclusive education, which require theoretical substantiation and solution, are determined. The proposed ways and directions of improvement of the system of training future teachers of elementary school to professional activity in the conditions of inclusive education.*

**Key words:** professional training, elementary school teachers, professional activity, inclusive education.

УДК 37.091.12.011.3-051:373.3:376-056.26

**Джаман Т.В.,**  
канд. пед. наук,  
завідувач кабінету виховної роботи та позашкільної освіти  
Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

#### Постановка проблеми в загальному вигляді.

На сучасному етапі державотворення інтеграція України до Європейського Союзу визнається невідмінною складовою частиною подальшої демократизації нашої країни і формування громадянського суспільства. Нові перспективи у розвитку вищої професійної освіти, окреслені в законах України та інших державних документах, зумовлюють необхідність філософського осмислення освіти взагалі й вітчизняної освіти зокрема, що знайшло відображення в працях В. Андрущенка, І. Зязюна, В. Кременя, Л. Губерського, В. Лугового, В. Лутая та ін.

#### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Специфіці реалізації педагогічної діяльності в умовах глобалізації та трансформації національних освітніх систем, інтеграції України у світовий та європейський освітній простір, філософії та методології педагогічної діяльності, проблемам вищої педагогічної освіти присвячені роботи О. Абдуліної, І. Богданової, С. Вітвицької, Л. Войтко, Р. Гуревич, О. Дубасенюк, М. Євтуха, В. Кан-Калика, О. Киричука, В. Краєвського, Н. Кузьміної, В. Семиченко В. Сластьоніна, Н. Тализіної, О. Щербакова та інших учених. Науковий доробок зазначених

авторів виступає світоглядним орієнтиром розроблення системи професійної підготовки майбутніх учителів в університетах.

У контексті нашого дослідження вагоме значення мають праці вітчизняних і зарубіжних дослідників, в яких розглядається проблема підготовки майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності. Так, особливості професійної підготовки вчителя початкової школи розкриті в дисертаційних працях Н. Бібік, В. Бондаря, А. Коломійця, С. Литвиненко, С. Мартиненко, Н. Ничкало, О. Савченко, О. Хижної, Л. Хомич, М. Фіцули, І. Шапошнікової та ін.

Проте на сьогодні ця проблема потребує подальшого аналізу, особливо коли йдеться про підготовку майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивної освіти. Аналізують розробленість проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивної освіти наукові студії В. Бондаря, Л. Гречко, А. Колупаєвої, М. Матвєєвої, С. Миронової, Н. Назарової, В. Синьова, Л. Шипіциної тощо.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Але цілісний аналіз системи підготовки майбутніх учителів початкової школи

до роботи в умовах інклюзивної освіти ще не був предметом спеціального дослідження.

Як показало дослідження, розроблення теоретико-методологічних засад підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивної освіти є комплексною проблемою. Аналіз наукової літератури, нормативних документів, проведене нами дослідження дозволяють констатувати, що в сучасній вищій освіті позначився ряд об'єктивних протиріч: між тенденцією до інклюзії в соціумі й системі загальної освіти України й неврахуванням цього факту в процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи; між законодавчо закріпленою необхідністю створення результативно діючої системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності до роботи в умовах інклюзивної освіти і недостатньою розробленістю теоретико-методичних засад, що її забезпечують; між сучасними вимогами до майбутніх учителів початкової школи і недостатнім рівнем їх підготовки до роботи в умовах інклюзивної освіти; між вимогами, висунутими умовами нагального запровадження інклюзивного навчання в початкову ланку загальної освіти, та їх невиконанням через нестачу відповідно підготовлених педагогів; між потребою початкової школи в учителях, здатних якісно виконувати професійну функцію інклюзивного навчання школярів та неготовністю нинішніх випускників педагогічних факультетів ЗВО до цієї роботи; між об'єктивною необхідністю започаткувати в закладах вищої освіти систему підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивної освіти й нерозробленістю належного наукового обґрунтування теоретичних і практичних основ організації цього процесу; між необхідністю формування готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивної освіти та нерозробленістю теоретичних і методичних засад її формування в процесі фахової підготовки у ВНЗ; між потребою в системному підході щодо оцінювання ефективності підготовки майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти і відсутністю системи оцінювання, зокрема показників та критеріїв, які надади б змогу кількісно її оцінювати. Необхідність розв'язання цих суперечностей потребує переосмислення мети, змісту і завдань їх підготовки до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Виявлені протиріччя свідчать про те, що натеper система підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивної освіти потребує здійснення перетворень, приведення її у відповідність з міжнародними стандартами якості вищої освіти, що також зумовлює необхідність розроблення ефективної системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до зазначеної діяльності.

**Мета статті** – розглянути проблему підготовки майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** У сучасних умовах інклюзія стала пріоритетною в освітній політиці нашої держави. Про це свідчать прийняття у липні 2017 року Закону України «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг», розпорядження Кабінету Міністрів України «Про затвердження Плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» та накази Міністерства освіти і науки України «Про затвердження плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах», «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивної освіти», «Про затвердження Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах» та «Постанова про порядок організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх школах» [8].

Зазначені законодавчі новації підвищили увагу науковців до проблем інклюзивної освіти. Так, Міжвідомчою радою з координації досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології протягом останніх років було затверджено такі теми докторських дисертаційних досліджень: «Теорія і методика професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу» (З. Шевців), «Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів до реалізації професійних функцій в інклюзивному освітньому просторі початкової школи» (О. Акімова), «Теоретичні і методичні засади психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів до роботи в інклюзивному середовищі закладів загальної середньої освіти» (З. Удич) та кандидатських дисертаційних досліджень: «Формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до спільної взаємодії учнів в умовах інклюзивного навчання» (К. Бовкуш), «Підготовка вчителя до роботи в умовах інклюзивної ранньої шкільної освіти в Польщі» (А. Собчук-Ліва), «Формування професійної готовності майбутніх учителів початкової школи до розвитку творчих здібностей учнів з особливими освітніми потребами» (А. Данилова), «Формування в системі післядипломної педагогічної освіти готовності вчителів до інклюзивного навчання учнів початкової школи» (О. Дорошенко).

Окрім того, в останні роки запроваджено щорічні Міжнародні науково-практичні конференції з проблем інклюзивної освіти: «Інклюзивне навчання в новій українській школі» (Київ), «Методологія інклюзивного навчання осіб з інвалідністю в умовах вищого навчального закладу» (Вінниця) та ін.

В Україні та інших країнах пострадянського простору практика впровадження інклюзивних форм освіти в систему загальноосвітніх навчальних закладів є досить складною, що пов'язано з наявністю бар'єрів загальної освіти, які заважають успішній реалізації інклюзивних процесів. До таких бар'єрів належать:

- відсутність системного бачення проблеми інклюзивної освіти і шляхів її вирішення;
- невідповідність учителів загальної освіти (дидактична, психологічна, особистісна) до інклюзивного навчання і виховання дітей з особливими освітніми проблемами;
- недостатній рівень компетентності в межах цієї проблеми викладачів вищих педагогічних навчальних закладів;
- загальна освіта не має реальних стимулів і не виявляє активного інтересу до проблем інклюзивної освіти тощо [5: 6; 7].

Актуальність проблеми інклюзивної освіти пов'язана насамперед з тим, що число дітей, які потребують корекційного навчання, неухильно зростає. Дітей, які потребують корекції фізичного та розумового розвитку, в Україні понад 1 млн, що становить 12% від загальної кількості дітей у країні [3].

С. Альохіна у своєму аналітичному звіті про результати комплексного дослідження проблем інклюзивної освіти в Україні зазначає таке: сучасний стан підготовки фахівців і спеціалістів в Україні для роботи в інклюзивному освітньому середовищі не задовольняє суспільних потреб; якість інклюзивної освіти в загальноосвітніх школах знаходиться на низькому рівні, школам бракує фахівців і ставок для них (психологів, дефектологів, логопедів), здебільшого немає асистентів, перевантажені шкільні психологи; існує методологічна та психологічна неготовність педагогічних працівників, класних керівників, учителів, як у початковій школі, так і предметників, до викладання дисциплін для дітей, які мають певні обмеження; забезпеченість методичними матеріалами для початкової школи оцінюється на рівні 30%; мотивація учителів загальноосвітніх шкіл до впровадження інклюзивної освіти низька через невідповідну зарплатню та перевантаження [1].

Проведене нами опитування 327 випускників спеціальності «Початкова освіта» засвідчило, що більшість опитуваних (64,3%) має місце низький рівень мотивації до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. Випускники не очікували, що їм прийдеться працювати з дітьми з особливими потребами. Значна частина опитуваних (38,6%) не пов'язує свою майбутню професійну діяльність зі школою. Тобто більше третини студентів не збирається працювати за фахом. При цьому на питання: «Що означає поняття «інклюзивна освіта»? було отримано такі відповіді: «навчання

дітей, які мають відхилення в розумовому розвитку» (18,4%), «навчання аномальної дитини в умовах звичайної школи» (14,5%), «нова освіта, нововведення» (12,6%) і лише 7,2% респондентів дали правильну відповідь, указавши, що інклюзивна освіта – це «система освітніх послуг, що забезпечує права дітей з особливими потребами і дає можливість їм навчатися за місцем проживання»; решта (47,3% від загальної кількості осіб) відповідей були абсолютно далекими від істини («право на освіту», «заочна освіта», «освіта для неповноцінних», «освіта, здобута людиною для свого розвитку» і т. п.).

Отже, проведене дослідження засвідчує, що майбутні вчителі початкових класів фактично не мають чітких уявлень про сутність інклюзивного навчання, його зміст, форми й методи роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, особливостями їх оцінювання, співпраці з батьками тощо.

На думку Н. Ашиток, серед інших проблем вагомою є недостатня готовність вищого навчального закладу до підготовки вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивної освіти [2, с. 9]. Ми розділяємо позицію З. Курлянд, Р. Хмельюк і вважаємо, що підготовка майбутнього вчителя початкової школи має мати професійну спрямованість, а кожен навчальний предмет має орієнтувати студента на майбутню професійну діяльність, готувати його до виконання професійних функцій, до оволодіння необхідними знаннями, уміннями та навичками [9, с. 90]. Отже, інклюзивна освіта, яка інтенсивно входить у практику сучасного загальноосвітнього закладу, ставить перед вчителями (у тому числі й викладачами вищих навчальних закладів) багато складних питань і нових завдань, які потрібно вирішувати як на теоретичному, так і на практичному рівнях.

Згідно з Галузевим стандартом вищої освіти (спеціальність «Початкове навчання») вчитель початкової школи повинен володіти знаннями, навичками, прийомами навчання всіх предметів початкового циклу та вміло використовувати їх під час виконання педагогічних, навчально-виховних і науково-методичних завдань, проводити роботу з виявлення й розвитку здібностей дітей, формувати культуру усного та писемного мовлення, розвивати необхідні навчальні вміння й навички, всі форми мислення, виховувати любов до навчальної діяльності, залучати молодших школярів до різних видів особистої та суспільно корисної діяльності тощо.

Як бачимо, в стандарті бракує вимог щодо інклюзивної компетентності вчителя початкової школи. Тому нині особливої уваги заслуговує проблема підготовки педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти, оскільки спектр функцій учителя значно розширюється. Тобто, крім основних

(дидактичної, виховної й розвивальної), додаються *діагностична* (діагностика можливостей та потреб дитини), *корекційна* (добір і проведення психолого-педагогічних заходів щодо виправлення або послаблення недоліків психофізичного розвитку дітей, їхньої адаптації та соціалізації), *інклюзивна* (здійснення адаптації і модифікації навчальної програми відповідно до потенційних можливостей дитини з психофізичним порушенням; здатність до навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти; вміння викладати предмети початкової школи дітям з особливими освітніми потребами) та *рефлексивна* (розроблення критеріїв і показників для оцінювання освітніх досягнень учнів, аналізу ефективності навчально-виховного процесу й пошуку способів його коригування).

Для виконання цих функцій учитель має володіти глибокими знаннями з фахових дисциплін, методики викладання предметів початкової школи, високим рівнем майстерності в галузі навчально-виховної та розвивальної роботи як зі здоровими учнями, так і з особливостями в розвитку. Тобто педагоги повинні отримати не лише загальну професійну, але й специфічну підготовку з інклюзивної та корекційної педагогіки та психології [4; 10; 11].

Таким чином, за умови впровадження інклюзивної освіти процес підготовки майбутнього вчителя початкової школи набуває розширеного контексту. Звісно, що сучасний учитель початкової школи повинен мати високий рівень фахової, методичної й психологічної готовності виконувати розширений спектр професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Узагальнюючи результати аналізу розглянутих нами досліджень, слід зазначити, що основними проблемами підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти, які потребують теоретичного обґрунтування і вирішення, є:

- недостатня розробленість теоретичних підходів до забезпечення системності професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти;

- Державні та Галузеві стандарти підготовки фахівців з галузі знань 01 Освіта, стандарти вищого навчального закладу за спеціальностями 013 «Початкова освіта», Освітньо-професійна програма, навчальні плани та робочі програми навчальних дисциплін не спрямовується на підготовку майбутнього фахівця до роботи в умовах інклюзивної освіти і не враховують у повній мірі напрямки цієї діяльності;

- недосконалість фахової підготовки учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзив-

ної освіти (в підготовці учителів початкової школи переважає знаннєвий підхід; питання, пов'язані з професійним навчанням дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі, розкриваються у дисциплінах педагогічного циклу фрагментарно; має місце недостатній рівень міждисциплінарних зв'язків, практичної орієнтованості фахових дисциплін; недостатня увага до організації самостійної роботи студентів; відмічається низький рівень комплексного планування і пролонгованого контролю процесу підготовки учителів початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти);

- недостатній рівень компетентності в межах цієї проблеми педагогічного корпусу закладів вищої педагогічної освіти;

- відсутність системного бачення проблеми інклюзії і шляхів її вирішення в різних освітніх структурах; пріоритети і цінності сучасної загальноосвітньої школи орієнтовані на результат, а не на особистість.

- відсутність концептуального обґрунтування системи практико-зорієнтованої професійної підготовки учителів початкової школи до зазначеної діяльності.

Вважаємо, що підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивної освіти потребує постійного вдосконалення і повинна здійснюватися за такими напрямками: визначення критеріїв відбору абітурієнтів на спеціальність «Початкова освіта»; Державний професійний стандарт «Вчитель початкової школи закладу загальної середньої освіти», стандарти вищого навчального закладу за спеціальностями «Початкова освіта», Освітньо-професійна програма, навчальні плани та робочі програми навчальних дисциплін потребують розширення і врахування напрямів професійної діяльності вчителя початкової школи в умовах інклюзивної освіти; розробити модель підготовки учителя початкової школи до роботи в умовах інклюзивної освіти та запровадити її у відповідні заклади вищої освіти; виокремити та конкретизувати комплекс типових завдань, що повинен буде вирішувати вчитель початкової школи в умовах інклюзивної освіти; удосконалити наповнення змісту освітнього процесу, навчальних планів, програм, методів та форм організації навчання; визначення необхідного базового рівня, а також «нижньої межі» базових знань, допустимих для даної спеціальності; розробити і запровадити систему практико-зорієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивної освіти; створити пропорційне співвідношення педагогічних і корекційних знань, а також визначити ступінь їх впливу на формування цінностей і стилю професійного мислення вчителя; аналіз програм, запланованих для викладання дисциплін, і запропонованих мето-



дів навчання; розроблення і впровадження додаткових навчальних курсів із проблем інклюзивної освіти; враховуючи широту діапазону необхідних знань та вмінь, для оптимізації освітнього процесу учителів початкової школи необхідно привести в максимальну збалансованість теоретичні, практичні та семінарські заняття; неперервність теоретичної і практичної підготовки.

**Висновки.** Таким чином, проведений огляд наукових досліджень дозволяє стверджувати, що, незважаючи на наявність значного наукового матеріалу в цій галузі, актуальною залишається проблема розроблення і теоретичного обґрунтування методологічних засад підготовки учителів початкової школи до роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти, що є перспективним напрямом нашого дослідження і потребує подальшого вивчення та впровадження в системі вищої педагогічної освіти.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Альохіна С. Інклюзивна освіта в Україні : здобутки, проблеми та перспективи: резюме аналітичного звіту за результатами комплексного дослідження. URL: <http://www.twirpx.com/file/974948>
2. Ашиток Н. Проблеми інклюзивної освіти в Україні. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*. 2015. Випуск 1/3. С. 4–11. URL: [http://ddpu.drohobych.net/pedagogics/arhiv/33\\_1\\_2015/3.pdf](http://ddpu.drohobych.net/pedagogics/arhiv/33_1_2015/3.pdf)
3. Бойко В.О. Інклюзивна освіта: до питання визначення поняття та особливостей її запровадження. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2012. № 4. С. 7–11.
4. Демченко І.І. Проблеми підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти : стаття. *Вісник Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. № 3. С. 172–181.
5. Інклюзивна освіта в контексті реалій сьогодення / Алла Колупаєва. URL: <http://slovyanochka.at.ua>
6. Інклюзивна освіта: стан і перспективи розвитку в Україні : науково-методичний збірник до Всеукраїнської науково-практичної конференції в рамках реалізації проекту «Створення ресурсних центрів для батьків дітей з особливими освітніми потребами» за підтримки програми IBPP – TACIS Європейської комісії. ВФ «Крок за кроком». Київ : ФО-П Придатченко П.М., 2007. 180 с.
7. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : Самміт-Книга, 2009. 272 с.
8. Нормативно-правова база / Міністерство освіти і науки України. URL: [mon.gov.ua/.../normativno-pravova-baza1.html](http://mon.gov.ua/.../normativno-pravova-baza1.html)
9. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк та ін. ; за ред. З.Н. Курлянд. 3-тє вид., перероб. і доп. Київ : Знання, 2007. 495 с.
10. Підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. URL: <http://www.allbest.ru>
11. Шевців З.М. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу : монографія. Київ : ЦУЛ, 2017. 384 с.

## СУЧАСНІ НАПРЯМИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ: ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД

### MODERN DIRECTIONS OF SCIENTIFIC STUDIES OF VOCATIONAL TRAINING FUTURE EMPLOYEES OF THE BORDER SERVICE: THE NATIVE EXPERIENCE

У статті здійснено аналіз сучасних напрямів наукових досліджень професійної підготовки майбутніх фахівців прикордонної служби на теренах нашої держави. Підсумовано, що питання розроблення інноваційних педагогічних підходів до проблеми підготовки майбутніх прикордонників постійно перебуває в науковому полі зору вчених. Встановлено, що сучасний етап соціально-економічних перетворень в Україні та реформування її прикордонної служби вимагає від офіцерів високого рівня загальної підготовки та сформованості спеціальних компетентностей. Узагальнено необхідність урахування існуючих теоретико-методологічних засад військової освіти в процесі формування соціально-економічної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників. До сучасних напрямів наукових досліджень професійної підготовки майбутніх офіцерів прикордонної служби в Україні віднесено: встановлення дидактичних можливостей реалізації компетентного підходу у військових вищих навчальних закладах; інформатизацію освітнього процесу; актуалізацію патріотичного виховання курсантів; розроблення теоретико-методологічних основ формування спеціальних особистісно-професійних (професійної надійності, дисциплінованості та інших) характеристик курсантів.

**Ключові слова:** напрями, професійна підготовка, майбутні офіцери прикордонної служби, освіта, соціально-економічна компетентність.

В статье проведен анализ направлений научных исследований профессиональной подготовки будущих специалистов пограничной службы на территории нашего государства. Подытожено, что вопрос разработки инновационных педагогических подходов к проблеме подготовки будущих пограничников постоянно находится в научном поле зрения ученых. Установлено, что современный этап социально-экономических преобразований в Украине и реформирования ее пограничной службы требует от офицеров высокого уровня общей подготовки и сформированности специальных компетенций. Обобщена необходимость учета существующих теоретико-методологических основ военного образования в процессе формирования социально-экономической компетент-

ности будущих офицеров-пограничников. К современным направлениям научных исследований профессиональной подготовки будущих офицеров пограничной службы на территории нашего государства отнесены: определение дидактических возможностей реализации компетентного подхода в военных высших учебных заведениях; информатизацию образовательного процесса; актуализация патриотического воспитания курсантов; разработка теоретико-методологических основ формирования специальных личностно-профессиональных (профессиональной надежности, дисциплинированности и других) характеристик курсантов.

**Ключевые слова:** направления, профессиональная подготовка, будущие офицеры пограничной службы, образование, социально-экономическая компетентность.

The article deals with the analysis of modern directions of scientific studies of vocational training future employees of the border service on the territory of our state. It has been summarized that the question of development of innovative pedagogical approaches to the problem of training future border guards is constantly in scientific sight of scientists. It has been established that the modern stage of socio-economic transformations in Ukraine and reformation of its border service requires high-level of general training and formation of special competencies from officers. The necessity of taking into account the existing theoretical and methodological foundations of military education in the process of formation of socio-economic competence of future officers-border guards has been generalized. To the modern directions of scientific researches of vocational training future employees of the border service in Ukraine are referred: establishment of didactic opportunities for the implementation of competence approach in military higher education institutions (MHEI); informatization of educational process in MHEI of Ukraine; actualization of patriotic education of cadets; development of theoretical and methodological foundations of formation of special personal-professional (professional reliability, discipline and other) characteristics of cadets.

**Key words:** directions, vocational training, future employees of the border service, education, socio-economic competence.

УДК 378:356:005.336.2:001.5.(043)

**Дияк В.В.**,  
канд. пед. наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки  
та соціально-економічних дисциплін  
Національної академії Державної  
прикордонної служби України  
імені Богдана Хмельницького

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

У системі вищої освіти сучасні трансформації стимулюють організацію таких освітніх процесів, які, з огляду на зміни, що відбуваються в суспільстві, сприяють саморозвитку особистості майбутнього фахівця. Концептуальним підґрунтям окреслених процесів нині є ідеї реалізації компетентного підходу в системі безперервної освіти. Адже рівень розвитку інтелектуального потенціалу компетентних фахівців є найважливішим чинником економічного, соціального та політичного розви-

тку будь-якої країни. За таких умов вища школа розглядається як важливий інститут соціалізації особистості, де навчання і виховання відтворюють єдиний процес, спрямований на підготовку високоосвічених, ерудованих, творчих фахівців, у тому числі персоналу Державної прикордонної служби України. Як слушно зауважує І. Блощинський, таким процесам сприяє особливий устрій освітнього життя Національної академії Державної прикордонної служби України (далі – НАДПСУ), де суттєвою рисою є заохочення творчості, ініціа-

тиви й самоосвітньої діяльності курсантів у пошуку оптимальних форм і методів самостійного опанування знань [3] різного спрямування (військових, гуманітарних, соціально-економічних та ін.).

У підготовці висококваліфікованих фахівців Державної прикордонної служби України (далі – ДПСУ) нового типу, готових до правильного, праксеологічного вирішення складних і різнопланових службових завдань і соціально-економічних професійних проблем, особливої значущості набуває використання компетентнісного підходу. Адже в умовах переходу нашої країни від планової до ринкової економіки виникла необхідність формування нового світогляду курсантів і слухачів, який передбачає високий рівень свідомості та соціально-економічної компетентності офіцерського контингенту ДПСУ.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Питання розробки інноваційних педагогічних підходів до проблеми підготовки офіцерського складу ДПСУ привертає увагу сучасних науковців. Специфіка дослідження потребує урахування існуючих наукових напрацювань у галузі підготовки курсантів, що відображено в доробках І. Блощинського, В. Бачевського, І. Біжана, С. Будника, П. Дзюби, В. Шняка, В. Ягупова та ін. Разом із тим в умовах активних соціально-економічних перетворень, які відбуваються в сучасному суспільстві, досліджуються специфічні напрями фахової підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників, зокрема: виховної (А. Галімов), психологічної (Л. Боровик; С. Філіппов), правової (В. Райко) та ін. Для аналізу питань формування військово-спеціальної компетентності офіцерів велике значення мають фундаментальні дослідження О. Євсюкова, С. Кубіцького, М. Нещадима, В. Савіна, Е. Сарафанюка, А. Протасова, В. Ягупова тощо. Значний науковий інтерес у контексті нашої розвідки викликають напрацювання Ю. Балашова, який теоретично обґрунтував та експериментально перевіряв педагогічні умови формування економічної культури у майбутніх офіцерів-прикордонників.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Однак резюмування наукових доробків сучасних авторів засвідчило відсутність цілеспрямованих пошуків у напрямі розроблення навчально-методичного забезпечення для формування соціально-економічної компетентності курсантів та слухачів НАДПСУ в процесі безперервної освіти.

**Метою статті** є аналіз сучасних напрямів наукових досліджень професійної підготовки офіцерського складу прикордонної служби на теренах нашої держави для аргументації доцільності формування соціально-економічної компетентності майбутніх прикордонників.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасний етап соціально-економічних перетворень в Україні та реформування її прикордонної служби вимагає від офіцерів високого рівня загальної підготовки та сформованості спеціальних компетентностей. Тому

основним напрямом наукових досліджень визначено встановлення дидактичних можливостей реалізації компетентнісного підходу у вищих військових навчальних закладах (далі – ВНЗ). Дослідження проблем компетентнісного підходу в навчанні надзвичайно різноаспектні. Так, у наукових працях Т. Орджі увага зосереджена на доповненні освіти формуванням основних компетенцій; Т. Росс констатує той факт, що саме швидкий розвиток економіки вимагає від освіти підготовки «універсального працівника» з «портфелем компетенцій»; М. Холстед і А. Шелтен науково обґрунтували введення у професійну освіту, крім знань, умінь і навичок, нових освітніх конструктивів – компетентностей, компетенцій; В. Хутмакер зазначає, що для реформи освітньої системи суттєвим є визначення «ключових компетенцій» майбутніх фахівців будь-якої галузі.

Компетентнісно-орієнтований підхід у визначенні цілей і змісту вищої військової професійної освіти не є новим, оскільки орієнтація на засвоєння умінь, способів діяльності є провідною у працях Є. Євсюкова [5], І. Блощинського [4], О. Торічного [10] та ін.

Так, наприклад, О. Торічний пропонує теоретико-методичні засади формування військово-спеціальної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі навчання [11]. Дослідник підкреслює, що соціальні, політичні та економічні перетворення в Україні неможливі без гарантування її національної безпеки та державного суверенітету [10, с. 328]. Провідну роль у цьому відіграють офіцери Державної прикордонної служби України, які забезпечують територіальний суверенітет держави та недоторканість її кордонів [11, с. 25].

На думку дослідника, в службовій діяльності офіцерів-прикордонників відбулися кардинальні зміни, зумовлені впровадженням принципово нової для України моделі охорони державного кордону. Такі зміни передбачають добування випереджувальної інформації оперативними силами та засобами; збирання необхідної інформації військовиками ДПСУ; патрулювання прикордонними патрулями тих територій, де спостерігаються напрями підвищеної активності; підготовку спеціальних нарядів для виконання конкретних завдань з охорони кордону; мобільні й раптові дії резервів та окремих прикордонних нарядів щодо реалізації випереджувальної інформації; силову підтримку оперативно-розшукових сил і засобів підрозділами для виконання спеціальних завдань; проведення локальних дій і спільних скоординованих дій з підрозділами та співробітниками інших правоохоронних органів тощо [11, с. 26].

Погоджуючись із науковою позицією О. Торічного, вважаємо, що всі перелічені напрями службової діяльності офіцерів ДПСУ потребують цілеспрямованої підготовки майбутніх охоронців кордону, яка повинна зорієнтовуватися на забезпечення умов для формування високого рівня

військово-спеціальної компетентності ще під час навчання в Національній академії Державної прикордонної служби України. Адже практична діяльність прикордонників характеризується безпосереднім контактом із потенційними порушниками державного кордону, високою самостійністю й автономністю підрозділів [11].

Під децю іншим кутом зору проблему професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників розглядають О. Блажук [2], І. Блощинський [4], О. Кирилюк [7] та ін. Зокрема, результатом наукових напрацювань О. Кирилюк є вдосконалені критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до роботи з технічними засобами прикордонного контролю. У дослідженні О. Блажука акцентовано увагу на необхідності оптимізації підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування інформаційно-телекомунікаційних технологій у забезпеченні системи зв'язку прикордонних підрозділів. У науковому доробку І. Блощинського представлено теоретичні основи професійної підготовки фахівців державної прикордонної служби України на основі використання у ВНЗ технологій дистанційного навчання. Тому актуальним науковим напрямом сучасних досліджень професійної підготовки майбутніх офіцерів прикордонної служби на теренах нашої держави є інформатизація освітнього процесу у ВНЗ України.

Слушними вважаємо висновки І. Блощинського, що інформаційна революція та формування нового освітнього інформаційного середовища висувають на перший план інформатизацію освітнього процесу військових вищих навчальних закладів. Щоб адаптуватися до умов швидкої зміни вимог і технологій підготовки офіцерського контингенту ДПСУ, курсанти і слухачі повинні стати активними суб'єктами розвитку вищої військової освіти відповідно до вимог європейського освітнього рівня. Саме такий шлях розвитку освіти офіцерів-прикордонників може забезпечити формування покоління фахівців, які мислять і працюють по-новому.

Нині у вищих військових навчальних закладах упроваджується сучасна освітня парадигма, яка містить обов'язковий інформаційний складник, що передбачає розвиток професійної компетентності майбутнього офіцера та інформатизацію освітнього процесу. Ефективному розв'язанню означеної проблеми, на думку І. Блощинського, сприяє запровадження дистанційного навчання, яке інтегрує кілька сучасних технологій (педагогічних, інформаційних, телекомунікаційних, комп'ютерних та ін.).

Детальний аналіз наукової літератури дав змогу виокремити ще один напрям сучасних досліджень професійної підготовки майбутніх військовиків прикордонної служби, до якого відносимо актуалізацію патріотичного виховання курсантів (В. Мірошніченко [8]). Підтверджуючи необхідність удосконалення патріотичного виховання майбутніх

офіцерів-прикордонників, В. Мірошніченко наводить низку переконливих аргументів. Зокрема, автор стверджує, що патріотичне виховання є пріоритетним напрямом у національній системі вищої освіти, в тому числі військової. Його актуальність зумовлюється як процесом відродження нації, так і тими суттєвими змінами, що відбулися в нашій державі за останні роки, пов'язаними з анексією Криму, бойовими діями на Сході країни. Виховати патріотів, за словами В. Мірошніченко, означає підготувати підростаюче покоління до виконання функцій захисника Батьківщини, сформувані у молоді готовність трудитися для своєї держави і підносити її міжнародний авторитет, виховувати громадянську гідність, чесність, мужність. Особливо актуальними є ці слова по відношенню до представників прикордонного відомства. Адже призначення прикордонника – забезпечувати недоторканність державного кордону, охороняти та обороняти кордони України.

Водночас вважаємо за доцільне відзначити, що нині дослідники активно працюють над розробкою теоретично-методологічних основ формування професійної надійності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі фахової підготовки (С. Сердюк [9]), дисциплінованості як професійної якості майбутніх офіцерів державної прикордонної служби України (Ю. Івашков [6]) та інших спеціальних особистісно-професійних характеристик курсантів. Так, досліджуючи теоретичні основи формування професійної надійності майбутніх фахівців, С. Сердюк підкреслює, що кожний етап суспільно-економічного розвитку ставить певні вимоги до надійності професійної діяльності суб'єкта. Адже виникають якісно нові виклики в здійсненні професійної діяльності, поглиблюються наслідки помилок. Підвищується відповідальність, важливість прийнятих рішень, надійність яких багато в чому зумовлена якістю аналітичного складника професійної діяльності, практичною спрямованістю знань, що має у своєму арсеналі суб'єкт праці, його здатністю генерувати актуальні знання під реальні потреби. Тому проблема надійності фахівця особливо актуальна у зв'язку з тим, що професійна діяльність офіцерів-прикордонників характеризується екстремальними умовами, які можуть не тільки зумовлювати зниження надійності, а й справляти шкідливий і небезпечний вплив на особистість.

Детальний теоретичний аналіз наукової літератури засвідчив, що в підвищенні якості професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників важливу роль відіграє забезпечення соціально-економічної освіти курсантів і слухачів. Адже в умовах інформатизації та інтелектуалізації всіх галузей народного господарства зростає потреба у фахівцях прикордонної служби, які володіють належним рівнем соціально-економічної компетентності для вирішення складних професійних завдань.



Важливість формування соціально-економічної компетентності у структурі професійної підготовки офіцерів-прикордонників визначається кількома факторами. По-перше, професійні обов'язки майбутніх офіцерів-прикордонників тісно пов'язані з економічною сферою: вирішення економічних завдань щодо регулювання та контролю в роботі прикордонного підрозділу; забезпечення виконання вимог щодо економії матеріальних засобів та контрольованого використання матеріальних ресурсів; організація ефективної взаємодії прикордонного підрозділу із суб'єктами державної ринкової системи тощо. По-друге – зростаючими вимогами ринкової економіки до економічної компетентності фахівців. По-третє – необхідністю формування у нової генерації фахівців прикордонної служби системи економічних знань та якостей (діловості, підприємливості, осядливості, відповідальності, здатності аналізувати економічні ситуації та приймати обґрунтовані рішення).

**Висновки.** Отже, зміна орієнтації суспільних відносин, що відбувається у нашій країні, призводить до переосмислення мети та завдань сучасної освіти на всіх її рівнях, у тому числі й на вищому. У сучасному суспільстві немає жодної сфери життя, жодної професії, де б людина могла почувати себе незалежною від світу економіки. Нині не викликає сумнівів той факт, що в руслі сучасних суспільних змін нове покоління повинно бути більш адекватно орієнтованим в економічній галузі знань. Загально-економічна освіта є основою підготовки фахівців будь-якого напрямку, проте соціально-економічна компетентність майбутніх офіцерів-прикордонників має визначені пріоритети й особливості.

Резюмування наукових доробків сучасних дослідників засвідчило відсутність цілеспрямованих пошуків у напрямі розроблення навчально-методичного забезпечення формування соціально-економічної компетентності курсантів та слухачів ДПСУ в процесі безперервної освіти. Проведений теоретичний аналіз сучасних напрямів наукових досліджень професійної підготовки майбутніх працівників прикордонної служби на теренах нашої держави свідчить про дидактичні можливості реалізації компетентнісного підходу у ВНЗ. Науковці аргументують важливість інформатизації освітнього процесу у ВНЗ України, патріотичного виховання курсантів, презентують розробки теоретично-методологічних основ формування спеціальних особистісно-професійних характеристик курсантів (професійної надійності, дисциплінованості та ін.). Однак динамічні економічні та соціальні трансформації в сучасному суспільстві потребують офіцерів ДПСУ з високим рівнем соціально-економічної компетентності, що актуалізує оновлення професійної підготовки курсантів і слухачів у НАДПСУ в окресленому напрямі.

Перспективи подальших наукових розвідок у цьому напрямку вбачаємо в розробленні спеці-

альних методичних матеріалів для їх практичного використання у формуванні соціально-економічної компетентності майбутніх фахівців прикордонної служби.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Балашова Ю.В. Педагогічні умови формування економічної культури у майбутніх офіцерів-прикордонників : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 20.02.02. Хмельницький, 2002. 20 с.
2. Блажук О.А. Підготовка майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування інформаційно-телекомунікаційних технологій у забезпеченні системи зв'язку прикордонних підрозділів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2012. 240 с.
3. Блощинський І.Г., Таушан Д.В., Янковець А.В. Організація навчального процесу в Національній академії Державної прикордонної служби України відповідно до європейської кредитно-трансферної системи. *Вісник Національного університету оборони України* : зб. наук. праць. 2012. Вип. 6 (31). С. 17–23.
4. Блощинський І.Г. Основні завдання науково-педагогічного складу Національної академії Державної прикордонної служби України в контексті кредитно-модульної системи організації навчального процесу. *Сучасні технології вищої освіти* : матеріали VII всеукр. наук.-метод. конф. (Одеса, 3–5 жовт. 2012 р.). Одеса : Вид-во ННІХКТЕ, 2012. С. 137–138.
5. Євсюков О.Ф. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх офіцерів у навчальному процесі вищого військового навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2006. 172 с.
6. Івашков Ю.Б. Формування дисциплінованості як професійної якості майбутніх офіцерів державної прикордонної служби України : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2010. 196 с.
7. Кирилук О. Р. Критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до роботи з технічними засобами прикордонного контролю : *збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2011. № 3. С. 70–73.
8. Мірошніченко В.І. Система патріотичного виховання майбутніх офіцерів-прикордонників : монографія. Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2012. 376 с.
9. Сердюк С. Формування професійної надійності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі фахової підготовки : дис... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2018. 289 с.
10. Торічний О.В. Актуальні аспекти формування військової та службово-спеціальної компетентності майбутнього офіцера в умовах навчання у ВНЗ. *Актуальні проблеми становлення особистості професіонала в ризиконебезпечних професіях* : матер. III Всеармійськ. наук.-практ. конф. (м. Київ, 26 трав. 2011 р.). Київ : НУОУ, 2011. С. 328–331.
11. Торічний О.В. Теорія і практика формування військово-спеціальної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі навчання : монографія. Хмельницький : Вид-во Нац. академії Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького, 2012. 536 с.

## РОЛЬ І МІСЦЕ ВИРОБНИЧОЇ ПРАКТИКИ В ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ

### THE ROLE AND THE PLACE OF THE PRACTICE TRAINING IN THE PROFESSIONAL FORMATION OF THE FUTURE TEACHERS OF GEOGRAPHY

УДК 378.091.212:911-027.22

**Донченко Л.М.,**

канд. географ. наук, доцент,  
доцент кафедри туризму,  
соціально-економічної географії  
та краєзнавства  
Мелітопольського державного  
педагогічного університету  
імені Богдана Хмельницького

**Іванова В.М.,**

старший викладач  
кафедри фізичної географії і геології  
Мелітопольського державного  
педагогічного університету  
імені Богдана Хмельницького

**Непша О.В.,**

старший викладач  
кафедри фізичної географії і геології  
Мелітопольського державного  
педагогічного університету  
імені Богдана Хмельницького

**Сапун Т.О.,**

асистент  
кафедри фізичної географії і геології  
Мелітопольського державного  
педагогічного університету  
імені Богдана Хмельницького

*У статті розглянуто роль і місце виробничої (педагогічної) практики у формуванні професійних якостей майбутніх учителів географії загальноосвітніх навчальних закладів. Автори доводять, що виробнича практика студентів є невід'ємною частиною підготовки вчителів географії, яка здатна вирішувати актуальні завдання вітчизняних загальноосвітніх установ, формувати особистість, що відповідає сучасним вимогам суспільства. У результаті аналізу науково-педагогічної літератури визначено: програма виробничої практики має чітку професійну спрямованість і виражається в узгодженні теоретичної і практичної підготовки студентів, організовується в межах цілісного навчально-виховного процесу і спрямована на практичне освоєння студентами різних видів педагогічної навчальної діяльності, оволодіння основами професійної культури; виробнича практика є найважливішою ланкою загально-професійної, спеціально-предметної та особистісної підготовки майбутнього вчителя географії.*

**Ключові слова:** виробнича практика, майбутні вчителі географії, професійна підготовка, педагогічна діяльність, професійна компетентність, студент-практикант.

*В статье рассмотрены роль и место производственной (педагогической) практики в формировании профессиональных качеств будущих учителей географии общеобразовательных учебных заведений. Авторы доказывают, что производственная практика студентов является неотъемлемой частью подготовки учителей географии, способна решать актуальные задачи отечественных общеобразовательных учреждений, формировать личность, соответствующую современным требованиям общества. В результате анализа научно-педагогической литературы определено: программа производственной практики имеет четкую профессиональную направленность и выражается в согласовании*

*теоретической и практической подготовки студентов, организуется в рамках целостного учебно-воспитательного процесса и направлена на практическое освоение студентами различных видов педагогической учебной деятельности, овладение основами профессиональной культуры; производственная практика является важнейшим звеном в профессиональной, специально-предметной и личностной подготовки будущего учителя географии.*

**Ключевые слова:** производственная практика, будущие учителя географии, профессиональная подготовка, педагогическая деятельность, профессиональная компетентность, студент-практикант.

*The role and the place of the practice training (teaching practice) in the formation of professional qualities of the future teachers of geography of the comprehensive school are considered in the article. The authors prove that practice training of the students is an integral part of the preparation of the geography teachers who are able to solve the actual tasks of the domestic educational institutions, to form a person which is answered the modern requirements of the society. In the result of the analysis of the scientific and the educational literature it is done the following such as the program of the practice training has the clear professional orientation and it is expressed in the coordination of the theoretical and the practical preparation of the students and it is organized as the part of the integral training-educational process and it is aimed to the practical development of the students of the different types of the pedagogical educational activities, the mastering of the basics professional culture; the practice training is the most important link of the general-professional, the special-subject and the personal preparation of the future teacher of geography.*

**Key words:** practice training, future teachers of geography, professional training, pedagogical activity, professional competence, and student-trainee.

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Педагогічна практика є і невід'ємною частиною навчально-виховного процесу, що забезпечує поєднання теоретичної підготовки студентів з їх практичною діяльністю, що дозволяє застосовувати отримані знання і вміння на практиці, і служить одним з ефективних засобів успішної підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності. Вона поглиблює і закріплює теоретичні знання, вміння та навички студентів із загально-професійних та спеціальних дисциплін. Педагогічна практика формує у студентів професійні й педагогічні вміння та навички самостійного ведення навчально-виховної роботи з учнями загальноосвітніх навчальних закладів.

Педагогічна практика дозволяє студентам остаточно переконатися в правильності вибору майбутньої професії.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема формування професійних компетентностей на педагогічній практиці майбутніх вчителів географії розглядалися у роботах вітчизняних науковців: О. Браславської (Тімець), І. Макаревич, А. Долгих, Л. Даценко, М. Лаврук, Г. Лисичарової, Г. Ламекіної, С. Мантуленко, О. Непші, Л. Маковецької, Л. Прохорової та ін.

**Мета статті** – визначити роль і місце виробничої (педагогічної) практики в професійному становленні майбутніх учителів географії загальноосвітніх навчальних закладів.

**Виклад основного матеріалу.** В сучасних умовах інформатизації суспільства і розвитку нових технологій перед системою освіти стоїть завдання забезпечення підготовки висококваліфікованих фахівців. У вирішенні даної проблеми велику роль відіграють учителі, від яких залежить підготовка освічених, вихованих випускників, котрі будуть розвивати, доповнювати і примножувати основи, закладені вчителем, яку би професію вони не вибрали [11, с. 2]. У зв'язку з цим якісна підготовка вчителя є одним із пріоритетних завдань системи педагогічної професійної освіти [1, с. 38].

Погоджуємось зі слушною думкою О.В. Рідкоус про те, що в системі підготовки майбутніх учителів педагогічна практика є однією з основних форм до їх професійного становлення, яка дозволяє синтезувати теоретичні знання і практичний досвід [16, с. 92]. К.Д. Ушинський писав: «Метод викладання можна вивчити з книги, або зі слів викладача, але набути навичок у вживанні цього методу можна тільки тривалою і довготривалою практикою» [8, с. 206–212].

Оволодіння педагогічною діяльністю і формування готовності до неї можливі лише в разі взаємопроникнення і взаємозумовленості теоретичної і практичної підготовки майбутнього педагога: жоден компонент професійних умінь і навичок не може сформуватися лише в аудиторіях [4; 17, с. 94].

На думку науковців М.М. Лаврук [6], Л.А. Прохорова [13], А.А. Проценка [14], О.В. Тімець [18], Л.О. Хомич [19], виробнича практика базується на теоретичній підготовці майбутнього вчителя із психолого-педагогічних і спеціально-наукових предметів, тобто спирається на загально-професійний мінімум, поглиблення і розширення якого можливо тільки в умовах практичної діяльності, що відповідає специфіці конкретного факультету і спеціальності.

Вихідними положеннями для її розроблення є:

- орієнтація на цілісну педагогічну діяльність студента як єдність взаємодії вчителя та учнів на уроці і в позаурочний час з конкретного предмету, в даному випадку – географії;

- облік індивідуально-особистісних і професійно-значущих особливостей кожного студента як умови вироблення в нього передумов власного стилю в професійній діяльності [18].

Таким чином, основне призначення педагогічної практики – підготовка вчителя-предметника до цілісної педагогічної діяльності та якісного виконання всіх його професійних функцій [2; 6; 7; 9; 13]. Педагогічна навчальна практика організовується з відривом від навчальних занять згідно із затвердженим графіком навчального процесу на поточний навчальний рік.

За змістом і характером роботи студентів педагогічна практика поділяється на 3 етапи [6; 7; 9]:

I етап – установчий. Його метою є теоретична підготовка до практики. Передбачає вирішення

всіх організаційних питань на настановній конференції – знайомство із завданнями практики, програмою, звітною документацією, факультетськими і груповими керівниками (ними є методисти з географії), контрольними термінами практики.

II етап – основний. Він складається з двох періодів: ознайомчого (1 тиждень) і професійно-діяльнісного (5 тижнів). У перший тиждень студент знайомиться з освітньою установою, вивчає учнів закріпленого класу, відвідує всі уроки, узгоджує тематичний план з учителем географії, а з класним керівником обговорює план виховних заходів.

Робочий період займає наступні п'ять тижнів, протягом якого студент виконує основні завдання: проводить пробні й залікові уроки, виконує завдання з психології, педагогіки, організовує виховні справи, підготовляє наочні посібники. Протягом перших двох днів практикант складає індивідуальний план, фіксує в щоденнику та передає груповому керівнику на затвердження план-щоденник, який заповнюється щодня.

III етап – контрольньо-оцінний. Підготовка та оформлення звіту про практику. Підведення підсумків практики. Участь у заключній конференції.

Головна мета виробничої (педагогічної) практики студента-географа – це застосування студентами-географами методичних знань і умінь, отриманих у процесі вивчення курсу «Методика викладання географії», для вирішення завдань освіти, розвитку і виховання школярів [9].

Педагогічну практику на IV курсі студенти-географи проходять у 8-му семестрі (6 тижнів) у базових освітніх установах міста. Студент виконує обов'язки класного керівника, вчителя географії в закріпленому за ним класі.

Завдання і зміст педагогічної практики студентів IV курсу:

- розширити і закріпити теоретичні знання зі спеціальних предметів і психолого-педагогічних дисциплін;

- вивчити особливості школи, її навчально-виховні концепції. Виявити освітній профіль, стиль управління в школі. Дотримуватись прийнятого розпорядку в школі;

- навчитись спостерігати й аналізувати навчально-виховний процес у школі та в закріпленому класі. Проводити спостереження й аналіз уроків, проведених учителями за основними спеціальностями та з інших предметів: математики, української літератури тощо;

- навчитись планувати свою навчально-виховну роботу як вчителя-предметника і як класного керівника. Проектувати свою педагогічну діяльність;

- оволодіти методикою проведення різних типів уроків із застосуванням різноманітних методів і прийомів навчання, що відповідають вимогам уроку відповідно до плану [13, с. 113–115].



*Зміст виробничої практики:*

- скласти тематичний план уроків із предмету. Узгодити та затвердити ці плани з учителями, класним керівником і методистами;
- розробити і провести 2-3 пробних уроки, не менше 10 залікових уроків географії з включенням трьох різних типів уроків або проблемних ситуацій;
- підготувати дидактичний матеріал і застосувати різноманітні засоби навчання на уроках і позаурочних заняттях;
- використовувати різні методи перевірки та обліку знань, умінь та інших компонентів змісту освіти. Оцінки в класний журнал виставити, як це прийнято в школі, погодивши з учителем;
- аналізувати конспект кожного уроку з методистом (керівником педпрактики) або вчителем за 2–3 дні до проведення уроку;
- оволодіти методикою спостереження й аналізу уроків інших студентів і вчителів. Відвідати, записати і проаналізувати не менше 2 уроків учителів і своїх однокурсників. Усі аналізи та відгуки про відвідані уроки записати в щоденник педпрактики;
- познайомитися з планами позакласної роботи школи, класного керівника, вчителя-предметника. За погодженням з учителями та учнями вибрати і спланувати 2 позакласних заходи: екскурсії, тематичну конференцію або вікторину, класну годину; заходи, пов'язані з організованим відпочинком учнів;
- розробити методичні описи вибраних заходів, затвердити їх із вчителем і провести аналіз його результатів;
- навчитись працювати зі шкільної документацію.
- оволодіти методикою проведення туристсько-краєзнавчих походів та екскурсій з вивчення рідного краю [5, с. 401; 15, с. 114];
- проводити екологічне, національно-патріотичне виховання [12].

*Виробнича (педагогічна) практика на I курсі магістратури проводиться в II семестрі (6 тижнів).*

Практика проводиться як в освітніх установах міста, так і в сільських школах, за місцем проживання студента. Практика носить комплексний характер, студенти максимально проявляють самостійність. Обов'язковими компонентами діяльності майбутнього вчителя є самоаналіз і оцінка ефективності своєї роботи.

Основна мета практики студентів магістратури – професійно-особистісне осмислення змісту, форм і методів педагогічної діяльності; вироблення готовності до індивідуального стилю професійної поведінки. Зміст педагогічної діяльності студентів у цей період визначається з урахуванням умов роботи в різних типах навчальних закладів.

*Завдання виробничої практики:*

- вивчення особистості школяра за допомогою різних психолого-педагогічних методик,

вивчення міжособистісних відносин у класі, аналіз навчальної діяльності школяра; подальший всебічний аналіз шкільних програм, підручників, інших джерел знань, з урахуванням різноманіття підходів і їх варіативності;

- подальше вдосконалення в застосуванні комплексу теоретичних і практичних знань із психолого-педагогічних та спеціальних дисциплін у практиці навчання і виховання;

- вдосконалення знань і умінь із планування та реалізації комплексної педагогічної взаємодії з учнями в навчальний та позанавчальний час: складання тематичних і поурочних планів, відбір навчального матеріалу, розроблення програм елективного курсу, написання конспектів уроків і позакласних заходів;

- вдосконалення відбору і практичного застосування методів, прийомів, засобів навчання з урахуванням їхньої ефективності за різними рівнями навченості учнів, з реалізацією диференційованого підходу в навчанні і вихованні школярів;

- оволодіння педагогічною майстерністю, спрямованою на вироблення власного почерку в спілкуванні з учнями, навчанні й вихованні їх з урахуванням своїх власних сильних і слабких сторін;

- оволодіння методикою організації і проведення експериментальної роботи в умовах школи, використання результатів педагогічного експерименту в науково-дослідній роботі, написанні курсових і дипломних робіт;

- участь студентів в оформленні навчального кабінету з географії;

- оволодіння методикою організації і проведення екскурсій з учнями на виробництво [13, с. 113–115].

На педагогічній практиці в магістратурі особливе значення в підготовці майбутнього вчителя географії набуває аналіз своєї власної педагогічної діяльності, тобто «самоаналіз». Студенти повинні вміти спостерігати, записувати й аналізувати роботу інших вчителів або товаришів у процесі підготовки і проведення уроків, позакласних заходів, а також уміти прогнозувати успіх чи невдачу, підводити підсумки роботи та намічати шляхи самовдосконалення.

*Зміст виробничої практики в магістратурі:*

- скласти технологічну карту занять із предмету. Узгодити її з учителем і методистом;
- розробити і провести систему занять із предмету (не менше 12 уроків) з урахуванням сучасних педагогічних інноваційних технологій;
- виконати самоаналіз одного з уроків;
- розробити і провести два позакласних (позаурочних) заняття;
- вивчити і представити програму елективного курсу відповідно до профілю школи;
- виконувати обов'язки класного керівника.

У результаті проходження практики студент-географ повинен вирішувати завдання, що відповідають [6; 7; 9; 15; 18]:



1) *ключовій професійній компетентності:*

– володіти практичними вміннями і навичками в області методики навчання [10];

– користуватися традиційними і цифровими (локальними і мережевими) джерелами інформації [20, с. 316];

– володіти навичками вирішення професійних завдань в умовах групової, колективної діяльності та інших видів традиційної та інноваційної навчальної діяльності;

2) *базовій професійній компетентності:*

– формулювати цілі навчання і визначати відповідно до поставлених цілей змісту і типу уроку географії; відбирати раціональні методи і прийоми навчання, вибирати та самостійно проектувати необхідні мультимедійні, цифрові ресурси для навчального процесу [10];

– оволодіти методикою грамотної організації самостійної роботи учнів, у тому числі методикою організації їхньої самостійної дослідницької діяльності [3, с. 25];

– забезпечувати необхідні методичні умови для роботи учнів у парах і невеликих групах;

– будувати навчальний процес навчання географії з урахуванням індивідуальних особливостей учнів (інтересів, здатностей) з вибором власного алгоритму і темпу навчання;

3) *спеціальній професійній компетентності:*

– здійснювати пошук, аналіз і відбір засобів навчання для організації навчальної діяльності;

– визначати методи і прийоми раціонального використання традиційних засобів навчання і засобів ІКТ для підготовки до уроків географії;

– розробляти авторські програми елективного курсу з предмету, а також окремих тем шкільних географічних курсів;

– проектувати уроки географії з використанням традиційних засобів навчання і засобів ІКТ, включаючи планування з отримання і відбору методів керівництва самостійною роботою учнів з різними компонентами освітнього середовища, керівництва навчально-дослідницькою діяльністю учнів [3, с. 26].

**Висновки.** У результаті аналізу науково-педагогічної літератури та особистого педагогічного досвіду в ролі керівників практики слід відзначити, що під час проходження виробничої (педагогічної) практики майбутніх учителів географії відбувається: формування професійних компетенцій в області освітньої діяльності з предмету «Географія» в загальноосвітніх навчальних закладах; закріплення теоретичних і практичних знань, отриманих під час аудиторних занять; прилучення студента до соціального середовища з метою придбання соціально-особистісних компетенцій, необхідних для роботи в освітніх установах; розвиток досвіду самостійної професійної діяльності.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо у вивченні особливостей того, як студенти оволодівають основними функціями педагогічної діяльності вчителя географії на виробничій практиці.

**БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:**

1. Абдураман А.Ш., Купрєєнко М.В., Непша О.В. Сутність професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури. *Актуальные научные исследования в современном мире*. Переяслав-Хмельницький, 2019. Вып. 1 (45). Ч. 4. С. 38–43.

2. Александрова Г.І., Александров Д.В., Непша О.В. Виробнича практика : методичні рекомендації для студентів спеціальності «Історія». Мелітополь : «Друк експрес». 2012. 31 с.

3. Долгих А.В., Даценко Л.М., Непша О.В. Науково-дослідницька діяльність студентів-географів під час педагогічної практики. *Економіко-географічна освіта і національна самосвідомість: актуальні проблеми їх формування* : збірник статей. Донецьк : ДІСО. 2013. С. 25–27.

4. Елькін М.В. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя географії засобами проектної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2005. 260 с.

5. Зав'ялова Т.В., Непша О.В., Прохорова Л.А. Туристський похід з учнями по вивченню геології рідного краю. *Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення і підходи* : збірник матеріалів II-ої Міжнародної науково-практичної конференції. Баку–Ужгород Дрогобич : Посвіт, 2017. С. 401–403.

6. Лаврук М.М. Педагогічна та асистентська практика студентів-географів : навч.-метод. посібник. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2014. 126 с.

7. Лисичарова Г.О., Ламекіна Г.О. Посібник до організації та проведення педагогічної практики студентів-географів. Дніпропетровськ : РВВ ДНУ ім. Олеса Гончара. 2012. 54 с.

8. Любар О.О., Стельмахович М.Г., Федоренко Д.Т. Історія української школи і педагогіки : навч. посіб. Київ : Т-во «Знання», КОО, 2003. С. 206–212.

9. Маковецька Л.О. Методичні рекомендації для проходження виробничої практики студентами спеціальності «Географія». Луцьк, 2015. 39 с.

10. Назаренко Т.Г. Методика навчання географії в профільній школі: теорія і практика : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2013. 380 с.

11. Покась Л.А. Шляхи формування компетенцій у старшокласників на уроках географії. *Географія та економіка в сучасній школі*. 2012. № 6. С. 2–5.

12. Прохорова Л.А., Зав'ялова Т.В., Непша О.В. Готовність майбутніх учителів географії до екологічного виховання учнівської молоді у сучасній загальноосвітній школі. *Екологія – філософія існування людства* : зб. наук. праць. Мелітополь : ТОВ «Колор Принт», 2018. С. 96–100.

13. Прохорова Л.А., Непша О.В., Зав'ялова Т.В. Розвиток професійних умінь майбутніх учителів географії в процесі проходження виробничої (педагогічної) практики. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 9. Т 2. С. 113–117.

14. Проценко А.А. Формування професійної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у процесі виробничої практики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Кропивницький, 2018. 20 с.

15. Прохорова Л.А., Зав'ялова Т.В., Непша О.В. Краєзнавча робота студентів під час проходження педагогічної практики в загальноосвітніх школах. *Сучасні проблеми розвитку суспільної географії* : матеріали IV Всеукр. наук.-практ. конф. Київ : Видавництво «Альфа-ПК», 2014. С. 114–115.

16. Рідкоус О.В. Особливості професійного розвитку вчителя в педагогічній спадщині К.Д. Ушинського. *Педагогіка К.Д. Ушинського: історія та сьогодення* : матеріали обласної науково-практичної конференції (15 травня 2014 року, м. Херсон) : у 2-х ч. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2014. Ч. 2. С. 92–96.

17. Солоненко А. Праксеологічна культура студента педагогічного університету : теоретичні засади. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка*. 2014. № 13. Т. 2. С. 94–98.

18. Тімець О.В. Фахова педагогічна практика студентів-географів (компетентнісний підхід): програма і методичні рекомендації : навч. посіб. Умань : ВПЦ «Візаві», 2010. 60 с.

19. Хомич Л.О. Сучасні види педагогічних практик. *Шлях освіти*. 1999. № 4. С. 4–8.

20. Ушаков В., Проценко А. Використання мультимедійних технологій у навчальному процесі у вищих навчальних закладах. *Актуальні проблеми фізичного виховання студентів в умовах кредитно-модульної системи навчання* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. Дніпропетровськ, 2014. С. 316–419.

## МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

### FORMING OF THE INDEPENDENCE OF FUTURE MUSIC THEACHERS IN THE PROCESS OF DISTANCE LEARNING

*У статті висвітлено основні результати дослідження проблеми формування самостійності майбутніх учителів музики у процесі дистанційного навчання. Проаналізовано стан проблеми самостійності майбутніх учителів музики у процесі дистанційного навчання та шляхи її подолання. Запропоновано аналіз розробленої нами методики з даної проблематики. Визначено шляхи подальшої наукової роботи щодо втілення методичних напрацювань та їх реалізацію в розробленні та впровадженні власного дистанційного курсу.*

**Ключові слова:** самостійність, майбутній учитель музики, дистанційне навчання, музичне мистецтво, формування, методика.

*анализ разработанной нами методики по данной проблематике. Определены пути дальнейшей научной работы по воплощению методических разработок и их реализацию в разработке и внедрении собственного дистанционного курса.*

**Ключевые слова:** самостоятельность, будущий учитель музыки, дистанционное обучение, музыкальное искусство, формирование, методика.

*The article reflects the main results of the study of the problem of forming the independence of future music teachers in the process of distance learning. The state of the problem of independence of future music teachers in the process of distance learning and the ways of overcoming it are analyzed. The analysis of the developed methodology of this problem is offered. The ways of further scientific work according to the implementation of methodological achievements and their realization in the development and introduction of own distance course are outlined.*

**Key words:** independence, future music teacher, distance learning, musical art, forming, methodology.

УДК 378.018.43:[37.011.3-051:78]

**Дубовий З.С.,**

аспірант кафедри педагогіки та методики технологічної освіти Криворізького державного педагогічного університету

*В статье отражены основные результаты исследования проблемы формирования самостоятельности будущих учителей музыки в процессе дистанционного обучения. Проанализировано состояние проблемы самостоятельности будущих учителей музыки в процессе дистанционного обучения и пути ее преодоления. Предложен*

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Вища освіта в сучасних умовах втратила відтінок консервативності. Це – динамічна система, що постійно змінюється, реальний навчальний процес вищого закладу освіти перебуває в залежності від багатьох чинників, і під впливом соціально-економічних, політичних реалій постійно виникають новації.

Формування самостійності майбутніх учителів музики потребує такої організації процесу навчання, яка б сприяла цілеспрямованому залученню студентів до набуття знань, виробляла в них здатність і потребу діяти незалежно.

#### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У педагогічній літературі визначені шляхи розвитку самостійності індивіда:

- 1) створення пошукових ситуацій;
- 2) використання принципу індивідуалізації в навчанні
- 3) застосування системи самостійних робіт, використання різноманітних дидактичних і сучасних технічних засобів;
- 4) посилення зв'язку навчання з життям, позитивним досвідом педагогічної діяльності.

Методологічним обґрунтуванням методики формування самостійності майбутнього вчителя музики засобами дистанційного навчання слугують ідеї активності особистості, ідея спрямованості навчального процесу вищої педагогічної школи на вдосконалення розвивально-творчого потенціалу як традиційних, так і інноваційних орга-

нізаційних форм, ідеї цілісності освітнього процесу (єдності пізнавальної, професійно-трудової, науково-дослідницької діяльності).

Створюючи методику формування самостійності майбутнього вчителя музики у процесі дистанційного навчання, ми зважаємо на ті загальні закономірності професійної підготовки, яким повинен відповідати сучасний навчальний процес вищого педагогічного навчального закладу. Вони визначені в науковому доробку вітчизняних учених – А. Алексюка [6], В. Андрущенко [10], Г. Атанова [18], І. Кобиляцького [109], В. Лозової [123], В. Паламарчук [167]. Серед найсуттєвіших – закономірність відповідності змісту професійної підготовки сучасним потребам духовного, соціально-економічного розвитку суспільства, закономірність залежності прикінцевого результату професійної підготовки від доцільної розмаїтості форм, методів, засобів навчання, закономірність урахування індивідуального, одиничного та спільного, соціального в процесі та результатах професійної підготовки майбутнього спеціаліста.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Нині існують певні труднощі, пов'язані з добором і розробкою тестового матеріалу, його адаптацією до особливостей викладання навчальної дисципліни мистецького циклу, вдосконаленням критеріїв оцінки відповідей студентів у дистанційному середовищі тощо. Поряд зі сказаним вище, вважаємо за потрібне наголосити на тому, що

тести та стандартизований контроль є, в основному, кількісною мірою сформованості самостійності.

Безперечним залишається факт підпорядкування всіх інноваційних, реформувальних процесів єдиній меті – формування студента як сучасної особистості-професіонала шляхом поступового входження в професійне та соціальне середовище, розвиток особистості, яка надалі обов'язково розкриє свої здібності й обдарування у професійній сфері, особистості, що здатна збагатити власний і соціальний досвід новими досягненнями.

**Мета статті** – дослідження проблеми формування самостійності майбутніх учителів музики у процесі дистанційного навчання.

**Виклад основного матеріалу.** Як вихідне теоретичне положення в основу створення методики формування самостійності майбутніх учителів музики у процесі дистанційного навчання покладено наукове уявлення про основні способи діяльності студента в період його професійної підготовки у вищій школі та очікувані результати діяльності, які співвідносяться з освітньо-кваліфікаційними характеристиками. Платформу для дистанційних курсів університет може створювати самостійно або ж об'єднавши зусилля кількох провідних вищих навчальних закладів, компаній та організацій. Наприклад, Український проект Prometheus – ініціатива, що не залежить від будь-якого університету ні процедурно, ні фінансово.

Дослідження структури навчальної (навчально-пізнавальної) діяльності відкрило реальні можливості управління процесами розвитку самостійності студентів: виконання навчальних дій і вправ призводить до досягнення «стану навченості», можливість розвитку та формування самостійності знаходиться в прямій залежності від сформованості її конструктивів, їх автоматизації і максимальної активізації професійно значущого для майбутнього вчителя музики контексту. Методика формування самостійності майбутніх учителів музики засобами дистанційного навчання враховує:

- а) домінуючі цілі професійної підготовки майбутнього вчителя музики;
- б) вибір різних способів управління навчально-пізнавальною діяльністю в дистанційному середовищі;
- в) моделювання тренінгових навчальних ситуацій, які дають можливість уникнути нестандартних ситуацій роботи в мережі, зменшити кількість неадекватних відповідей тощо;
- г) ретельний відбір і структурування навчального матеріалу в межах дистанційних курсів;
- д) урахування рівня базової та спеціалізованої підготовки студентів;

е) вибір відповідних тестових методик для оцінки рівня навченості (або розроблення необхідного діагностичного апарату),

ж) регулювання темпу навчання в дистанційному середовищі.

Методика формування самостійності майбутніх учителів музики шляхом дистанційного навчання передбачає низку процедур. Проілюструємо ці особливості на прикладі розробки окремого дистанційного курсу.

1. Узгодження цілей професійної підготовки майбутнього вчителя музики та завдань розвитку самостійності.

Узгодження цілей професійної підготовки та розвитку самостійності майбутнього вчителя музики здійснюється на основі активізації механізмів самоусвідомлення та самоаналізу. Нижче пропонуємо зміст картки-схеми самоаналізу, яка пропонується студентам – майбутнім учителям музики.

*Картка-схема самоаналізу змісту і процесу розвитку самостійності:*

Визначте за 10-бальною шкалою міру та ступінь ускладнень, які Ви долаєте в процесі самостійно-пізнавальної діяльності (працюючи над виконанням завдань із циклу професійної та практичної підготовки):

- 1) труднощі здійснення планомірного порядку виконання навчальних дій та операцій, забезпечення послідовності самостійно-пізнавальної діяльності;
  - 2) труднощі визначення змістових центрів певної теми, виокремлення стрижневих понять, ідей, установлення взаємозв'язків між ними;
  - 3) труднощі, пов'язані з установленням міжпредметних зв'язків та співвідношень між поняттями під час вивчення теми;
  - 4) труднощі оптимального добору та об'єктивного висвітлення наукових фактів, понять, теорій;
  - 5) труднощі оптимального структурування навчального матеріалу під час самостійного опрацювання;
  - 6) труднощі самостійного визначення місця нового матеріалу в загальній структурі теми чи розділу;
  - 7) труднощі, пов'язані із самостійним повторенням та закріпленням набутих знань за структурними смисловими одиницями або частинами;
  - 8) труднощі самостійного застосування набутих знань, умінь та навичок у нових навчальних, навчально-професійних умовах.
2. Розбиття змісту певної навчальної дисципліни на окремі елементи, сегменти, цілісна система яких збігається з її повним змістом; моделювання професійно значущої навчальної інформації в наочній (символічній, графічній, слайдових презентацій, відео тощо) формі; відбір викладачем



обов'язкових та необхідних для дистанційного курсу елементів; процедура згортання знань у дидактичну одиницю та представлення в електронному вигляді, яка і надає можливість студентам розвивати самостійність на гранично допустимому рівні труднощів узагальненими способами дій у певному різновиді задач або певній темі (розділі програми), що належать окремій галузі знань.

На другому етапі застосування методики формування самостійності майбутніх учителів музики конкретизуються особливості застосування викладачами дисциплін циклу професійної та практичної підготовки інформаційних технологій у навчальному процесі. Така робота спростить створення дистанційного курсу й дозволить зекономити час. Тож, викладачі відповідають на такі запитання:

1) визначте ступінь обладнаності навчального процесу (за провідними формами) сучасними комп'ютерними засобами, що дозволяють застосовувати інформаційні технології (незадовільний, задовільний, оптимальний з точки зору реалії сьогодення): а) лекційні заняття; б) семінарські заняття; в) практичні заняття; г) лабораторні заняття; ґ) виробнича практика студентів;

2) у процесі лекційних занять за Вашим навчальним курсом Ви найчастіше використовуєте: а) заздалегідь підготовлені комп'ютерні презентації; б) укладене самостійно слайд-шоу; в) комплекс мультимедійних засобів; г) послуговуюся інтерактивною дошкою; ґ) інші варіанти;

3) у процесі практичних та семінарських занять регулярно застосовується: а) сучасне програмне забезпечення, що оновлюється мною кожен семестр; б) апробоване програмне забезпечення, що застосовується в навчальному процесі протягом останніх років; в) те програмне забезпечення, яке пропонує мультимедійна лабораторія;

4) сучасні комп'ютерні технології в освітньому середовищі сучасного вищого навчального закладу є: а) основним засобом навчання; б) допоміжним засобом навчання, передусім засобом унаочнення навчальної інформації та представлення її в оптимальному вигляді; в) стрижнем оптимізації та інтенсифікації змістових і процесуальних компонентів навчально-виховного процесу вищої школи;

5) якщо застосування сучасних інформаційних технологій не допомогло досягненню висунутої мети лекційного чи семінарського заняття, потрібно простежити, на Вашу думку: а) чи враховано закономірності пізнавальної діяльності студентів, логіку застосування різних прийомів, спрямованих на розвиток пізнавальної активності; б) чи було здійснено попередній перегляд екранних (мультимедійних) матеріалів з метою встановлення відповідності темі та структурі лекційного (семінарського) заняття; в) чи підготовлено

пояснення окремих фрагментів та кадрів; г) чи забезпечувалось оптимальне поєднання слова викладача та екранних засобів; ґ) чи здійснювалась попередня установка на сприймання основних мультимедійних елементів, таблиць, слайдів; д) чи ставилися викладачем проблемні запитання студентам після (по ходу) перегляду комп'ютерної презентації, відеофільму?

Якщо за елементи змісту дисципліни приймаються її програмні питання, то система провідних знань цієї дисципліни формується за допомогою матриці взаємозв'язків. Накопичення таких взаємозв'язків є свідченням важливості розуміння змісту конкретного розділу дисципліни або навіть усієї дисципліни загалом. Тому такий елемент з повною підставою можна зарахувати до системи провідних знань і дидактичної одиниці курсу. Це й дозволяє виділити зі складу наукової дисципліни матрицю, що включає фундаментальні поняття і загальні способи дій в їх логічних взаємозв'язках. Така матриця з дидактичних одиниць, представлених у дистанційному курсі, істотно відрізняється в плані упорядкування від звичайного тематичного структурування, прийнятого в сучасних навчальних програмах.

Тривалість відеолекцій викладача або індивідуального майстер-класу гри на музичному інструменті, для максимальної зручності перегляду, не повинна перевищувати 20 хвилин. Усі матеріали курсу після його початку доступні користувачам у будь-який час доби. Доступ до них не закривається і після завершення курсу: нові слухачі так само можуть переглядати лекції, виконувати завдання.

Зважаючи на рекомендації вітчизняних дослідників, пропонуємо алгоритм дій викладача на цьому етапі:

а) опис у часових і змістових параметрах очікуваного результату, опис вихідних рівнів навченості з певної дисципліни й вихідних рівнів сформованості самостійності студентів, комплексне планування загальних завдань навчання, виховання й розвитку студентів з урахуванням конкретних можливостей певної навчальної групи;

б) добір, конкретизація й обґрунтування змісту навчання в контексті майбутньої професійної діяльності педагога-фахівця; визначення структури, обсягу, змісту навчального матеріалу, його інформаційної ємності та системи смислових зв'язків між його елементами;

в) вибір найбільш слушної структури навчання в дистанційному середовищі, яка ґрунтується на завданнях розвитку самостійності, специфіці змісту предметного курсу чи теми навчання, а також можливостях студентів і викладача, матеріально-технічних можливостях вищого навчального закладу;

г) вибір найраціональнішого поєднання методів і прийомів навчання в дистанційному середовищі;

г) вибір адекватних засобів індивідуальної й групової навчальної діяльності в межах певного дистанційного курсу;

д) організація системи зворотного зв'язку, вибір на перспективу процедур контролю й виміру якості засвоєння навчальної програми, а також способів індивідуальної корекції навчальної діяльності.

3. Створення дистанційного курсу (курсів) (завантаження лекцій, представлених в електронному вигляді, створення глосарію необхідних понять, розроблення та додавання до певного тематичного блоку тестових завдань, створення електронного журналу тощо). Ознайомлення майбутніх учителів музики з особливостями організації та здійснення навчальної діяльності в межах курсу.

Вважаємо за потрібне уточнити, що саме на цьому етапі стає очевидною потреба попереднього логічного аналізу змісту навчальної дисципліни, який виконується в такій послідовності:

а) з'ясувати логічну систему організації навчального матеріалу в змісті дисципліни загалом;

б) з'ясувати логічну організацію навчального матеріалу в конкретній темі й структурному блоці. Особливу значущість має логічний аналіз соціокультурного навчального матеріалу окремого структурного блоку знань.

Аналіз цієї порції навчального матеріалу має бути таким:

а) виявлення форм мислення, в яких зафіксовано знання, поняття і його визначення, умовивід тощо;

б) виконання логічного аналізу кожної з виокремлених форм мислення і встановлення логічної спільності поміж, наприклад, складом і структурою різних понять під час осмислення мистецьких явищ чи процесів.

4. Спільна навчальна діяльність викладача і студентів у дистанційному середовищі. Приріст та перетворення професійно значущих для майбутнього вчителя музики знань, формування в дистанційному середовищі найбільш загальних способів самостійної навчально-пізнавальної діяльності. Діяльність із розв'язання різного роду завдань, включаючи і завдання проблемного характеру, здійснюється в межах дистанційного курсу самостійно або з частковою допомогою (викладача, одногрупників).

Один із прийомів навчальної взаємодії в дистанційному середовищі – розміщення на форумі власних запитань, опис проблемних ситуацій для подальшого обговорення. Майбутні вчителі висловлюють свої судження щодо проблем, які обговорюються. У кожного студента є можливість виступити рецензентом і власних висловлювань, і

висловлювань своїх одногрупників (учасників дискусії), довести свою згоду або незгоду з позицією інших учасників, знайти слабкі ланки в їхніх міркуваннях. Такого роду комунікативна діяльність безпосередньо впливає на моделювання елементів усіх площин рефлексивних умінь студентів.

5. Моніторинг викладачем загальних способів і прийомів навчальної діяльності майбутніх учителів музики в дистанційному середовищі. У педагогічній літературі моніторинг (від лат. *monitum* – вказівка, затвердження, нагадування) тлумачиться як:

а) глибокий педагогічний аналіз функціонування освітньої системи, виявлення тенденцій динаміки її розвитку (перше стрижневе визначення);

б) система збору, обробки, зберігання та поширення інформації про освітню систему або її окремі елементи, що орієнтована на інформаційне забезпечення управління, дозволяє робити висновки про стан об'єкта в будь-який момент часу та дає прогноз його розвитку (друге стрижневе визначення).

Активне використання новітніх технологій у практиці роботи української вищої школи стимулюється запровадженням рейтингової системи оцінки знань. Передбачається, що це система накопичувального типу, що ґрунтується на систематичних рейтингових вимірах, які відбивають успішність студентів під час вивчення окремого модуля навчальної інформації. Саме тестовий контроль може забезпечити успішну реалізацію мети й усіх функцій контролю (навчальної, пізнавальної, коригувальної тощо), а також задовольнити вимоги, що висуваються до якості контролю, як підкреслюють методисти. Основними показниками якості будь-якого тесту є валідність, надійність, диференційна здатність, практичність та економічність. Валідність – характеристика тесту, яка показує, що саме вимірює тест, і наскільки ефективно він це вимірює, а надійність тесту визначається стабільністю його функції як інструмента вимірювання.

Надійний тест дає приблизно однакові результати в разі повторного застосування; диференційна здатність указує на спроможність певного тесту виявляти встигаючих і невстигаючих тестованих, тобто з достатнім і недостатнім рівнем засвоєння знань, умінь і навичок; практичність визначає:

а) доступність і посиленість інструкцій тесту та змісту тестових завдань для розуміння тих, хто виконує тест;

б) простоту організації проведення тестування в різних умовах;

в) простоту перевірки відповідей і визначення результатів та оцінки.

Навчальну діяльність у дистанційному середовищі потрібно аналізувати і «відстежувати» не саму по собі, а як внутрішню складову частину навчальної ситуації, системоутворюючою змін-

ною якої виступають взаємини майбутніх учителів музики з викладачами і між собою.

6. Діагностика успішності формування самостійності майбутніх учителів музики в дистанційному середовищі. Аналізуючи основи модернізації вищої професійної освіти, А. Бермус підкреслює, що «однією з провідних, якщо й не визначальною ідеєю та цінністю сучасної політики модернізації освіти, є досягнення нової якості освіти, при цьому сам феномен якості представляє собою досить складну й багатоаспектну реальність» [26, с. 77]. Викладачі, що працюють у дистанційному середовищі над проблемою формування самостійності майбутнього вчителя, повинні бути обізнаними з питань педагогічної діагностики в дистанційному освітньому просторі.

Науковці (О. Андреев, В. Кухарчук) вказують, що «особливості педагогічної діагностики в системі дистанційного навчання визначаються відсутністю постійної особистої взаємодії викладача й особи, яка навчається... Інформація надається системою педагогічної діагностики у вигляді індивідуального педагогічного діагнозу кожної особи в конкретну мить навчального процесу» [8, с. 173]. Науковці радять дотримуватись певних процедурно-організаційних вимог, таких, як:

а) систематичність проведення діагностичних процедур, забезпечення підготовленості студентів до здійснення діагностики й самодіагностики;

б) економічність у дидактичному аспекті (баланс між частотою проведення діагностичних заходів та точністю діагностичних даних, баланс між витратами навчального часу на діагностику та ефективністю її позитивного впливу на навчальний процес);

в) дотримання етико-правових норм (гласність процедури й методів діагностики, методів інтерпретації діагностичних даних, гарантування конфіденційності діагностичних даних і результатів їх інтерпретації, пріоритет студента щодо визначення доступу до таких даних із боку інших суб'єктів, донесення результатів інтерпретації діагностичних даних, що стосуються конкретної особи, до цієї особи тощо) [8].

На останньому етапі застосування методики формування самостійності майбутніх учителів музики викладачі повинні конкретизувати, від чого безпосередньо залежить результативність самостійної діяльності сучасних студентів. Для спрощення такого аналізу їм пропонується дати відповіді на певні запитання.

1. Самостійність майбутніх учителів музики залежить від:

а) ступеня сформованості пізнавального інтересу до змісту та завдань самостійної діяльності;

б) розуміння мети (для задоволення професійних потреб, особистого саморозвитку тощо) та

характеру (репродуктивний, творчий) цієї діяльності;

в) наявності оптимальних умов самостійно-пізнавальної діяльності, насамперед сучасного інформаційно-комп'ютерного забезпечення;

г) ступеню сформованості у студентів умінь використовувати всі необхідні джерела інформації;

г) ступеня впливу самостійно-пізнавальної діяльності на емоційну та інтелектуальну сферу студентів.

2. Якщо застосовані методи організації самостійної діяльності студентів не забезпечили повноцінних знань, потрібно:

– з'ясувати, чи виконували методи навчання стимулювальну і корекційну функції;

– наскільки ефективно застосовувалися інформаційні технології, зумовлені специфікою предмета;

– чи правильно визначено функції інформаційних технологій в самостійно-пізнавальній діяльності студента.

3. Якщо обрані інформаційні технології суттєво не змінили процедурні аспекти самостійно-пізнавальної діяльності студентів, варто проаналізувати відповідність цих технологій:

1) цілям і задачам самостійно-пізнавальної діяльності;

2) дидактичним закономірностям та принципам;

3) змісту самостійно-пізнавальної діяльності;

4) умовам та відведеному часу;

5) навчальним можливостям студентів (віковим фізичним і психічним особливостям, рівню підготовленості студента до сприйняття певного навчального матеріалу, особливостям студентської групи);

6) індивідуальному професійно-особистісному досвіду викладача (рівнем теоретичної та практичної підготовки до застосування ІТ, особистим якостям та професійним умінням).

Необхідну контрольну-діагностичну інформацію в дистанційному середовищі викладач може отримати опосередковано – засобами дидактичного супроводу та шляхом аналізу продуктів навчальної діяльності студентів (результатів виконання навчальних завдань, змісту доповідей, рефератів, у яких автори висловлюють власні оцінки судження), шляхом спостережень за своєчасністю виконання тих чи тих вправ, тестів, часу перебування в межах дистанційного курсу тощо.

**Висновки.** Отже, теоретичне розроблення основних положень методики формування самостійності майбутніх учителів музики створює оптимальні підстави для подальшої практичної апробації. Успішність цієї апробації безпосередньо залежить від комплексу організаційно-педагогічних умов, зміст яких ми будемо висвітлювати в наступних наших напрацюваннях.

### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи: курс лекцій : модульне навчання. Київ : ІСДО, 1993. 220 с.
2. Педагогіка вищої школи / В.П. Андрущенко та ін. ; за ред. В.Г. Кременя. Київ : Педагогічна думка, 2009. 256 с.
3. Атанов Г. Возрождение дидактики – залог развития высшей школы : монография. Донецк: ДООУ, 2003, 180 с.
4. Бермус А.Г. Методологические основы модернизации высшего профессионального образования в парадигме качества. *Славянская педагогическая культура*. 2005. № 4. С. 77–79.
5. Кобыляцкий И.И. Основы педагогики высшей школы : монография. Киев : Высшая школа, 1978. 287 с.
6. Лекції з педагогіки вищої школи / за ред. В.І. Лозової. Харків : ОВС, 2006. 267 с.
7. Паламарчук В.Ф. Тенденції розвитку інноваційних процесів у вищій освіті України. *Вісник післядипломної освіти*. 2005. Вип. 1. С. 154–167.
8. Педагогічні аспекти відкритого дистанційного навчання : монографія / О.С. Андреев та ін. ; за ред. В.Н. Кухаренка. Харків : Міськдрук, 2013. 212 с.



## СИСТЕМНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ ВЧИТЕЛЯ У НЕПЕРЕРВНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ

### SYSTEM DETERMINANTS OF THE PROCESS OF FORMATION OF TEACHER'S INDIVIDUAL HEALTH PRESERVATION COMPETENCE IN THE CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION

*У статті розкривається зміст детермінант, які визначають процес формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя. Він зумовлений сучасними вимогами до особистості вчителя Нової української школи. Перший цикл із дванадцяти детермінант охоплює сім років професійної підготовки (разом із першим роком роботи). Наступні цикли відображають процес професійного самовдосконалення вчителя. За умов сформованої компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителю легше здійснити інтродукцію у професію, подолати алостатичне навантаження, розвинути психологічну резилентність, запобігти професійному вигоранню.*

**Ключові слова:** вчитель, здоров'я, компетентність індивідуального здоров'язбереження, детермінанта, професійна підготовка, неперервна педагогічна освіта.

*В статье раскрывается содержание детерминант, определяющих процесс формирования компетентности индивидуального здоровьесбережения учителя. Оно обусловлено современными требованиями к личности учителя Новой украинской школы. Первый цикл из двенадцати детерминант охватывает семь лет профессиональной подготовки (вместе с первым годом работы). Следующие циклы отражают процесс профессионального*

*самосовершенствования учителя. При сформированной компетентности индивидуального здоровьесбережения учителю легче осуществить интродукцию в профессию, преодолеть алостатические нагрузки, развить психологическую резилентность, предотвратить профессиональное выгорание.*

**Ключевые слова:** учитель, здоровье, компетентность индивидуального здоровьесбережения, детерминанта, профессиональная подготовка, непрерывное педагогическое образование.

*The article reveals the content of determinants, which determine the process of forming the individual health preservation competence of the teacher. It is conditioned by modern requirements for the personality of the teacher of the New Ukrainian School. The first cycle of twelve determinants encompasses seven years of professional training, including the first year of work. The following cycles reflect the process of professional self-improvement of the teacher. With the developed individual health preservation competence, it is easier for the teacher to introduce the profession, to overcome the allostatic load, to develop psychological resilience, to prevent professional burnout.*

**Key words:** teacher, health, individual health preservation competence, determinants, professional training, continuous pedagogical education.

УДК 378:37.091.12.011.3-051:[37.015.31:613

**Жара Г.І.,**

канд. пед. наук, доцент,  
доцент кафедри біологічних основ  
фізичного виховання, здоров'я і спорту  
Національного університету  
«Чернігівський колегіум»  
імені Т.Г. Шевченка

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Питання професійної підготовки учителів в умовах реформування системи освіти України і приведення її до європейських стандартів є особливо актуальним. Вимоги, які висувають до особистості вчителя, його фахових і ключових компетенцій, світоглядних і соціальних орієнтирів, посилюються у зв'язку з низкою суспільних трансформацій, які відбуваються у нашій країні. Утім наявні запити ще не достатньо повно і системно відображені в освітніх програмах підготовки студентів педагогічних спеціальностей, зокрема вимоги до створення вчителем здоров'язбережувального освітнього середовища, збереження власного здоров'я у професійній діяльності, профілактики професійного вигорання тощо. Реалізація цих вимог можлива за умов формування у майбутніх учителів компетентності індивідуального здоров'язбереження під час професійної підготовки, а також розвитку її у вчителів-практиків у процесі професійного саморозвитку і ресоціалізації.

#### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У структурі компетентності індивідуального здо-

ров'язбереження вчителя нами виокремлено сім складників відповідно до семи рівнів структури індивідуального здоров'я людини [3; 6], зокрема такі: психофізичний, емоційно-чуттєвий, ментально-когнітивний, соціально-свідомий, колективно-креативний, соціально-ієрархічний, світоглядний. Формування у процесі професійної підготовки майбутніх учителів у разі створення і підтримання відповідних організаційно-педагогічних умов [2] із застосуванням спеціальних педагогічних технологій [3] може відбуватись паралельно з формуванням складників професійної компетентності, а також здоров'язбережувальної, оскільки компетентність індивідуального здоров'язбереження вчителя можна розглядати як підсистему останніх.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Невирішеними складниками проблеми, яка розглядається, є узгодження питань формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя з процесами його професійної підготовки в умовах вироблення професійних стандартів і вирішення завдань сучасного закладу вищої освіти.

**Мета статті** – визначити основні детермінанти процесу формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя в системі неперервної педагогічної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Накопичення досвіду в процесі формування компетентності індивідуального здоров'язбереження майбутнього вчителя відбувається за дванадцятьма детермінантами. Кожна з них вибудовується згідно із завданнями закладу вищої освіти, визначеними у Законі «Про вищу освіту» [8], та обов'язково має узгоджуватися з місією і візією університету. Своєю послідовністю вони створюють систему, зміст якої розподіляється у часі. Варто зауважити, що індивідуальне здоров'язбереження студентів педагогічних спеціальностей здійснюється як безпосередньо (через вивчення спеціальних дисциплін для набуття валеологічних знань, оволодіння навичками рухової активності, розвитку життєвих навичок, навичок саморегуляції тощо), так і опосередковано (шляхом перебування у спеціально створеному здоров'язбережувальному освітньому середовищі, оволодіння навичками співпраці у колективі, вибудовування міжколективних та ієрархічних зв'язків із викладачами, учнями, вчителями-практиками через набуття моральних і світоглядних орієнтирів, професійного самовизначення).

Перший цикл із дванадцяти детермінант охоплює сім років професійної підготовки. Він розпочинається на етапі вибору професії і завершується під час безпосередньої інтродукції у професію, тобто на першому році педагогічної діяльності. Далі починається другий цикл. Незважаючи на те, що він відображається у новій якості – професійному самовдосконаленні вчителя-практика, вплив кожної з детермінант залишається суттєвим. Із набуттям професійно-педагогічного досвіду процес повторюється в оновленому вигляді від 4 до 6 разів (7-річних циклів), пронизуючи весь період професійної діяльності вчителя.

У поданих нижче описах кожної з детермінант указана її назва, зміст із точки зору дій/станів/розвитку майбутнього вчителя, далі через тире – відповідна функція закладу вищої освіти, визначена чинним законодавством [8] (або її частина, якщо функція охоплює декілька детермінант), а також ресурси, які мають бути забезпечені закладом.

**1. Первинна профорієнтація.** Обрання закладу освіти для професійної підготовки, напряму, факультету, спеціальності. – Визначення здатності до педагогічної професії.

У пріоритетних умовах первинна профорієнтація має здійснюватися спеціально підготовленими фахівцями з проведенням ґрунтовного тестування здатності майбутнього абітурієнта до педагогічної професії, його ознайомленням з вимогами, умовами діяльності, особливостями, чинниками

ризиків професії вчителя. Під час первинної профорієнтації у майбутнього студента здійснюється розвиток духовного складника здоров'я [6] та формуються зачатки світоглядного складника компетентності індивідуального здоров'язбереження, зокрема усвідомлення та розуміння сутності і значущості здоров'язбереження як необхідного складника професійної компетентності, визнання сенсу власного життя і своєї цінності у світі, визначення своєї місії як учителя для себе, учнів, громади, суспільства, країни, цивілізації, Всесвіту, розуміння перспектив власного професійного розвитку [4, с. 123]. Роль педагогічного закладу освіти тут полягає у правильності здійснення відбору абітурієнтів, адже у сучасних освітніх реаліях, на жаль, зарахування майбутніх студентів здійснюється тільки за результатами зовнішнього незалежного оцінювання без урахування педагогічних здібностей і здатності до педагогічної професії. Утім сучасний учитель має не тільки володіти знаннями з предмета, а й виконувати найважливішу функцію зв'язку і посередництва між суспільством і новим поколінням.

**2. Адаптація до умов навчання у закладі освіти.** Установлення та вибудовування системи відносин. – Створення умов для реалізації педагогічних здібностей і талантів студентів (кадровий потенціал ЗВО, матеріально-технічна база, здоров'язбережувальне освітнє середовище).

Для вчителя (як представника соціономічної професії) беззаперечним має бути вміння встановлювати, підтримувати, регулювати колективні, міжколективні та ієрархічні відносини. Згідно з вимогами Нової української школи, вчитель має здійснювати функції менеджера, тьютора, коуча, фасилітатора, організатора групової взаємодії тощо. У колективній взаємодії здійснюється реалізація здібностей і талантів особистості, у міжколективній – формуються навички партнерства і лідерства. Ієрархічні взаємодії формують моральний складник здоров'я [6] і соціально-ієрархічний складник компетентності індивідуального здоров'язбереження майбутнього вчителя. Неабияк на формування цих складників впливають умови навчання студентів, зокрема освітнє середовище ЗВО, а також професіоналізм та особистісний приклад викладачів як учасників освітнього процесу. Суттєвою у процесі адаптації студентів до умов навчання у ЗВО є роль куратора академічної групи [1; 7].

**3. Зміст освіти.** Освітні програми, структура навчального плану, перелік дисциплін. – Поєднання освітньої, наукової та інноваційної діяльності.

Безперечно, у зміст освітніх програм підготовки вчителів має бути закладено компетентності, які стосуються збереження і зміцнення індивідуального здоров'я. Хоча нові стандарти підготовки

учителів тільки розробляються (сьогодні розроблено лише Професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти»), проте важливим елементом мають бути компетентності, пов'язані із самоусвідомленням ціннісних складників професії, потреби у само розвитку, здатності взаємодіяти у складі творчих груп, методичних об'єднань, професійних спільнот, здатності до наставництва. Таким чином, формується соціально-свідомий і колективно-креативний складники компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя. Необхідними компетентностями є відстеження стану всіх складників власного здоров'я, ознак професійного вигорання, запобігання розвитку стресових станів і професійно зумовлених захворювань. На жаль, лише невелика частина освітніх програм закладів вищої педагогічної освіти мають у своєму змісті перелічені вище компетентності. Утім недостатня валеологічна підготовка, а також позакредитний зміст фізичного виховання у ЗВО не тільки не сприяють, а й перешкоджають формуванню таких важливих складників компетентності індивідуального здоров'язбереження, як психофізичний (що визначає ресурси фізичного здоров'я) і ментально-когнітивний (що базується на розумінні сутності здоров'я й плануванні індивідуального валеогенезу).

4. *Вторинна профорієнтація. Адаптація до майбутньої професійної діяльності* (пасивна педагогічна практика). – Освітня діяльність. Підготовка висококваліфікованих кадрів.

Значення якісної вторинної профорієнтації для формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя полягає у розвитку соціально-свідомого, колективно-креативного, соціально-ієрархічного і світоглядного складників. Занурюючись у реальне шкільне середовище, студент приміряє на себе образ майбутньої професії, створюючи у свідомості перспективну картину вчительської діяльності. Перебування у педагогічному колективі дає можливість студентові усвідомити систему міжособистісних, колективних і міжколективних взаємозв'язків, творчих взаємодій, пов'язаних з освітнім процесом. Утім є й небезпека розчарування у професії, відчуття себе не на своєму місці або неможливості керувати і контролювати освітній процес. Роль закладу освіти на цьому етапі полягає у допомозі студентові подолати страх власної неуспішності, що призводить до передчасної редукції професійних досягнень і збільшення стресового сприйняття ситуації.

5. *Самоорганізація. Розвиток здорових амбіцій. Творча діяльність. Самовираження*. – Виховний процес. Забезпечення творчої діяльності учасників освітнього процесу.

Студентське життя не обмежується тільки навчанням. Це потужний простір для творчого прояву особистості майбутнього вчителя. Особли-

вості емоційного сприйняття себе і свого оточення стають основою для формування емоційно-чуттєвого складника компетентності індивідуального здоров'язбереження. Від того, як студент оволодіває навичками самоорганізації та планування власної навчальної діяльності і дозвілля, залучається до наукової роботи, створюються сприятливі або несприятливі умови для розвитку ментально-когнітивного складника. Міжособистісні взаємодії, якими найчастіше супроводжується студентський вік, потребують проявів толерантності, прийняття інших, що є основою формування соціально-свідомого складника. До неї долучаються репутація студента, його особистісне просування і соціальний статус у групі. Колективно-креативний складник компетентності індивідуального здоров'язбереження розвивається під час активного залучення до студентського життя, творчих конкурсів, благодійних акцій, флешмобів тощо. Від усталених у закладі освіти традицій виховної роботи, від дій кураторів, які мають допомогти студентові подолати особистісні страхи перед публічними проявами своїх талантів [7], залежать амбіційні прояви майбутнього вчителя у кар'єрному зростанні, прагненні долати творчі кризи і професійні стреси.

6. *Самовдосконалення. Корпоративна культура*. – Збереження та примноження моральних, культурних, наукових, професійних цінностей.

Розвиток корпоративної культури у педагогічному професійному середовищі сьогодні зазнає таких же трансформацій, як і система освіти в цілому, адже орієнтація на європейські суспільні, культурні, наукові та освітні цінності передбачає переорієнтацію свідомості вчителя, якому випадає місія формування цих цінностей у своїх учнів. Водночас у закладах освіти зберігаються усталені ієрархічні зв'язки, які передбачають взаємодію у системах «учитель – учень», «батьки – діти», «керівник – підлеглий» тощо. Навчання майбутніх учителів правилам субординації, дотримання моральних норм, корпоративній етиці є потужним джерелом розвитку соціально-ієрархічного складника компетентності індивідуального здоров'язбереження, який, до речі, є найбільш уразливим місцем у структурі індивідуального здоров'язбереження вчителів [5].

7. *Професійне самовизначення* (усвідомлене рішення про подальшу педагогічну діяльність). Узгодження суспільних інтересів під час реалізації особистісних цілей. – Професійна підготовка. Формування особистості.

Рівнева система професійної підготовки у закладах вищої освіти [8] дає можливість студентові визначитись із майбутньою діяльністю після здобуття освітнього ступеня бакалавра. Утім свідоме рішення про подальшу педагогічну діяльність у студентів старших курсів часто супроводжується негативними тенденціями в емоційному сприйнятті

професії (внаслідок незадовільного педагогічного досвіду або прикладу), у таких показниках професійного вигорання, як професійна успішність (редукція професійних досягнень), що, безперечно, є наслідком недостатності досвіду і природним на початкових етапах практичної діяльності. На цьому етапі професійного становлення достатньо сформовані емоційно-чуттєвий, соціально-свідомий і світоглядний складники компетентності індивідуального здоров'язбереження дозволяють зменшити негативні прояви невизначеності перехідного періоду і водночас сприяють процесам інтеграції у професію, послаблюючи показники емоційного виснаження та особистісного віддалення.

8. *Інтеграція у професію через навчально-наукову діяльність.* Узгодження спільних цінностей і розподіл ролей. – Проведення наукової і навчальної діяльності, використання отриманих результатів в освітньому процесі.

Перехід до другого (магістерського) рівня підготовки передбачає потужний розвиток й узгодження всіх складників компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя. Якщо до цього часу формування здійснюється цілеспрямовано-опосередкованим шляхом, то на етапі магістерської підготовки майбутній учитель має взяти на себе повну відповідальність за збереження і зміцнення власного індивідуального здоров'я, зважаючи на вже відомі йому чинники ризику здоров'я і професійних стресорів. Саме тому на цьому етапі до змісту освітніх програм мають уноситься фахові дисципліни, спеціально орієнтовані на світоглядне узагальнення знань про феномен здоров'я, чинники ризику здоров'я, природні механізми регуляції здоров'я, способи запобігання захворюванням, методи подолання професійних стресорів тощо. Діагностичною частиною цих дисциплін має стати планування індивідуального валеогенезу студента і набуття навичок діагностики стану різних складників власного здоров'я. Практична частина має складатись із методик психоемоційного розвантаження, зняття емоційного напруження, саморегуляції, релаксації, сенсорної терапії, швидкого зняття больових симптомів тощо. Результати наукових досліджень студентів дозволять узгодити цілі компетентності індивідуального здоров'язбереження (спрямованої на збереження здоров'я вчителя) і його здоров'язбережувальної компетентності (спрямованої на здоров'я усіх учасників освітнього процесу, а також на здоров'я учнів) з цілями конкретних уроків у школі.

9. *Саморозвиток у педагогічній професії.* Активна педагогічна практика. – Формування конкурентоспроможного людського капіталу.

Сучасний учитель в умовах освітніх трансформацій має постійно доводити свою конкурентоспроможність, тобто здатність не просто адаптуватись до змін і викликів освітнього

середовища, але й самим бути агентом змін. Це потребує від нього неперервного саморозвитку, відстеження нових педагогічних тенденцій, критичного осмислення нововведень, творчої інтерпретації і застосування, тому активна практика під керівництвом досвідченого методиста студентові необхідна. Це дає можливість майбутньому вчителю апробувати на практиці власний досвід індивідуального здоров'язбереження і здоров'язбережувальної педагогічної діяльності, змодельовати освітнє середовище згідно з набутими ключовими і професійними компетентностями, впровадити результати власних наукових досягнень у реальний освітній процес. Зважаючи на розвиток складників компетентності індивідуального здоров'язбереження, практика наочно демонструє наявні прогалини у сформованості. Їх можна відстежувати за показниками зони професійного комфорту, рівня професійного вигорання, біологічним та психологічним віком, проєктивними методиками тощо.

10. *Вироблення власного педагогічного стилю.* Завершення розпочатого. Досягнення очікуваних результатів. – Підготовка кадрів вищої кваліфікації.

Практичний прояв сформованості складників індивідуального здоров'язбереження у практиці роботи молодого вчителя допомагає йому долати труднощі, зумовлені професійними стресорами та іншими чинниками ризику. До власного педагогічного стилю вчителя-початківця вже на етапі педагогічної практики мають уноситься системні дії з індивідуального здоров'язбереження під час навчальних занять та між ними. Важливим у цьому процесі є добір індивідуальних засобів і технік здоров'язбереження з усього арсеналу вивчених і запропонованих на заняттях зі спеціальних дисциплін. Самодіагностика показників індивідуального здоров'я допоможе відслідкувати результати сформованості навичок здоров'язбереження.

11. *Реалізація отриманих раніше результатів.* Корисність, служіння. – Підвищення освітнього рівня, поширення знань серед населення.

Тільки вчитель зі сформованою компетентністю індивідуального здоров'язбереження може якісно організувати процес здоров'язбереження учнів, створити і підтримувати здоров'язбережувальне освітнє середовище. Цінність такого вчителя полягає не тільки у надзвичайно потужному прикладі, але й у можливості впливати на батьків через дітей. Поширення моди на здоров'я, цілей сталого розвитку, які сприяють збереженню і зміцненню громадського здоров'я, популяризація здорового способу життя і безпечної поведінки, профілактика інфекційних і неінфекційних захворювань – це далеко не весь перелік можливостей учителя у здійсненні свого глибокого внеску в справу виживання і процвітання цивілізації.



12. *Інтродукція у професію.* Працевлаштування. Підбиття підсумків власної навчально-наукової діяльності. Ієрархічна колегіальність, набуття престижного місця у суспільстві. – Вивчення попиту на окремі спеціальності на ринку праці. Соціальний запит на випускника. Перспективи працевлаштування.

Процес інтродукції у професію відбувається, як правило, протягом першого року роботи вчителя у школі, іноді він триває до трьох років. Важливим чинником адаптації тут є наявність досвідченого наставника (учителя-практика), який міг би допомогти молодому фахівцеві зорієнтуватись у конкретних професійних ситуаціях, дати певні методичні поради, підтримати у разі невдачі, вчасно допомогти виправити помилки, показати перспективи професійного зростання. У разі сформованої на достатньому рівні компетентності індивідуального здоров'язбереження молодого вчителя труднощі цього періоду долаються набагато легше, показники професійного вигорання, як правило, знижуються, що свідчить про нормальну адаптацію до педагогічної професії.

**Висновки.** Компетентність індивідуального здоров'язбереження вчителя є складником його здоров'язбережувальної і професійної компетентності. Процес її формування відбувається поступово через дванадцять детермінант, що допомагає майбутньому педагогові навчитися долати аlostатичне навантаження (від грецьк. *allos* – інший + *statos (statikos)* – установлений, врівноважений) – результат надмірної реакції на стрес, що призводить до передчасного зношування організму і старіння, розвивати психологічну резилентність (від англ. *resilience* – пружність, еластичність) – позитивну адаптацію організму до негативних чинників і подій, розвивати фізіологічну і психологічну стійкість шляхом усвідомлення чинників ризику і змісту взаємодій у професійній діяльності, планувати індивідуальний валеогенез (від лат. *valeo* – бути здоровим + *genesis* – розвиток), бути відкритим до навчання протягом життя, впроваджувати вироблені навички і звички індивідуального здоров'язбереження у повсякденну практику.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Жара Г.І. Напрямки збереження здоров'я студентів факультету фізичного виховання під час їх адаптації до умов навчання у ВНЗ. *Молода спортивна наука України: зб. наук. праць з галузі фіз. виховання, спорту і здоров'я людини.* Вип. 15: у 4-х т. Л. : ЛДУФК, 2011. Т. 4. 200 с. С. 30–36.
2. Жара Г.І. Організаційно-педагогічні умови процесу формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителів у системі неперервної педагогічної освіти. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка.* Вип. 152. У 2-х томах. Том 1 / гол. ред. Носко М.О. Чернігів: ЧНПУ, 2018. 276 с. С. 28–33.
3. Жара Г.І. Педагогічні технології формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителів у процесі професійної підготовки та саморозвитку. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи.* Випуск 60. Том 1. / гол. ред. Андрущенко В.П. К., 2018. С. 156–161.
4. Жара Г. І. Світоглядна складова компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя. *Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі (XXV Каришинські читання): Матеріали Міжнар. науково-практичної конференції (м. Полтава, 29–30 травня 2018 р.) / За заг. ред. проф. М.В. Гриньової.* Полтава : ПП «Астроя», 2018. 409 с. С. 122–124.
5. Жара Г.І. Соціальні аспекти формування індивідуального здоров'язбереження вчителя у сучасному освітньому вимірі. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка.* Вип. 129. Т. III / гол. ред. Носко М.О. Чернігів: ЧНПУ, 2015. 380 с. С. 132–135.
6. Жара Г.І. Структура індивідуального здоров'я людини з позицій причинно-системного підходу. *Загальна теорія здоров'я та здоров'язбереження : колективна монографія / за заг. ред. проф. Ю. Д. Бойчука.* Харків : Вид. Рожко С.Г., 2017. 488 с. С. 26–33.
7. Жара Г.І. Формування компетентності індивідуального здоров'язбереження майбутніх учителів у процесі виховної роботи куратора академічної групи. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.* Вип. 136. / гол. ред. Носко М.О. Чернігів : ЧНПУ, 2016. 256 с. С. 79–84.
8. Закон України «Про вищу освіту». *Відомості Верховної Ради (ВВР).* 2014. № 37–38. С. 2004. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

## КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЕСТРАДНОГО СПІВУ

### COMPETENCE APPROACH TO PROFESSIONAL TRAINING OF THE FUTURE TEACHER OF POP SINGING

УДК 378.6:78

**Зарицька А.А.**,  
канд. пед. наук,  
викладач  
Луцького педагогічного коледжу

**Гонтар О.С.**,  
доцент кафедри історії, теорії мистецтва  
та виконавства  
Східноєвропейського національного  
університету імені Лесі Українки

*Статтю присвячено актуальній проблемі професійної підготовки майбутнього викладача естрадного співу. Обґрунтовано доцільність використання компетентнісного підходу як методологічної основи професійної підготовки майбутнього викладача естрадного співу. Розглянуто професійні вміння майбутнього фахівця. Визначено основні фахові компетенції, якими має володіти педагог-музикант. Схарактеризовано методичні орієнтири розвитку вокально-виконавських умінь майбутніх викладачів естрадного співу через призму компетентнісного підходу.*

**Ключові слова:** професійна підготовка, компетентнісний підхід, компетенції, викладач естрадного співу, професійні вміння.

*Статья посвящена актуальной проблеме профессиональной подготовки будущего преподавателя эстрадного пения. Обоснована целесообразность использования компетентного подхода как методологической основы профессиональной подготовки будущего преподавателя эстрадного пения. Рассмотрены профессиональные умения будущего специалиста. Определены основ-*

*ные профессиональные компетенции, которыми должен владеть педагог-музыкант. Охарактеризованы методические ориентиры развития вокально-исполнительских умений будущих преподавателей эстрадного пения через призму компетентного подхода.*

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, компетентностный подход, компетенции, преподаватель эстрадного пения, профессиональные умения.

*In particular, the essence of concepts to professional training of the future teacher of pop singing. The article substantiates the expediency of competence-based approach as a methodological foundation of professional training of future teacher of pop singing. The author considers the professional abilities of future teacher of pop singing. Specific professional competencies of a music teacher. The methodical reference-points of development of vocally-carrying out abilities of teacher of pop singing are described through the prism of competence approach.*

**Key words:** professional training, competence approach, competences, teacher of pop singing, professional abilities.

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Сучасний етап розвитку освіти знаменується стрімким підвищенням якості знань, оновленням змістових характеристик та форм організації освітнього процесу, втіленням у практику закладів вищої освіти новітніх технологій та інноваційних методик викладання фахових дисциплін.

Відповідно до законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», концепції цільової державної програми «Вчитель», «Концептуальних засад розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір», пріоритетними завданнями педагогічних закладів усіх рівнів акредитації є підготовка фахівців, здатних компетентно здійснювати професійну діяльність на демократичних та гуманістичних засадах, ефективно реалізовувати творчо-особистісний потенціал у професійно-педагогічній сфері. Так, у контексті професійної підготовки першочергового значення набуває фахова компетентність майбутнього фахівця, яка дає їм можливість виконувати педагогічну діяльність на високому рівні.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** На сучасному етапі теоретико-прикладне підґрунтя механізмів особистісного розвитку висвітлено у психологічних дослідженнях І. Беха, А. Маркової, Л. Мітіної, А. Орлова та ін. На важливості актуалізації індивідуально-творчого досвіду студентів у процесі підготовки до професійного становлення

наголошується у дослідженнях учених А. Зайцевої, Н. Сегеди, О. Теплової.

Концептуальні аспекти компетентнісного підходу до фахової підготовки майбутніх педагогів висвітлені у працях А. Андрєєва, О. Дубасенюк, І. Зязюна, Н. Кузьміної, О. Савченко, О. Овчарук.

Проблеми професійної підготовки майбутніх педагогів-музикантів на сучасному етапі висвітлюються у працях О. Олексюк, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, Г. Щолокової та ін.; методичні аспекти підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва розглядаються в дослідженнях А. Зайцевої, А. Козир, Н. Сегеди, О. Теплової, Л. Хлебнікової та ін.; теоретико-методологічні основи постановки голосу висвітлювались у працях Л. Дмитрієва, Д. Євтушенко, В. Ємельянова, О. Микиші, Р. Юссона та ін.; питання вокальної підготовки майбутніх педагогів-музикантів розкривають Л. Василенко, О. Маруфенко, Г. Стасько, Ю. Юцевич та ін.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Професійна компетентність педагога визначається вмінням оперувати педагогічними знаннями, гнучко реагувати та пристосовуватись до змінного шкільного життя, нових потреб суспільства щодо виховання нового покоління, управляти інформацією, активно діяти та швидко ухвалювати рішення, навчатись удосконалювати життя. Саме тому компетентнісний підхід до професійної

підготовки набуває особливої актуальності, орієнтуючи майбутніх викладачів естрадного співу на оволодіння компетентностями, необхідними для відчуття здатності ефективно здійснювати вокально-творчу, музично-естетичну діяльність, удосконалювати педагогічну майстерність.

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутнього викладача естрадного співу.

**Виклад основного матеріалу.** Як відомо, під компетентністю людини педагога розуміють спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, яких набувають у процесі навчання. Вони дозволяють людині ідентифікувати і розв'язувати незалежно від ситуації проблеми, характерні для певної сфери діяльності [3].

Т. Браже вважає, що педагогічна компетентність містить у собі такі компоненти: знання (культурологічні, педагогічні та інші), педагогічні вміння та навички, здатність до самоосвіти та самовиховання, спроможність отримувати від своєї роботи конкретні результати, що відповідають загальноприйнятим вимогам, здатність вирішувати творчі завдання.

Як відомо, саме знання, які є підґрунтям професіоналізму в цілому, зумовлюють рівень професійної підготовки майбутнього фахівця. Можна повністю погодитися з тим, що «теоретичні знання розширюють межі індивідуального досвіду вчителя, спрямовують і організують його, дозволяють осмислити в системі досвіду соціального, чим відкривають можливості для його вдосконалення і розвитку» [4, с. 31].

Отже, від якості, глибини і обсягу знань, якими володіє майбутній педагог, значною мірою залежить його професійна компетентність.

Так, здатності ефективно здійснювати педагогічну діяльність надає майбутнім викладачам естрадного співу озброєння знаннями про особливості психіки школярів, розуміння психічних станів, а також умінь контролювати діяльність і поведінку. Важливими для музиканта-педагога є знання сутності і причин впливу музики на людину, володіння технологією розвитку музичних здібностей дітей, урахування вікових та індивідуально-психологічних особливостей (сприйняття, мислення, уява, пам'ять).

О. Олексюк звертає увагу на те, що оновлення змісту музичної освіти спирається на досягнення вікової та соціальної психології. Саме тому плідним є розгляд педагогом дитячої та підліткової музичної субкультури. Від її аналізу та знання залежить ефективне розв'язання багатьох педагогічних проблем, зокрема емпатійне розуміння викладачем своїх вихованців, розвиток інтересу до занять вокальною музикою, формування музичного смаку [5].

Змістовно-процесуальний характер професійної підготовки майбутнього викладача естрадного співу визначається рівнем знань методологічних основ і категорій педагогіки, закономірностей соціалізації і формування особистості, вікових анатомо-фізіологічних законів та особливостей психічного розвитку дітей, сутності та цілепокладання музично-педагогічних технологій навчання і виховання.

Одне з чільних місць у контексті професійної підготовки посідають знання з методики викладання естрадного співу. Компетентність із предмета дає можливість майбутньому педагогові орієнтуватись у цілях та закономірностях вокального виховання, озброєє знаннями особливостей засвоєння предмета на принципах єдності емоційного та свідомого, художнього та технічного.

У процесі професійної підготовки майбутнього викладача естрадного співу особлива увага має приділятися вокально-виконавській культурі, в якій відображаються не лише технічні навички щодо звукоутворення, резонування, дихальної системи, фізіології голосового апарата, а й естетичний смак, широта світогляду, готовність до музично-освітньої діяльності, знання загальних закономірностей розвитку музичного мистецтва. Для реалізації зазначених завдань необхідні спеціальні професійні знання, вміння та навички, які студенти мають набути у процесі занять із музично-теоретичних та виконавських дисциплін.

Професійна підготовка майбутніх викладачів естрадного співу передбачає оволодіння такими педагогічними вміннями, як гностичні, інтелектуальні, комунікативні, організаторські, проєктувальні, конструктивні та вокально-виконавські (фахові).

Зважаючи на те, що професійна підготовка майбутнього фахівця зводиться до тріади «мислити – діяти – мислити», то ефективність реалізації цілей музично-педагогічного процесу належить гностичним (пізнавальним) умінням. Ми погоджуємося з В. Гриньовою [1, с. 129], що інтелектуальні вміння дають майбутньому фахівцеві можливість виконувати операції логічного мислення: аналізувати, синтезувати, порівнювати, класифікувати, виділяти головне, а також ефективно вирішувати проблеми і завдання у процесі професійної діяльності. Сформованість цих умінь сприяє розвитку педагогічного мислення, формуванню глибоких і дієвих знань.

У процесі ефективного здійснення музично-педагогічної діяльності викладача естрадного співу особливу роль відіграє професіоналізм педагогічного спілкування, що передбачає взаємодію об'єктів освітнього процесу з метою пізнання та обміну інформацією за допомогою різних засобів комунікацій під час спільної діяльності. Слід зазначити, що у вокальній педагогіці діалогічна комуні-

кація набуває дещо іншого значення. Це не просто засіб, метод, а сутнісна основа музично-освітнього процесу, його методологічний принцип, оскільки сама музика є актом міжособистісного спілкування. Діалог завжди слугує усуненню будь-яких проявів відчуженості, егоїстичної замкненості. У ситуації справжнього духовного діалогу педагог уже не «навчає», а всіляко прагне до того, щоб учень навчався сам. Такому діалогу найбільш притаманна віра в особистість, у її духовно-моральну, творчу силу.

Професійна підготовка передбачає розвиток у викладача естрадного співу організаторських умінь, до яких належать уміння залучати вихованців до різних видів вокально-творчої діяльності, організувати музично-естетичну роботу, зокрема естрадні, вокально-творчі колективи, ансамблі, гуртки за інтересами, музичні студії, відвідування музичних концертів, спектаклів, які сприяють розвитку в них інтересу до музичної культури, духовного збагачення. Теоретико-практична підготовка викладача естрадного співу виявляється в узагальнених вміннях педагогічно мислити, що передбачає наявність мобілізаційних (уміння розвивати в учнів увагу, стійкий інтерес до музики та вокального навчання, потребу в музичних знаннях та навичках, формувати вміння вчитися), інформаційно-дидактичних (уміння, пов'язані не тільки з повідомленням інформації, але й із методами її отримання й оброблення, уміння працювати з різними джерелами), розвивальних (стимулювання пізнавальної активності та самостійності учнів, творчого мислення), рефлексивних (самопізнання, самопроєктування) умінь.

Конструктивні вміння виконують орієнтовні функції, вони ніби випереджують практичні дії учителя, призначення яких – побудова очікуваного образу кінцевого результату музично-педагогічної діяльності, складання плану дій для досягнення поставленої мети. На думку С. Єлканова, основною умовою оволодіння конструктивними вміннями є практичні вправлення, які ґрунтуються на розвитку психічних процесів (уява, мислення, сприймання, спілкування, емоції, воля) [2, с. 23].

Невід'ємним складником професійної підготовки майбутніх викладачів естрадного співу є формування вокально-виконавських (фахових) умінь, в основу яких покладено методичні орієнтири вокальної педагогіки, а саме:

- естетична установка щодо вокального мистецтва спрямовує студента на розвиток почуття прекрасного, естетичного смаку, естетичного світогляду, передбачає отримання студентами задоволення від спілкування із шедеврами вокального мистецтва;

- стимулювання мотиваційної сфери передбачає використання методів, спрямованих на формування стійкої мотивації вокального розвитку:

- бесіди з питань вокально-педагогічної діяльності, ознайомлення зі зразками вокального мистецтва через прослуховування аудіо- та відеозаписів еталонного звучання вокалістів, відвідування концертів вокальної музики, ознайомлення з історією вокального мистецтва, вивчення науково-методичного досвіду вітчизняних та зарубіжних педагогів-вокалістів минулого і сучасності, залучення студентів до сольних виступів у концертах та творчих проєктах;

- удосконалення вокально-технічних умінь сприяє формуванню необхідної технічної бази вокального виконавства як основи вокального навчання, що виникає внаслідок багаторазового та осмисленого виконання певних вокальних дій;

- оцінювально-гностичні вміння допомагають аналізувати вокальні явища власного співацького процесу, формувати навички самоаналізу та самоконтролю, прогнозувати результати вокально-виконавської діяльності, «переживати смислові орієнтири музичної інформації» [6, с. 99].

- художньо-виконавські вміння сприяють оволодінню студентами емоційно-виразними засобами передання художнього змісту вокального твору, накопиченню виконавського досвіду, володінню сценічною культурою, узагальненню вокальних умінь та навичок, накопиченню художньо-виконавського досвіду.

Використання означених методичних орієнтів дозволить підвищити рівень вокальної підготовки студентів мистецьких факультетів за рахунок поєднання вокально-технічного, художньо-виконавського, мотиваційного, оцінювально-гностичного компонентів розвитку, акцентування уваги на глибокому усвідомленні основних закономірностей співацьких процесів, розвитку вмінь координування вокальних рухів голосового апарату, формування активного вокально-педагогічного слуху, розвитку потреби до активної виконавської діяльності, гармонійного поєднання всіх аспектів вокального розвитку внаслідок одночасності та взаємозв'язку розвитку співацьких якостей; здійснення вокальної підготовки з орієнтацією на майбутню педагогічну діяльність.

**Висновки.** Професійна компетентність майбутнього викладача естрадного співу визначається рівнем освіченості, сформованості вокально-виконавського, художньо-естетичного, індивідуально-творчого досвіду. Тому ми розглядаємо вокально-педагогічну компетентність як єдність теоретичної та практичної готовності особистості до здійснення професійної діяльності. Таким чином, можна стверджувати, що основною умовою професійної підготовки майбутнього викладача естрадного співу є прагнення до самоактуалізації, саморозвитку в галузі вокального мистецтва та обраної професії, збагачення новими знаннями, вдосконалення професійних умінь, вокально-творчих зді-



бностей, реалізації власного творчого потенціалу в кожній освітній ситуації.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми професійної підготовки майбутніх викладачів естрадного співу. Подальшого вивчення потребують питання психологічного компонента вокальної підготовки, взаємозв'язку вокально-педагогічного та виконавського напрямів діяльності майбутнього педагога-музиканта.

#### **БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:**

1. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя. Харків: Основа, 1998. 300 с.
2. Елканов С.Б. Профессиональное самовоспитание учителя: Книга для учителя. Москва: Просвещение, 1986. 143 с.
3. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва: Высш. шк., 1990. 119 с.
4. Падалка Г.М. Музична педагогіка: Курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін у системі педагогічної освіти. За ред. В.Г. Бутенка. Херсон: ХДПІ, 1995. 104 с.
5. Олексюк О.М. Музична педагогіка: Навчальний посібник. Київ: КНУКіМ, 2006. 188 с.
6. Олексюк О.М., Ткач М.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: навч. посіб. Київ: Знання України, 2004. 264 с.

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ КОЗАЦЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

### THE PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE FORMATION OF THE HEALTHY LIFESTYLE OF THE YOUNG BY MEANS OF THE COSSACK PEDAGOGY OF THE FUTURE TEACHERS OF THE PHYSICAL TRAINING

УДК 796.072.2:37

**Іваненко В.В.,**

старший викладач кафедри теорії методики фізичного виховання і спортивних дисциплін Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

**Суханова Г.П.,**

старший викладач кафедри теорії методики фізичного виховання і спортивних дисциплін Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

**Ушаков В.С.,**

старший викладач кафедри теорії методики фізичного виховання і спортивних дисциплін Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

*У статті обґрунтовано сутність ідей козацької педагогіки. Визначено позитивні аспекти використання майбутніми вчителями фізичного виховання оздоровчих традицій українського козацтва у навчально-виховному процесі сучасної загальноосвітньої школи. Окреслено педагогічні умови підготовки майбутніх учителів фізичного виховання до формування здорового способу життя підлітків на традиціях українського козацтва.*

**Ключові слова:** педагогічні умови, майбутні вчителі фізичного виховання, здоровий спосіб життя, підлітки, традиції українського козацтва, здоров'язберігальна компетентність.

*В статье обоснована сущность идей казацкой педагогики. Определены положительные аспекты использования будущими учителями физического воспитания оздоровительных традиций украинского казачества в учебно-воспитательном процессе современной общеобразовательной школы. Определены педагогические условия подго-*

*товки будущих учителей физического воспитания к формированию здорового образа жизни подростков на традициях украинского казачества.*

**Ключевые слова:** педагогические условия, будущие учителя физического воспитания, здоровый образ жизни, подростки, традиции украинского казачества, здоровьесберегающая компетентность.

*The essence of the ideas of the Cossack pedagogy is grounded in the article. The positive aspects of the use of the future teachers of the physical training of the wellness traditions of the Ukrainian Cossacks in the educational process of the modern comprehensive school are defined. The pedagogical conditions of the preparation of the future teachers of the physical training to the formation of the healthy lifestyle of the teenagers on the traditions of the Ukrainian Cossacks are defined.*

**Key words:** pedagogical conditions, future teachers of physical training, healthy lifestyle, teenagers, traditions of the Ukrainian Cossacks, health-saving competence.

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Загальновідомо, що складні мікропроцеси, які відбуваються в Україні, її інтеграція у міжнародний освітній простір відбилися на національній системі освіти, зокрема на системі фізичного виховання. Ефективність професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури у ЗВО залежить від побудови нових стратегій фізкультурно-оздоровчої спрямованості, що орієнтовані на підвищення мотивації та оновлення змісту майбутньої професійної діяльності в навчальних закладах.

#### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз наукових джерел із проблеми дослідження свідчить про значну увагу, що приділяється різним аспектам професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури. Отож, питанням професійної підготовки фахівців у вищій школі присвячені роботи М. Євтуха, М. Неско, А. Коноха, О. Котової, С. Сисоєвої, О. Притули; особливості професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури розглядали Б. Ашмарін, Д. Воронін, Є. Захарова, Н. Ідрисова, М. Левицький, Л. Сущенко та ін.; проблему формування професійної майстерності майбутніх учителів фізичної культури досліджували О. Петунін, А. Проценко, а професійне виховання студентів ЗВО фізичної культури – А. Кузьміна. У роботах Н. Москаленко,

Ю. Фурмана наведено моделі перспективних спортивно-масових та фізкультурно-оздоровчих технологій у фізичному вихованні; у наукових працях Г. Глоби, О. Нібальних, Т. Пехоти, А. Строевої та ін. розглянуто освітні технології в умовах євроінтеграції педагогічної освіти. Вивчення комплексу питань, пов'язаних із вихованням сучасної молоді на традиціях запорізького козацтва, використано в працях О. Алексєєва, Г. Базлова, М. Величковича, О. Гурової, А. Коноха, Н. Мирошніченко, С. Коліщук, В. Пилата, О. Притули та ін.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** У сучасних науково-педагогічних дослідженнях науковці не приділяють належної уваги проблемі використання козацької педагогіки у підготовці молоді до здорового способу життя.

**Мета статті** – конкретизувати педагогічні умови підготовки майбутніх учителів фізичної культури до формування здорового способу життя підлітків на традиціях українського козацтва.

**Виклад основного матеріалу.** Загальновідомо, що здоров'я формується під впливом низки чинників, зокрема соціально-економічних умов. У дітей та підлітків зумовленість стану здоров'я соціальними умовами стає ще більшою [11, с. 137]. Так, за період навчання в загальноосвітніх закла-

дах в учнів уп'ятеро збільшується кількість порушень зору, втричі – патологій органів травлення, вчетверо – нервово-психічних розладів, у п'ять разів – постави. За оцінкою фахівців, якщо не буде вжито термінові заходів, то у найближчі роки здоровими будуть менше 1% учнів загальноосвітніх закладів [9, с. 15].

Отож, проблема формування здорового способу життя молоді набуває актуальності. Зміст поняття «здоровий спосіб життя школяра» дозволяє виявити цінність орієнтації учня та поєднати переваги системно-діяльнісного й особистісно орієнтованого підходів [10, с. 134].

Визначене педагогічне поняття звучить так: «Здоровий спосіб життя школяра – це оптимальна сукупність рухового режиму і відмови від шкідливих звичок, моральне здоров'я в поєднанні з оптимальною психофізичною регуляцією, тренування, загартування організму, раціональне харчування. Це поняття характеризує стиль успішної життєдіяльності людини, зумовлене особливостями організму учня, залежить від соціальних, екологічних і психологічних умов існування, спрямоване на збереження, зміцнення та відновлення здоров'я, необхідного для виховання особистісних і суспільних функцій [15, с. 5; 16, с. 309].

Організаторами формування здорового способу життя в загальноосвітній школі є вчителі-предметники. Саме тому вони мають бути зразком для учнів, володіти сучасними технологіями та методами реалізації для формування у вихованців ціннісного ставлення до здоров'я та здорового способу життя [17, с. 180–182]. Такий досвід, пов'язаний із формуванням розвиненої фізично й зорієнтованої на моральні цінності особистості, збережений у козацькій педагогіці [14, с. 64].

Як зазначають Ю. Болотін та М. Окса, козацька педагогіка – це частина народної педагогіки у вершинному вияві, яка формує у нових поколіннях українців синівську вірність рідній землі, Батьківщині. Це народна виховна мудрість, що плекала культ міцного здоров'я, повноцінного фізичного розвитку та довголіття, а її головною метою було формування в сім'ї, школі та громадському житті козака-лицаря, мужнього громадянина з яскраво вираженою українською національною свідомістю й самосвідомістю. Створена козаками педагогіка ввібрала в себе ідейно-моральний, емоційно-естетичний, психолого-педагогічний зміст багатої епохи в житті наших пращурів періоду славнозвісної Київської Русі [4, с. 14].

Метою фізичного виховання дітей та молоді козаків був розвиток рухових якостей, прикладних умінь і навичок, що дозволяють ефективно здійснювати в майбутньому трудову й військову-професійну діяльність для захисту Вітчизни. Так, основними компонентами системи фізичного виховання козаків були такі:

– початковий відбір, де першочергове значення мав рівень розвитку фізичних і моральних якостей людини;

– здоровий спосіб життя, зокрема ефективне використання сил природи (водні процедури, сон на свіжому повітрі, інші засоби загартування, поміркованість у харчуванні, вживанні алкоголю, палінні);

– національні за своїм змістом специфічні засоби вишколу козаків (гопак, хорт) [25, с. 53–64].

Виходячи з цього, погоджуємось із думкою Ю. Болотіна, М. Окси [4] та Л. Трухан [25], котрі зазначають, що фізичне виховання має базуватися на національних традиціях, спрямованих на виховання громадянина своєї держави. Тут великим потенціалом володіють козацькі традиції українців, які мають вагоме педагогічне значення і є важливим фактором забезпечення життєдіяльності молодого покоління. Наша держава зацікавлена в тому, щоб її громадяни мали стан здоров'я на такому рівні, який дозволив би їм постійно розвиватися.

Грамотно застосоване фізичне виховання має покращувати рівень загальної культури молоді, давати знання про здоровий спосіб життя, бути тією основою, на якій будується все інше [18, с. 90–92]. Отож, доцільним убачаємо використання традицій українського козацтва у підготовці майбутніх учителів фізичної культури до формування здорового способу життя підлітків. Виховання на традиціях – це процес вбудовування минулого в сьогодення і майбутнє в системі діяльності з передання новим поколінням суспільно-історичного досвіду, плано-мірний і цілеспрямований вплив на свідомість та поведінку людини [6, с. 51; 8, с. 52]. Формування певних установок, понять, принципів, ціннісних орієнтацій здорового способу життя забезпечують умови для духовного розвитку, підготовки до суспільного життя і праці на основі успішної самореалізації [10, с. 134].

Як зазначають О.М. Гурова [6, с. 51], С.В. Коліщук [12, с. 58], виховання в просторі традицій – це організація життєдіяльності, здійснюваної у взаємодії культури й освіти, вихованців і вихователів як повноправних суб'єктів освоєння ідеалів, цінностей, стереотипів духовної спадщини минулого. На думку Є. Приступи [23] та А. Цьося [27, с. 9], виховання на традиціях українського козацтва як суспільне явище – це складний у суперечливий соціально-історичний процес передання новим поколінням суспільно-історичного досвіду формування здорового способу життя. Вік вимагає зміни вихідного розуміння сутності традицій українського козацтва як звернення до знань історичних фактів, персоналій і міфологічних доктрин, пов'язаних із минулим. Необхідно перейти від поєднання пізнавально-психологічних компонентів розвитку особистості підлітка як основних

параметрів освітнього впливу до силових і екзистенційних компонентів, які визначають специфіку особистісного розвитку в процесі формування здорового способу життя. Тим самим формування здорового способу життя підлітків на традиціях українського козацтва відповідатиме особливостям сучасного навчання та соціалізації молоді не як автономного процесу, а як прояву соціально-культурної та ціннісної установки на збереження власного здоров'я [20].

Організаційний аспект формування здорового способу життя підлітків на традиціях українського козацтва пов'язаний із побудовою особливої суспільної практики, яка спрямовує розвиток духовного світу підлітків, сприяючи усвідомленому прийняттю ними суспільних цінностей, що склалися в козацтві, умовних орієнтирів у веденні здорового способу життя відповідно до зразків та ідеалів сучасного українського суспільства. Сучасні дослідження засвідчили, що підліткам подобається козацька тематика. Ось чому потрібно розширювати й поглиблювати впровадження ідей і засобів родинної, шкільної та соціальної козацької педагогіки, застосовувати в школі нові форми виховної роботи. Використання оздоровлювальних козацьких традицій сприятиме не лише формуванню фізичної та духовної культури особистості, а й відродженню національних традицій, які передаються від покоління до покоління, адже фізична культура українців за своїм соціальним значенням та спрямованістю ґрунтувалася на звичаях і традиціях свого народу [3, с. 9].

Підготовка вчителя фізичної культури до формування здорового способу життя підлітків на традиціях українського козацтва передбачає формування у студентів чіткого уявлення про майбутню діяльність, розуміння поставлених перед учителем цілей, формування інтересу до використання козацьких традицій у майбутній професії, вдосконалення власної фізичної підготовленості, розвиток потреби до самовдосконалення, формування професійно-спрямованих знань про оздоровчі традиції козаків на основі використання міжпредметних зв'язків, формування інтелектуальних і спеціальних умінь та якостей, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю [7, с. 45–49; 13, с. 164; 22, с. 18; 26, с. 157].

Припускаємо, що використання майбутнім учителем фізичної культури у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи оздоровчих традицій українського козацтва сприятиме:

- розширенню рухового досвіду підлітків за допомогою оволодіння руховими та військово-прикладними навичками;
- розвитку і вдосконаленню фізичних якостей – витривалості, сили, гнучкості, швидкості та спритності з урахуванням вікових особливостей;

- покращенню фізичного розвитку, зміцненню здоров'я та загартовуванню організму, формуванню правильної постави;

- формуванню потреби в систематичному виконанні фізичних вправ [3, с. 8].

Теоретична і практична підготовка майбутніх учителів фізичної культури до формування здорового способу життя підлітків на традиціях українського козацтва та розвиток творчої активності та самостійності залежить від умов професійної підготовки, тобто від того, як організовано процес навчання, які форми і методи використовують викладачі вищих навчальних закладів, як здійснюється перевірка фактичного засвоєння і коригування знань, умінь і навичок, отриманих на лекційних і практичних заняттях та під час проходження педагогічної практики [7, с. 48; 8, с. 10]. Це зумовлено тим, що організація освітнього навчального середовища школи вимагає від майбутніх учителів фізкультури розроблення й упровадження нових форм навчально-виховної роботи з урахуванням реалій сьогодення, особливостей історії, етнокультурного та соціально-економічного складників [1, с. 39; 24, с. 141]. Тому підготовка майбутніх учителів фізичної культури до організації навчання підлітків на історичних традиціях минулого (українського козацтва) вимагає розроблення педагогічних умов підготовки студентів до виховання і навчання здорового способу життя підлітків із використанням оздоровчих козацьких традицій. Викладачами кафедри теорії та методики фізичного виховання і спортивних дисциплін Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького розроблено комплексну програму підготовки студентів до подальшої професійної діяльності, яка спрямована на виявлення нових форм і методів залучення студентів у систему розвитку масової фізичної культури [1, с. 188–190].

У програму вміщено й ті елементи фізичної культури, які рекомендувались А.С. Макаренком, зокрема туризм, спортивні ігри, плавання, легка атлетика, гімнастика, відпочинок у спортивно-оздоровчому таборі [5, с. 51–57]. Велика увага приділяється теоретичній проблемі гуманізації сучасних педагогічних технологій у процесі фізичного виховання. Кафедра виходить із того, що випускникові ЗВО необхідно бути підготовленим психічно і практично до професійної діяльності [2, с. 45]. Важливим чинником є розвиток організаторських якостей, насамперед умінь і навичок у проведенні масових спортивних заходів. Процес підготовки майбутнього вчителя фізичної культури до формування здорового способу життя підлітків на традиціях українського козацтва потребує цілісного підходу. Тобто навчально-виховна діяльність у ЗВО з підготовки майбутніх учителів фізичної культури протягом усього навчання має орієнтувати їх на виховну роботу зі школярами у напрямі форму-



вання здорового способу життя на основі традицій українського козацтва. Так, викладачі психолого-педагогічних дисциплін покликані застосовувати у виховній роботі з майбутніми вчителями фізичної культури традиції української козацької педагогіки. Для цього у навчально-виховному процесі ЗВО необхідно створити таке педагогічне середовище, яке характеризується чітко окресленими чинниками – педагогічними умовами, що сприяють досягненню означеної мети за рахунок доповнення змісту навчання і виховання студентів на основі українських козацьких традицій [7, с. 49].

У контексті дослідження педагогічними умовами підготовки майбутніх учителів фізичної культури до формування здорового способу життя підлітків на традиціях українського козацтва визначено чинники, які сприяють:

- забезпеченню мотиваційної установки студентів на створення активного позитивного ставлення до виховання здорового способу життя підлітків на традиціях українського козацтва;

- насиченню навчальних курсів із циклу фундаментальних та професійно зорієнтованих дисциплін підготовки майбутніх учителів фізичної культури ідеями формування здорового способу життя підлітків на традиціях українського козацтва;

- формуванню професійно-педагогічної компетентності студентів у підготовці до виховання навичок здорового способу життя підлітків засобами рухливих і спортивних ігор українського козацтва [19, с. 123–127];

- підготовці студентів до організації пізнавальних занять з учнями з використанням оздоровчих традицій українського козацтва [3, с. 5].

На нашу думку, чинники підготовки майбутніх учителів фізичної культури до формування здорового способу життя підлітків на традиціях українського козацтва мають спиратися на такі особистісні потреби, за ієрархією А. Маслоу [28, с. 370–396]:

- у фізичній активності (для нормального життя та розвитку організму людини необхідна повсякденна рухова активність, однією з форм якої мають стати заняття фізичною культурою);

- у сенсорній стимуляції (заняття фізичною культурою пропонують багатий матеріал для стимулювання всіх сенсорних систем організму);

- у безпеці та захисті (завдяки належній фізичній підготовленості захистити себе у криміногенних ситуаціях або їх уникнути);

- у свободі від хвороб (заняття фізичною культурою досить ефективно сприяють профілактиці, а в деяких випадках і лікуванню хвороб);

- у приналежності й любові (чим кращій зовнішній вигляд, приваблива власна будова, постать, максимально реалізований фізичний потенціал та досягнуті значні успіхи у соціально-

корисній діяльності, тим простіше завоювати прихильність протилежної статі та бути прийнятним у бажане співтовариство);

- у самоповазі та повазі оточення (власні успіхи у фізкультурно-спортивній діяльності та визнання, прийняття соціальним оточенням створює прекрасні передумови для задоволення цієї потреби);

- у самоактуалізації своїх здібностей, зокрема фізичних (оптимальний розвиток фізичного потенціалу дитини та морально-вольових якостей).

Реалізація окреслених педагогічних умов передбачає розроблення методики підготовки майбутніх учителів фізичного виховання до формування здорового способу життя підлітків на основі інтеграції традиційних засобів спортивної і фізичної підготовки українських козаків із сучасними засобами фізичного розвитку підлітків. Це дасть змогу більш ефективно вирішувати завдання підвищення рівня фізичної працездатності підлітків, зміцнення здоров'я, вдосконалення емоційно-вольових якостей особистості. Особливу увагу слід звернути на методи формування здорового способу життя, розвитку умінь і навичок у сфері загартовування організму, самоконтролю фізичних навантажень з урахуванням статевого розвитку і психологічних особливостей підлітків [10, с. 134; 27, с. 9].

**Висновки.** Отже, духовність, здоров'я, фізична загартованість, козацьке братерство, лицарська слава, честь є гідними цінностями і цільовим орієнтиром для здійснення виховного процесу серед сучасної української молоді, що зумовлює формування стійкої потреби до вивчення історії українського козацтва й відродження його найкращих звичаїв і традицій. Традиції запорожців – це перлини духовної культури нашого народу, це те коріння, той фундамент, без яких не може існувати українська нація. Результатом такого виховання має стати стійка потреба молоді у зміцненні свого здоров'я – головного чинника міцного генофонду української нації на намагання активної самореалізації у процесі сучасного державотворення. Удосконалення підготовки майбутніх учителів фізичної культури до формування здорового способу життя підлітків на традиціях українського козацтва потребує комплексної реалізації педагогічних умов.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо у розробленні спеціальних методик професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання до формування здорового способу життя підлітків на традиціях українського козацтва.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Абдураман А.Ш., Купресенко М.В., Непша О.В., Проценко А.А., Ушаков В.С. Здоров'язберігаючі технології в роботі Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельниць-

кого. *Алексєєвські краєзнавчі читання: Матеріали регіональної наук.-практ. конф.* Мелітополь: МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2015. С. 188–190.

2. Александров Д., Солоненко А. Професійні експектації студентства в умовах освітньої реформи: методологічний аспект. *Versus. Вип. 2 (4)*. Мелітополь: МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2014. С. 45–49.

3. Алексєєв О.О. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до формування здорового способу життя підлітків на традиціях українського козацтва. Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2016. 20 с.

4. Болотін Ю.П., Окса М.М. Лекції з історії педагогіки України. Мелітополь: МДПУ, 1996. 256 с.

5. Воронін Д.Е. А.С. Макаренко і физическое воспитание. А.С. Макаренко – видатний педагог ХХ століття: Матер. міжн. конф, присв. 115-й річниці від дня народження А.С. Макаренка. Мелітополь: МДПУ. С. 70–71.

6. Гурова О.М. Українська козацька педагогіка про духовний розвиток особистості. *Виховання і культура*. 2001. № 1 (1). С. 51–57.

7. Іваненко В., Ганюкова І. Чинники підготовки майбутніх учителів фізичної культури до формування здорового способу життя підлітків на традиціях українського козацтва. *Гуманітарний простір науки: досвід та перспективи: зб. Матеріалів XIII Міжнарод. наук. практ. інтернет-конф., (29 вересня 2017 р., Переяслав-Хмельницький)*. Переяслав-Хмельницький. 2017. С. 45–49.

8. Іваненко В.В., Суханова Г.П., Ушаков В.С. Психолого-педагогічні засади формування здорового способу життя учнівської молоді на традиціях українського козацтва. *Science, research, development. Pedagogy (29.04. 2018-30.04. 2018, Barcelona)*. Warszawa: Sp. zoo «Diamond trading tour». 2018. P. 52–55.

9. Ідрисова Н.О. Формування здорового способу життя в учнів середньої загальноосвітньої школи (кінець ХХ – початок ХХІ століття). Автореф. дис. канд. пед. наук: спец.: 13.00.01. Мелітополь, 2015. 20 с.

10. Карабанов Є.О., Купрєєнко М.В., Непша О.В. Формування культури здоров'я в процесі фізичного виховання школярів. *Північне Приазов'я: проблеми регіонального розвитку у міжнародному контексті*. Мелітополь: ФОП Однорог Т.В. 2017. С. 134–136.

11. Ковальчук О.В., Непша О.В. Здоровий спосіб життя як складова культури здоров'я учнів загальноосвітніх шкіл. *Північне Приазов'я: проблеми регіонального розвитку у міжнародному контексті*. Мелітополь: ФОП Однорог Т.В. 2017. С. 137–140.

12. Коліщук С.В. Роль української козацької духовності у формуванні здорового способу життя сучасної молоді. *Таврійський вісник освіти*. 2013. № 3. С. 68–72.

13. Котова О.В. Непша О.В. Структурні компоненти підготовки майбутніх вчителів фізичної культури у вищих навчальних закладах. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Херсон: ХДУ. 2014. Вип. 81. Том 1. С. 164–168.

14. Мирошніченко Н.О. Вплив оздоровчих традицій українського козацтва на формування здорового способу життя школярів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету*

*імені М.П. Драгоманова. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. – Випуск 20: збірник наукових праць*. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. С. 64–70.

15. Набока Б.С. Філософські аспекти. Проблеми здоров'я та здорового способу життя. *Основи здоров'я*. 2011. № 1 (1) січень. С. 5.

16. Непша О.В., Ушаков В.С. Фізична культура як середовище виховання школярів. *Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку: збірник тез*. Бердянськ: БДПУ. 2017. С. 309–310.

17. Непша О.В., Суханова Г.П., Іваненко В.В. Здоров'я як потреба і цінність людини в сучасному суспільстві. *Роль освіти у формуванні життєвих цінностей молоді*. Мелітополь: Видавництво МДПУ ім. Б. Хмельницького. 2016. С. 180–182.

18. Непша О.В., Суханова Г.П., Ушаков В.С. Формування навичок здорового способу життя учнів молодших класів засобами фізичної культури. *Актуальні проблеми молоді в сучасних соціально-економічних умовах*. Житомир: ПП «ДжівіЕс». 2018. С. 90–92.

19. Непша О.В., Суханова Г.П., Ушаков В.С. Українські народні рухливі ігри як засіб національно-патріотичного виховання учнів на уроках фізичної культури та позаурочний час. *Гуманітарний простір науки: досвід та перспективи*. Переяслав-Хмельницький, 2016. Вип. 5. С. 123–127.

20. Окса М.М., Прянікова А.В., Кучіна Л.І. Впровадження ідей козацької педагогіки в сучасній школі: монографія. Мелітополь, 2001. 60 с.

21. Проценко А.А. Формування професійної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у процесі педагогічної практики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Кропивницький. 2018. 20 с.

22. Проценко А.А. Функциональное содержание профессиональной деятельности учителя физической культуры. *Вісник адукації*. № 10 (октябрь). Минск, 2017. С. 18–25

23. Приступа Є.Н., Пилат В.С. Традиції української національної фізичної культури (частина І). Львів: Троян, 1991. 104 с.

24. Солоненко А. Виховання праксеологічної культури студентів педагогічного університету (спеціальність «Фізична культура») у процесі професійної підготовки. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. № 6. 2014. С. 141–152.

25. Трухан Л.В. Фізичне вдосконалення особистості – складова частина української козацької педагогіки. *Вісник Житомирського державного педагогічного університету ім. І. Франка*. 2001. Вип. 8. С. 53–64.

26. Ушаков В.С., Проценко А.А. Професійна підготовка майбутніх вчителів фізичного виховання у вищих навчальних закладах. *Фізичне виховання та спорт у контексті державної програми розвитку фізичної культури в Україні: досвід, проблеми, перспективи*. Житомир. 2014. С. 157–160.

27. Цьось А. Культ фізичної досконалості запорозьких козаків. *Рідна школа*. 1996. № 5–6, травень-червень. С. 9–10.

28. Maslow A.A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*. Vol. 50. P. 370–396.

## ТВОРЧИЙ РОЗВИТОК МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

### THE CREATIVE DEVELOPMENT OF THE FUTURE PRESHOOLS TEACHER IN THE OF ART-ACTIVITIES

*Статтю присвячено одній з актуальних проблем підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів – творчому розвитку як професіоналів у своїй галузі. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури розкривається сутність таких понять, як творчість, творчий розвиток. Основна увага зосереджується на теоретико-методичних засадах творчого розвитку особистості майбутніх вихователів дошкільних установ у художній діяльності. Висвітлюються структурні компоненти (аксіологічний, когнітивний, афективно-мотиваційний, творчо-діяльнісний), критерії, показники і рівні сформованості досліджуваного явища. Також у статті розглянуто педагогічні умови творчого розвитку особистості майбутніх вихователів (створення творчого середовища, основними параметрами якого є прийняття, невизначеність, проблемність, створення позитивного емоційного настрою майбутніх вихователів в освітньому процесі, використання технології особистісно орієнтованого навчання).*

**Ключові слова:** творчість, творчий розвиток, майбутні вихователі, художня діяльність.

*Стаття посвячена одній з актуальних проблем підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів – творчому розвитку їх як професіоналів в своїй області. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури розкривається сутність таких понять, як творчість, творческое развитие. Основное внимание сосредотачивается на теоретико-методических основах творческого развития личности будущих воспитателей в художественной деятельности. Освещаются структурные компоненты (аксиологический, когнитивный, аффективно-мотивационный, творческо-деятельностный), критерии, показатели и уровни сформированности исследуемого явления. В статье также рассмотрены педагогические условия творческого развития личности будущих воспитателей дошкольных учреждений (создание творческой среды, основными параметрами которой является принятие, неопределенность, проблемность, создание позитивного эмоционального настроения будущих воспитателей в образовательном процессе, использование технологии личностно ориентированного обучения).*

*важливий, творческо-деятельностный), критерии, показатели и уровни сформированности исследуемого явления. В статье также рассмотрены педагогические условия творческого развития личности будущих воспитателей дошкольных учреждений (создание творческой среды, основными параметрами которой является принятие, неопределенность, проблемность, создание позитивного эмоционального настроения будущих воспитателей в образовательном процессе, использование технологии личностно ориентированного обучения).*

**Ключевые слова:** творчество, творческое развитие, будущие воспитатели, художественная деятельность.

*The article is devoted to one of the urgent problems of training future teachers of preschool institutions – their creative development as professionals in their field. The essence of such notions as creativity, creative development are revealed based on the analysis of psychological and pedagogical literature. In article the main focus is on the theoretical and methodological foundations of the creative development of the personality of future teachers of preschool institutions in artistic activities. There are presents structural components (axiological, cognitive, affective-motivational, creative-activity) criteria, indicators and levels of formation of the phenomenon under study are covered. The article also discusses the pedagogical conditions for the creative development of the personality of future educators of preschool institutions (creating a creative environment, the main parameters of which are acceptance, uncertainty, problematicness, creating a positive emotional attitude of future educators in the educational process, the technology of personality-oriented learning).*

**Key words:** creativity, creative development, future educators, artistic activity.

УДК 373:75

**Івершинь А.Г.,**

канд. пед. наук, доцент,  
доцент кафедри теорії  
і методики дошкільної освіти  
ДЗ «Південноукраїнський національний  
педагогічний університет  
імені К.Д. Ушинського»

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

В умовах нової освітнянської парадигми потребує вдосконалення підготовка майбутніх вихователів, якість професійної діяльності яких зумовлює ефективність творчого розвитку дітей дошкільного віку. Одним зі способів розв'язання цієї проблеми є різнобічна досконала підготовка висококваліфікованих педагогів дошкільних навчальних закладів, спрямована на актуалізацію творчих якостей особистості вихователів [1].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** За результатом аналізу останніх досліджень доходимо висновків, що виділяються такі аспекти феномена художньої творчості: філософський, психологічний, естетичний і педагогічний.

Філософське дослідження художньої творчості здійснюється філософією культури, яка розглядає творчість у цілому (наукову, художню, технічну) і виявляє її місце і роль у розвитку людської культури.

Естетична теорія творчості (Б. Мейлах, Б. Неменський, О. Рудницька, А. Мелік-Пашаєв) аналізує художню творчість, виявляє його загальні і типові закономірності, розкриває методи вивчення специфіки мистецтва.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Проблемам художнього і творчого розвитку педагогів дошкільного профілю присвячені дослідження Н. Александрової, А. Антонової, С. Громакової, Е. Дмитрієвої, В. Ібрагімова, О. Лагутіної, Т. Таранової. Формування творчого потенціалу майбутніх вихователів розглянуто А. Лісовською, формування творчості – Г. Тимофєєвою, орієнтацію майбутніх вихователів на творчість – О. Пшеничною. На думку вчених, педагоги (як творчій особистості) властиві такі якості, як ініціативність, самостійність, самоактуалізація, цілеспрямованість, усвідомлена мотивація до творчої педагогічної



діяльності, сформована світоглядна позиція, багатство фантазії.

Водночас низка питань з активізації творчого розвитку майбутніх вихователів залишається ще не достатньо вивченою. Це породжує такі протиріччя:

– зростання складності професійних функцій фахівця дошкільної освіти, підвищення уваги до творчого розвитку особистості дитини і недостатня підготовленість майбутніх педагогів до керівництва творчим розвитком дошкільників засобами зображувального мистецтва;

– необхідність якісних змін у творчому розвитку майбутніх вихователів дітей дошкільного віку і відсутність розробленої дидактичної системи, що відповідає новим освітнім вимогам.

**Мета статті** – уточнити поняття «творчий розвиток майбутніх вихователів» в образотворчій діяльності, виділити структурні компоненти, критерії, показники та рівні сформованості досліджуваного явища, розглянути педагогічні умови творчого розвитку особистості майбутніх вихователів на заняттях з образотворчого мистецтва.

**Виклад основного матеріалу.** Для визначення сутності поняття «творчий розвиток майбутніх вихователів» необхідно звернутися до понять «творчість» і «розвиток». Аналіз теоретичних джерел дозволяє дійти висновку, що *творчість* розуміється як процес освоєння матеріальних, духовних, культурних цінностей, накопичених людством, під час якого відбувається формування якостей творця. Виникає питання про існування особливих якостей творчої особистості. Вивченню цього питання присвячені роботи А. Асмолова, Г. Батищева, Д. Богоявленської, Е. Бондаревської, Л. Грімак, А. Спіркина. Так, Г. Батищев розуміє творчість як «проблематизацію власного світу», Н. Бердяєв – як «трансцендентність», «боротьбу, політ в нескінченність», творчість за А. Асмоловим – це «неадаптивність», Д. Богоявленська запропонувала розуміння творчості як «вихід за рамки потрібного, життя» [14], С. Роджерс під творчим процесом розуміє створення нового продукту, що зумовлено унікальністю індивіда, а також матеріалом, подіями, людьми й обставинами життя [10].

Так, дослідження А. Мелік-Пашаєва, Б. Неменського, Е. Новлянської підтверджують, що творчий розвиток є результатом розвитку всіх психічних функцій людини, її розумових здібностей [6; 7].

Е. Бондаревська вважає, що характеристиками творчої особистості є розвинені здібності, потреби в перетворювальній діяльності, чималий обсяг засвоєних знань, умінь, поєднання аналітичного й інтуїтивного мислення, здатність і прагнення до життєтворчості [1].

Дослідження проблеми з творчого розвитку і художньої творчості Ю. Кулюткина, Б. Ананьева, А. Зіся, І. Зязюна, В. Риндак, П. Мещерякова,

О. Отич та інших дозволяє стверджувати, що рівень розвитку художньо-творчої діяльності значно впливає на формування особистісних і професійно-педагогічних якостей студентів вишу [2; 3; 5; 12].

Художньо-творчий розвиток майбутнього педагога, на думку О. Отич, є якісним, системним і динамічним утворенням особистості, що характеризується певним рівнем його естетичного розвитку і художньо-педагогічною освіченістю, свідомістю способів досягнення цього рівня, який призводить до духовно-морального вдосконалення, адаптації до соціального оточення і творчої самореалізації у професійно-педагогічній діяльності. При цьому вчена наголошує, що сформована естетична культура студентів сприяє розширенню художнього пізнання, оцінки, естетичних критеріїв [5]. Як уважає О. Отич, художньо-творчий розвиток майбутніх педагогів слід розглядати в контексті художнього виховання як «сукупність емоційних і творчих здібностей особистості, сформованих засобами мистецтва і спрямованих на активне перетворення дійсності» [5, с. 107].

Художньо-творчий розвиток майбутніх вихователів зумовлений ціннісними орієнтаціями особистості, потребами у творчій діяльності (почуття, смак, оцінка), художніми інтересами, художніми знаннями, вміннями сприйняття, аналізу, які визначають успішність виконання творчої роботи.

Художньо-творчий розвиток особистості виявляється в цілеспрямованій діяльності з освоєння художньо-творчого досвіду, в самоактуалізації, в реалізації індивідуального художньо-культурного розвитку відповідно до інтересів особистості і суспільства.

Отже, під поняттям творчий розвиток особистості майбутніх вихователів в образотворчій діяльності розуміємо системне і динамічне утворення особистості, що характеризується певним рівнем художньої освіченості, сприяє розширенню художнього пізнання, оцінки, призводить до духовно-морального вдосконалення і творчої самореалізації у художньо-творчій діяльності, є проявом ціннісної позиції особистості.

Зважаючи на це, у структурі творчого розвитку особистості майбутніх вихователів виділяємо такі компоненти: *аксіологічний, когнітивний, афективно-мотиваційний, творчо-діяльнісний*.

*Аксіологічний* компонент творчого розвитку майбутніх вихователів ґрунтується на сприйнятті і засвоєнні художньо-естетичних цінностей, які співвідносяться з життєвою позицією майбутніх вихователів і художньо-педагогічною діяльністю. Аксіологічний компонент відображає неповторність, цінності, ідеали творчої особистості, розуміння духовних цінностей. Як зазначає В. Шубинський, творчість слід визначати як форму діяльності людини, націлену на створення якісно нових для



неї цінностей, важливих для формування особистості як суспільного суб'єкта [14].

Отже, художні і естетичні цінності сприяють формуванню уявлень про прекрасне і потворне, здатності до переживання і співчуття, впливають на формування переконань, свідомості особистості.

*Когнітивний* компонент творчого розвитку особистості майбутніх вихователів є результатом пізнання дійсності, законів розвитку природи, суспільства й мислення, це «поняття і терміни, факти повсякденного буття, наукові теорії, прийняті у суспільстві норми ставлення до різних явищ життя» [12]. До характеристики знань належать засвоєні поняття, різноманітні образи сприйняття, пам'яті, мислення, образи предметів і явищ навколишнього світу. Згідно з цим, у контексті теоретичного навчання у процесі здобуття професії вихователя студенти мають засвоїти систему знань, яка забезпечить формування творчої активності в різних видах художньо-педагогічної діяльності. До неї входять естетико-педагогічні, культурологічні, естетичні та художньо-творчі знання. Їх засвоєння для майбутніх вихователів становить підґрунтя естетичного пізнання, сприяє вдосконаленню інтелектуальних процесів та розвиває потребу в самостійній художньо-творчій діяльності. Художні знання для майбутнього вихователя є основою формування його художнього світогляду, розвитку творчого сприйняття, де особливу роль відіграє здібність створення художнього образу, асоціативність і метафоричність мислення, особлива вразливість і емоційне сприйняття дійсності.

Критеріями оцінки творчої діяльності студентів дошкільного факультету обрано особистісні характеристики (сприйняття, уявлення, уява), специфічні знання, зокрема образотворчу грамотність, творчу активність.

У структурі творчої особистості майбутніх вихователів таким компонентом ми визначаємо *афективно-мотиваційний*, який передбачає здатність особистості до переживання прекрасного в навколишній дійсності і мистецтві. Цей складник є провідним у формуванні творчості майбутнього вихователя, оскільки процес творчого розвитку особистості починається з формування потреби і художнього сприйняття, що викликає емоції і почуття як своєрідне особистісне ставлення до навколишньої дійсності. За С. Рубінштейном, емоції «є одним із головних механізмів внутрішньої регуляції психічної діяльності й поведінки, спрямованих на задоволення актуальних потреб» [11, с. 257]. Емоції викликають переживання, оцінку дійсності, вони зумовлюють виникнення пізнавальної діяльності. Отже, естетичні емоції для майбутнього вихователя стають настільки значущими, як самодостатні переживання, де повнота емоційного переживання допомагає розкрити естетичну сутність предметів, визначити харак-

тер оцінної реакції. Від глибини естетичних емоцій майбутнього вихователя залежить сутність проникнення в естетичне явище, оцінка його естетичних властивостей.

Характеристики, що забезпечують активність особистості, представлено *творчо-діяльним* компонентом. Це ініціативність, самостійність, творча імпровізація, продуктивна творча діяльність, що призводить до актуалізації загальних педагогічних умінь у творчому плані. Наявність цього компонента зумовлює необхідність творчості і робить можливим створення неповторного змісту продукту творчої діяльності, яке породжене потребою в самовираженні і саморозвитку, самовдосконаленні.

Результати дослідження дозволили виділити три рівні прояву якостей особи майбутнього педагога: високий, достатній і низький.

Приведемо опис високого рівня творчого розвитку особистості майбутніх вихователів відповідно до вказаних компонентів. Так, орієнтація на загальнолюдські і духовні цінності виявляється як стійка внутрішня детермінанта поведінки. Усвідомлення загальнолюдських і духовних цінностей на особистісному рівні, а також цінності іншої людини. Усвідомлення необхідності виявлення і розвитку всіх своїх сутнісних сил, потреба в самовихованні, усвідомлення власної індивідуальності і неповторності.

Майбутні вихователі відрізняються добре розвинутим сприйняттям (цілісність, точність, емоційність), пам'яттю, мисленням, здібністю до асоціативності, алегоричності, метафоричності. Образи уяви оригінальні, різноманітні. Добре розвинуто цілісне сприймання дійсності, творче суб'єктивне бачення зображення, відчуття форми, вміння обґрунтувати художній задум. Художні знання майбутніх вихователів (у галузі кольорознавства, володіння техніками зображення, композиційні закономірності) є основою формування художнього образу.

Високий рівень творчого розвитку майбутніх вихователів в емоційній сфері характеризується наявністю емоційного співпереживання, яке пов'язане з усвідомленням об'єкта сприйняття як емоційного. Розвинуто сприйнятливості до емоцій, закладених у творах мистецтва й інших естетичних об'єктах. У студентів добре розвинуто чутливість і емоційну експресію.

У мотиваційній сфері виявляється стійкий інтерес до художньої діяльності, упевненість у своїх можливостях, стійкий характер пізнавальних мотивів, прояв активності, самостійності в навчанні, інтерес до складних проблем, наполегливість у вирішенні поставлених перед собою завдань, прагнення до самовираження, самореалізації й особистісного саморозвитку, прагнення до творчих досягнень.

Студенти виявляють активність у художньо-творчій і професійно-пізнавальній діяльності, характеризуються ініціативністю, самостійністю, творчою імпровізацією. Загальні педагогічні уміння актуалізуються у творчому плані.

Специфікою навчання студентів дошкільного факультету основам образотворчого мистецтва є особлива організація навчального процесу, де алгоритм підготовки з образотворчого мистецтва майбутніх вихователів збігається з алгоритмом підготовки дошкільників з образотворчої діяльності. Для реалізації завдань із творчого розвитку особистості майбутніх вихователів обрано такі педагогічні умови.

Створення на заняттях творчого середовища, основними параметрами якого є прийняття, невизначеність, проблемність.

У науковій літературі (Е. Бондаревська, Л. Ефремова, А. Лобова, С. Масловська, Л. Новикова) під педагогічним середовищем розуміється певним чином організована і структурована система сукупність матеріальних, організаційних і духовних чинників, що визначають ставлення особистості до навколишнього світу, формують визначене світосприймання, образне мислення, ціннісні орієнтації, способи самовираження і самореалізації. Л. Виготський стверджував, що середовище є саме умовами діяльності людини, під час якої відбувається опанування суспільно-історичним досвідом, світом культури.

За завданням дослідження організовано творче середовище на заняттях з образотворчого мистецтва. Під творчим середовищем розуміємо створення найбільш комфортних зовнішніх умов, що впливають на творчий розвиток майбутніх вихователів. Основними параметрами творчого середовища обрано прийняття, невизначеність і проблемність [4].

Середовище, в якому творчість могла б актуалізуватися, мусить мати високу міру невизначеності і потенційну багатоваріантність (багатство можливостей). Невизначеність стимулює пошук власних орієнтирів, а не прийняття готових, багатоваріантність забезпечує можливість знаходження.

Прийняття будується на пошані думки, прихильності до особистості, гуманізмі, не залежить від її емоційного, соціального, ментального і творчого розвитку стану людини.

Проблемність творчого середовища впливає на особисті і когнітивні зміни, на формування дивергентного (продуктивного, творчого) мислення.

Нами створювалися такі умови, за яких у студента знімалася скутість, невпевненість у своїх силах. Так, під час вивчення теми «Композиція. Засоби композиції: рапорт, симетрія й асиметрія» студентам пропонувалося виконати завдання, використовуючи різну техніку. Так, виразити композиційні протилежності можна в об'ємі і на пло-

щині: через складання натюрморту з предметів різної величини і кольору, komponуючи журнальні вирізки в техніці колажу, застосовуючи природні матеріали (каміння, черепашки, насіння), використовуючи техніку ліплення, графіки або творчо комбінуючи техніки. У цих умовах проблемна ситуація вирішувалася творчим шляхом, оскільки недостатність вихідних даних дозволяла запропонувати нестандартні варіанти, що, безумовно, розширювало можливості її вирішення.

Таким чином, створюване педагогом творче середовище сприяло формуванню творчого розвитку студентів (довіра своєму досвіду, своїм силам і можливостям, свобода в прояві нестандартних, оригінальних ідей, висунення сміливих гіпотез, знаходження проблем у загальновідомому тощо).

Друга педагогічна умова – використання технології особистісно орієнтованого навчання, співтворчості, що забезпечує суб'єктну позицію майбутніх вихователів у процесі професійної підготовки, особистісне зростання і розвиток.

Сутністю творчої взаємодії педагога і студента є організація спілкування таким чином, щоб дати можливість кожному реалізувати свій творчий потенціал, пізнати свою індивідуальність, розвинути творчі здібності. Це складний спільний пошук нових смислів, образів, засобів. Співпраця організовувалась як спільна діяльність, яка характеризується єдністю мети, організацією й управлінням діяльністю, розділенням функцій, дій, операцій, наявністю позитивних міжособистісних стосунків.

Основними формами навчання були дискусії, захист проектів, практикуми, воркшопи, використання особистісного досвіду в діалозі учасників освітнього процесу, забезпечення рівноправних позицій студентів із викладачем. Так, розширювати творчий досвід студентів пропонувалося у таких дискусіях: «Концептуальні положення сучасної педагогіки щодо художньо-естетичного виховання дошкільників», «Художня діяльність як засіб творчого розвитку особистості дитини дошкільного віку», «Компетентність педагога-вихователя у галузі творчого розвитку особистості дошкільників».

Це стимулювало залучення особистісного досвіду студентів у діалог учасників освітнього процесу.

На факультеті дошкільної педагогіки і психології організовано соціокультурний проект – художню галерею «Дитячий образ в мистецтві», художній проект «Художники Одеси», «Діалог музики і живопису. В. Свірідов – В. Кандинський»; разом зі студентами з Китайської Народної Республіки реалізовано проект «Мистецтво Китаю (гравюра і поезія)». У межах діяльності науково-творчої лабораторії організовано такі проекти: «Світ Реріха» (разом із музеєм Реріха); «Одеса у творчості К. Костанді». Програми «Я – художник», «Академічний малюнок і живопис» сприяли придбанням

студентами образотворчих умінь, стійкої потреби в пізнанні і творчості, максимальної реалізації себе як творчої особистості, а також у предметному, соціальному, професійному та особистісному самовизначенні.

Третя умова – створення позитивного емоційного настрою майбутніх вихователів в освітньому процесі.

Ми виходили з того, що художньо-творча діяльність студентів, пов'язана зі сприйняттям і пізнанням художніх цінностей, регулюється емоційними реакціями. Художник постійно має справу з вираженням і переданням різних емоційних станів, оскільки художня творчість спрямовує настрій, за яким відтворюється думка й образ. Емоції супроводжують пізнання нового, відкриття художньої істини. Таким чином, наявність розвиненої емоційної сфери студента має велике значення для його творчого розвитку, формування особистості тощо.

У процесі емоційного сприйняття творів мистецтва ми використовували такі прийоми, як ідентифікація себе з художнім образом, перенесення себе в простір і час уявного образу й ототожнення з його емоційним станом, емпатія як збагнення емоційного світу художнього твору, що виявляється у формі співпереживання, емоційної чуйності.

У дослідницькій роботі застосовано такі методи самосвідомості, як самоспостереження, самоаналіз, рефлексія, яка сприяла здобуттю даних спостереження за розвитком процесу творчого потенціалу. При цьому студент бакалаврату є одночасно суб'єктом і об'єктом самоспостереження, оскільки є носієм безпосереднього досвіду, який сформувався у конкретному середовищі.

Результати запропонованої нами методики творчого розвитку майбутніх вихователів відстежувались за результатами творчих робіт, виконаних студентами на заняттях з образотворчого мистецтва.

Результати зіставлення успішності студентів контрольної та експериментальної груп дають підставу зробити висновок про те, що запропонована нами методика може бути визнана досить перспективною. Статистичне оброблення результатів засвідчує значущість результату в експериментальній групі.

Діагностика ефективності проведеної експериментальної роботи продемонструвала зміни у рівнях творчого розвитку майбутніх вихователів. Знизився процент низького рівня в експериментальних групах майбутніх вихователів і відповідає 8,3%; достатній рівень – 52%; високий – 39,7%. Таким чином, зафіксовано зростання кількості студентів, які опинилися на більш високому рівні творчого розвитку.

**Висновки.** Зіставлення показників рівня розвитку художньо-творчих здібностей студентів в експериментальній і контрольній групах після закінчення експерименту дозволяє зробити висновок про те, що зміни в експериментальній групі є результатом цілеспрямованого педагогічного впливу. Загалом, спостерігаємо підвищення рівня творчого мислення, інтелектуального розвитку, а також особистісної зрілості, що свідчить про стійкість цих процесів у творчому розвитку майбутніх вихователів. До питань, які потребують подальшого розгляду, можна віднести дослідження динаміки й закономірностей творчого розвитку майбутніх вихователів у образотворчій діяльності.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов-на-Дону, 1983.
2. Зязюн І.А. Концептуальні засади теорії освіти в Україні. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2000. № 1. С. 11–24.
3. Кулюткин Ю.Н. Творческое мышление и профессиональная деятельность учителей. *Вопросы психологии*. 1986. № 2. С. 21–30.
4. Меерович М.И., Шрагина Л.И. Технология творческого мышления: Практическое пособие. Мн.: Харвест: Москва: АСТ, 2000. 432 с.
5. Отич О.М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний і методичний аспекти: моногр. Чернівці. Зелена Буковина. 2009. 752 с.
6. Мелик-Пашаев А.А. Становление личности при подготовке профессионала. *Творчество*. 1982. № 2. С. 23–24.
7. Неменский Б.М. Мудрость красоты. О проблемах эстетического воспитания: Кн. для учителя. Москва, 1987. 227 с.
8. *Философский словарь* /Под ред. И. Т. Фролова. 5-е изд. 1987. 590 с.
9. Психология процессов художественного творчества /Ред. В.С. Мейлах и Н.А. Хренов. Ленинград: Наука. 1980. 284 с.
10. Роджерс К. Творчество как усиление себя. *Вопросы психологии*. 1990. №1. С. 164–168.
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Москва, 1976. 424 с.
12. Рындак В.Г. Теоретические основы развития творческого потенциала учителя (в процессе педагогических инноваций). Москва: Пед. вестник, 1998. 116 с.
13. Фохт-Бабушкин Ю.У. Художественная культура: проблемы изучения и управления. Москва: Наука, 1986. 235 с.
14. Шубинский В.С. Предмет, задачи и сущность педагогики творчества. Новые исследования в педагогических науках/ Сост. И.К. Журавлева. Москва: Педагогика, 1987. Вып. 2 (50). 72 с.

## ПРИНЦИПИ ПОБУДОВИ ЗАНЯТЬ АДАПТИВНИМ ФІЗИЧНИМ ВИХОВАННЯМ PRINCIPLES FOR BUILDING CLASSES ADAPTIVE PHYSICAL EDUCATION

Стан здоров'я людини, його імунітет до захворювань пов'язані з резервними можливостями організму, рівнем його захисних сил, що визначають стійкість до несприятливих зовнішніх чинників. Ідеї зміцнення здоров'я, боротьби за довголіття хвилювали видатних діячів науки і культури всіх часів і народів. Споконвічним було питання про те, як людині подолати всі несприятливі впливи навколишнього середовища на організм і зберегти гарне здоров'я, бути фізично міцним, сильним і витривалим, щоб прожити довге і творчо активне життя?

Однак проблема фізичного виховання школярів із відхиленнями в стані здоров'я залишається досить актуальною. Під час навчання руховим діям на заняттях із фізичного виховання, як на жодному з інших, неприпустимі форсування і недонавчання. Саме тому тут необхідний особистісно орієнтований підхід до кожного учня. А для того, щоб його здійснити, необхідно знати сильні і слабкі сторони кожного з учнів.

**Ключові слова:** фізичне виховання, дошкільники, молодші школярі, адаптивна фізкультура.

*Состояние здоровья человека, его сопротивляемость заболеваниям связаны с резервными возможностями организма, уровнем его защитных сил, определяющих устойчивость по отношению к неблагоприятным внешним факторам. Идеи укрепления здоровья, борьбы за долголетие волновали выдающихся деятелей науки и культуры всех времен и народов. Исконным был вопрос о том, как человеку преодолеть все неблагоприятные воздействия окружающей среды на организм и сохранить хорошее здоровье, быть физически крепким, сильным и выносливым, чтобы прожить*

*долгую и творчески активную жизнь?*

Однак проблема фізичного виховання школярів із відхиленнями в стані здоров'я залишається досить актуальною. При навчанні руховим діям на заняттях по фізичному вихованню, як і на будь-якому іншому, неприпустимі форсування і недонавчання. Саме тому тут необхідний особистісно орієнтований підхід до кожного учня. А для того, щоб його здійснити, необхідно знати сильні і слабкі сторони кожного з учнів.

**Ключевые слова:** физическое воспитание, дошкольники, младшие школьники, адаптивная физкультура.

*The state of human health, its resistance to disease is associated with the reserve capacity of the body, the level of its protective forces, which determine resistance to adverse external factors. The ideas of health promotion, the struggle for longevity worried the minds of prominent figures of science and culture of all time and peoples. The initial question was: how can a person overcome all the adverse environmental effects on the body and maintain good health, be physically strong, strong and enduring in order to live a long and creative active life?*

Однак проблема фізичного виховання школярів із відхиленнями в стані здоров'я залишається досить актуальною. Під час навчання руховим діям на заняттях по фізичному вихованню, як і на будь-якому іншому, неприпустимі форсування і недонавчання. Саме тому тут необхідний особистісно орієнтований підхід до кожного учня. А для того, щоб його здійснити, необхідно знати сильні і слабкі сторони кожного з учнів.

**Key words:** physical education, preschoolers, junior schoolchildren, adaptive physical education.

УДК 796.015.62+ 796.015.11+ 796.035

**Ігнатенко С.О.,**

канд. пед. наук, доцент,  
доцент кафедри теорії і методики  
фізичної культури та спортивних  
дисциплін

Навчально-наукового інституту фізичної  
культури, спорту та реабілітації  
ДЗ «Південноукраїнський національний  
педагогічний університет  
імені К.Д. Ушинського»

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Стан здоров'я людини, його імунітет до захворювань пов'язані з резервними можливостями організму, рівнем його захисних сил, що визначають стійкість до несприятливих зовнішніх чинників. Ідеї зміцнення здоров'я, боротьби за довголіття хвилювали видатних діячів науки і культури всіх часів і народів. Споконвічним було питання про те, як людині подолати всі несприятливі впливи навколишнього середовища на організм і зберегти хороше здоров'я, бути фізично міцним, сильним і витривалим, щоб прожити довге і творчо активне життя?

Однак проблема фізичного виховання школярів із відхиленнями в стані здоров'я залишається досить актуальною. Відставання у фізичному розвитку і функціональні відхилення в стані здоров'я внаслідок перенесених захворювань, недостатній рівень фізичної підготовленості цього контингенту учнів пред'являють особливі вимоги до організації занять фізичними вправами, створюють необхід-

ність пошуку нових засобів, форм і методів для підвищення ефективності.

Дошкільний вік, або період першого дитинства, характеризується інтенсивним розвитком усіх органів і систем. Дитина з перших днів життя має певним чином успадковані біологічні властивості, зокрема типологічні особливості основних нервових процесів: силу, врівноваженість і рухливість. Але вони лише складають основу для подальшого фізичного і психічного розвитку, а визначальними факторами є навколишнє середовище і виховання дитини.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Останніми роками спостерігається тенденція збільшення кількості дітей, які мають вади у фізичному і психічному розвитку. Проблема народження здорової дитини, її виховання і навчання вийшла за межі медичної та перетворилася в соціальну.

За даними МОЗ, за останні десятиліття стан здоров'я дошкільників різко погіршився, зокрема знизилася кількість дітей 1-ї групи здоров'я (з



23,2% до 15,1%) і збільшилася кількість дітей 2-ї групи, що мають різні відхилення в стані здоров'я (з 60,9% до 67,6%) і 3-ї групи з хронічними захворюваннями (з 15,9% до 17,3%). Викликає тривогу той факт, що до моменту вступу до школи спостерігається тенденція зростання хронічної захворюваності у дітей.

Аналіз захворюваності дітей дошкільного віку показує, що перше місце займають хвороби органів дихання (рівень захворюваності на гострі респіраторні інфекції високий – 60–70%), на другому місці перебувають паразитарні та інфекційні хвороби, а потім алергічні захворювання і хвороби органів травлення.

Однією з найважливіших ознак здоров'я є фізичний розвиток дитини. Останнє двадцятиріччя спостерігається зростання кількості функціональних відхилень на одну дитину з віком. Так, у 4-річному віці більшість дітей має 1–3 відхилення з боку різних функціональних систем (серцево-судинної, шлунково-кишкової, нервової та ін.), до 6 років ця кількість майже у 50% дітей зростає до 4–5. Від 30 до 40% дітей мають відхилення з боку опорно-рухового апарату, 20–25% – із боку носоглотки, невротичні прояви спостерігаються у 30–40% дітей молодшого та у 20–30% дітей старшого дошкільного віку. Наявність алергічних реакцій спостерігається у 10–30% дошкільнят, 10–25% мають відхилення з боку серцево-судинної системи (підвищення артеріального тиску та ін.), у 6–7-річному віці у половини дітей відзначається стійке підвищення артеріального тиску. Зростає кількість дітей із відхиленнями і захворюваннями органів травлення, кістково-м'язової (порушення постави, сколіози та ін.), сечостатевої, ендокринної систем.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Зважаючи на викладене, проблема здоров'я школярів зараз дуже актуальна. Так, учені пропонують різні оздоровчі системи, програми і т.д. Зараз фізичне виховання є однією з небагатьох галузей освіти, що дозволяє сформувати функціональну систему (далі – ФС) «Здоров'я дитини» і фундамент культури майбутньої дорослої людини, куди входять:

- позитивне ставлення до фізичних вправ, ігор і процедур, що гартують, до правил особистої гігієни, дотримання режиму дня;
- мотивація до занять фізичними вправами;
- початкові навички природних рухів загально-розвивального характеру, основи ритміки, правильної постави, уміння орієнтуватися в просторі (ігри, танці і свята), культура проведення, самостійність;
- рівень фізичної підготовленості, що відповідає нормативам.

**Мета статті.** Під час навчання руховим діям на заняттях із фізичного виховання, як на жодному з

інших, неприпустимі форсування і недонавчання. Саме тому тут необхідний особистісно орієнтований підхід до кожного учня. А для того, щоб його здійснити, необхідно знати сильні і слабкі сторони кожного з учнів. Найважливішим критерієм здоров'я, що інтегрально відображає розвиток функціональних систем організму дитини і ступінь зрілості, є рівень фізичного розвитку.

**Виклад основного матеріалу.** Адаптивна фізична культура є науковою дисципліною, вона складається лише з останніх досягнень і розробок у сфері медицини і біології.

Адаптивна фізична культура – це комплекс заходів спортивно-оздоровчого характеру, спрямованих на реабілітацію та адаптацію до нормального соціального середовища людей з обмеженими можливостями, подолання психологічних бар'єрів, що перешкоджають відчуттю повноцінного життя, а також усвідомлення необхідності свого особистого внеску в соціальний розвиток суспільства.

Адаптивна – назва, що підкреслює призначення засобів фізичної культури для осіб із відхиленнями в стані здоров'я. Це передбачає, що фізична культура у всіх її проявах має стимулювати позитивні морфофункціональні зрушення в організмі, формуючи тим самим необхідні рухові координації, фізичні якості і здібності, спрямовані на життєзабезпечення, розвиток і вдосконалення організму.

Магістральним напрямом адаптивної фізичної культури є формування рухової активності як біологічного і соціального факторів впливу на організм і особистість людини. Пізнання сутності цього явища – методологічний фундамент адаптивної фізичної культури.

В останні десятиліття в нашій країні в суспільстві став помітний величезний соціальний шар інвалідів та осіб, що мають виражені порушення в стані здоров'я.

Патологічні процеси, що розвиваються в результаті хвороби, з одного боку, руйнують цілісність і природність функціонування організму, з іншого – викликають у інвалідів комплекси, психічну неповноцінність, що характеризуються тривогою, втратою впевненості в собі, пасивністю, ізольованістю або егоцентризмом, агресивністю, а часом і антисоціальними установками. Створення оптимальних умов для життєдіяльності, відновлення втраченого контакту з навколишнім світом, успішного лікування і корекцій, психолого-педагогічної реабілітації, соціально-трудової адаптації та інтеграції цих людей у суспільство належить сьогодні до першорядних державних завдань [2].

Ці функції і виконує фізична культура для осіб із відхиленнями здоров'я (адаптивна фізична культура). Адаптивна фізична культура базується на загальній фізичній культурі, яка є щодо першої

родовим поняттям. На відміну від базової дисципліни, об'єктом пізнання і перетворення адаптивної фізичної культури є не здорові люди, а особи з обмеженими фізичними можливостями. Останнім часом у вітчизняних правових документах цей термін – «особа з обмеженими можливостями як стан здоров'я» – зустрічається часто.

До змісту спеціальних освітніх умов уходять спеціальні освітні програми та методи навчання і середовище життєдіяльності, а також педагогічні, медичні, соціальні та інші види послуг, без яких не можна (важко) здійснювати освіту цієї категорії осіб.

Оскільки об'єктом адаптивної фізичної культури є настільки незвичайна для фізичної культури категорія учнів, то, безумовно, потрібна значна, а іноді й принципова трансформація (пристосування, корекція або адаптація) завдань, принципів, методів і організованих форм основних розділів базової дисципліни. Звідси назва – «адаптивна фізична культура».

Мета адаптивної фізичної культури як виду фізичної культури може бути визначена так: максимально можливий розвиток життєздатності людини, що має стійкі відхилення в стані здоров'я за рахунок забезпечення оптимального режиму функціонування відпущених природою і наявних (що залишилися в процесі життя) тілесно-рухових характеристик і духовних сил, гармонізації для максимальної самореалізації (як соціально й індивідуально значимого об'єкта).

Щоб раціонально організувати рухову активність, будувати педагогічний процес, визначати дидактичні лінії, ставити і вирішувати завдання освітньої діяльності, необхідно знати стан здоров'я, фізичні, психічні, особистісні особливості дітей із порушеннями розвитку, оскільки характеристика об'єкта психологічних впливів є вихідною умовою будь-якого процесу освіти [1].

Натепер розроблено три рівні принципів адаптивної фізичної культури: соціальні, загальнометодичні і спеціальнометодичні. При цьому під принципами в теорії адаптивної фізичної культури (як і в теорії фізичної культури) розуміються найбільш загальні теоретичні положення, що об'єктивно відображають сутність і фундаментальні закономірності навчання, виховання і всебічного розвитку особистості.

Соціальні принципи адаптивної фізичної культури відображають педагогічні детермінанти культурного і духовного розвитку особистості і суспільства в цілому, вміщуючи осіб з обмеженими функціональними можливостями.

Загальнометодичні принципи адаптивної фізичної культури відображають особливості реалізації дидактичних принципів свідомості, активності, наочності, доступності, систематичності, міцності у формуванні знань, рухових умінь, розвиток фізичних якостей і здібностей в осіб з обмеженими функціональними можливостями.

Соціальнометодичні засади адаптивної фізичної культури побудовані на основі інтеграції принципів суміжних дисциплін і законів онтогенетичного розвитку. Ці принципи є основними педагогічними в роботі з дітьми, що мають обмежені функціональні можливості. До цієї групи належать такі: принцип діагностування, диференціації та індивідуалізації, корекційно-розвивальної спрямованості і варіативності педагогічних впливів, а також принцип пріоритетної ролі мікросоціуму [1].

Слід особливо відзначити той факт, що в установах додаткової освіти довгий час тонка, що вимагає професійних знань, умінь, навичок, фізкультурно-оздоровча та спортивна робота з дітьми, що мають обмежені функціональні можливості, велася фахівцями з фізичної культури, підготовленими для роботи зі здоровими дітьми.

До того ж, як показала практика, державні програми з фізичної культури в освітніх установах не відображають сучасних наукових тенденцій і технологій ні за обсягом, ні за змістом. Так, два уроки фізкультури на тиждень не здатні задовольнити потребу дитини з обмеженими функціональними можливостями в руховій активності і не можуть вирішити величезного комплексу корекційних завдань, вимагають системних знань.

Вирішення означених проблем стало можливим тільки з появою і становленням нової організаційної форми фізичної освіти осіб з обмеженими функціональними можливостями – додаткової освіти. Її метою є підвищення рівня розвитку рухових здібностей, виховання дисципліни поведінки і на цій основі підвищення успішності і соціально-трудова адаптації дітей і підлітків з обмеженими функціональними можливостями.

**Висновки.** Із вищесказаного можна зробити такі висновки:

- адаптивна фізична культура базується на загальній фізичній культурі і відрізняється від базової дисципліни об'єктом пізнання, яким є не здорові люди, а особи з обмеженими функціональними можливостями. Це принципово трансформувало завдання, принципи, методи, організаційні форми роботи;

- практика показала, що державна програма з фізичної культури в освітніх установах ні за обсягом, ні за змістом не задовольняє потреби дитини з обмеженими фізичними можливостями у руховій активності і не може вирішити величезного комплексу корекційних завдань.

Вирішення означених проблем стало можливим тільки з появою і становленням нової форми фізичної освіти для осіб з обмеженими функціональними можливостями – додаткової освіти.

Так, украй актуальною проблемою є теоретичне розроблення і практична реалізація комплексу організаційно-педагогічних умов, що сприяють ефективній реабілітації осіб з обмеженими можливостями, засобами фізичної культури і спорту.

**БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:**

1. Ветрова И.В. Гимнастика с методикой преподавания в адаптивной физической культуре: учебное пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. 494 с.

2. Уфимцева Л.П. Реабилитация лиц с ограниченными функциональными возможнос-

тями средствами адаптивной физической культуры и спорта: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2007. 176 с.

3. Фонарев М.И. Развитие движений ребенка-дошкольника / М.И. Фонарева. Москва: Просвещение, 2003. 107 с.

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

### PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF FUTURE SOCIAL WORKERS

Статтю присвячено одній з актуальних проблем підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери – визначенню педагогічних умов формування професійної спрямованості майбутніх соціальних працівників, зокрема розкрито сутність поняття «професійна спрямованість», проаналізовано функціональні характеристики та основні групи мотивів, які лежать в основі професійної спрямованості особистості. Здійснено аналіз суттєвого змісту понять «умови» і «педагогічні умови». Визначено педагогічні умови формування професійної спрямованості майбутніх соціальних працівників як спеціально створених обставин, за яких відбувається стимулювання прагнення майбутніх соціальних працівників до професійного зростання і розвитку в галузі соціальної роботи. Зосереджено увагу на розкритті особливостей педагогічних умов формування професійної спрямованості майбутніх соціальних працівників.

**Ключові слова:** спрямованість особистості, професійна спрямованість особистості, функції професійної спрямованості, мотиви професійної спрямованості, умови, педагогічні умови професійної спрямованості.

Статья посвящена одной из актуальных проблем подготовки будущих специалистов социальной сферы – определению педагогических условий формирования профессиональной направленности будущих социальных работников, в частности раскрыта сущность понятия «профессиональная направленность», проанализированы функциональные характеристики и основные группы мотивов, которые лежат в основе профессиональной направленности личности. Осуществлен анализ содержания понятий «условия» и «педагогические условия». Определены педагогические условия формирования профессиональной направ-

ленности будущих социальных работников как специально созданных обстоятельств, при которых происходит стимулирование стремления будущих социальных работников к профессиональному росту и развитию в области социальной работы. Сосредоточено внимание на раскрытии особенностей педагогических условий, которые формируют профессиональную направленность будущих социальных работников.

**Ключевые слова:** направленность личности, профессиональная направленность личности, функции профессиональной направленности, мотивы профессиональной направленности, условия, педагогические условия профессиональной направленности.

The article is devoted to one of the urgent problems of training future specialists in the social sphere – the definition of pedagogical conditions for the formation of professional orientation of future social workers. In particular, the essence of the concept of professional orientation is revealed, the functional characteristics and the main groups of motives that underlie the professional orientation of the individual are analysed. The content of the concepts «conditions» and «pedagogical conditions» is analyzed. Pedagogical conditions of formation of professional orientation of future social workers as specially created circumstances under which there is a stimulation of aspiration of future social workers to professional growth and development in the field of social work are defined. The attention is focused on revealing the features of pedagogical conditions of formation of professional orientation of future social workers.

**Key words:** orientation of personality, professional orientation of personality, functions of professional orientation, motives of professional orientation, conditions, pedagogical conditions of professional orientation.

УДК 378.14.015.62

**Іюнова І.М.**,  
канд. пед. наук,  
старший викладач  
кафедри соціальної роботи  
і менеджменту соціокультурної  
діяльності  
Сумського державного педагогічного  
університету імені А.С. Макаренка

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Динамічний розвиток науки і соціальних відносин вимагає від сучасних фахівців не тільки ґрунтовних знань та умінь, але й особистісної залученості в професію, відповідної самоідентифікації, установки на постійне професійне самовдосконалення, ціннісного ставлення до професійної діяльності. Одним із центральних у підготовці майбутніх фахівців стає завдання розвитку і зміцнення професійної спрямованості, що передбачає розуміння і внутрішнє прийняття цілей професійної діяльності, інтерес і схильність до неї, сформованість професійних ідеалів, переконань і ціннісних орієнтацій. Особливе місце професійна спрямованість посідає в структурі особистості соціальних працівників, від професійної самосвідомості і зорієнтованості яких на гуманістичні цінності професії соціального працівника залежить життя інших людей.

#### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблеми спрямованості особистості та її професійного самовизначення розглядали у своїх працях багато дослідників, зокрема Б. Ананьєв, Ю. Андреева, Р. Гуревич, Т. Деркач, Т. Ільїна, Н. Кузьміна, А. Сейтешев, В. Сластьонін, В. Якунін та ін. Питання професійного становлення особистості та розвитку професійно важливих якостей фахівців досліджували О. Борисова, Е. Зеєр, Є. Климов, К. Платонов, Б. Ясько та ін. Окремі аспекти професійної спрямованості майбутніх фахівців розглядалися в контексті формування професійної самосвідомості (Л. Григорович, Н. Веселова, С. Кошелева та ін.), професійних інтересів і нахилів (С. Крягжде, О. Прядехо, Б. Федоришин та ін.), ціннісного ставлення до професії (М. Дьоміна).

Дослідники наголошують на особливому значенні професійної спрямованості в процесі про-



фесійного і життєвого самовизначення молоді (Ю. Вавілов, О. Голомшток, В. Журавльов, Є. Климов, Б. Федоришин, П. Шавір та ін.). Чільне місце в педагогіці посідають дослідження умов і шляхів формування професійної спрямованості у студентів вищих навчальних закладів (В. Абрамова, Г. Гектіна, Т. Деркач, Н. Дороніна, В. Жернов, В. Потіха).

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Аналіз педагогічної та психологічної літератури дає підстави стверджувати, що, незважаючи на значний інтерес науковців до проблеми розвитку професійної спрямованості особистості, вона продовжує залишатися актуальною і відкритою для наукового пошуку. Ураховуючи результати аналізу психологічної і педагогічної літератури, а також сучасної практики підготовки фахівців у вищих педагогічних навчальних закладах, ми визначили проблему дослідження, що полягає в обґрунтуванні педагогічних умов формування професійно-педагогічної спрямованості майбутніх соціальних працівників.

**Мета статті** – визначити стан розробленості проблеми професійної спрямованості особистості та теоретично обґрунтувати педагогічні умови формування професійної спрямованості майбутніх соціальних працівників.

**Виклад основного матеріалу.** Дослідженню професійної спрямованості особистості, її розвитку в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців присвячено значну кількість публікацій і дисертаційних досліджень. Слід зазначити, що поняття «професійна спрямованість» трактується не зовсім однозначно. У сучасній психолого-педагогічній літературі професійну спрямованість визначають як важливу сторону загальної спрямованості особистості, що визначає вибір життєвого шляху [6], усвідомлену й емоційно виражену зорієнтованість особистості на певний вид і рід професійної діяльності [7, с. 76], інтегральну властивість особистості, яка характеризує ставлення людини до вибраного фаху, що впливає на підготовку до професійної діяльності й успіх у ній [5, с. 68].

Л. Бахмат стверджує, що професійна спрямованість виражається в позитивному ставленні особистості до професії, у професійній придатності, професійних інтересах, цінностях, у готовності до професійної діяльності, яка заснована на системі ставлень, переконань, мотивів особистості, на професійній самосвідомості [1, с. 59].

Розкриваючи роль професійної спрямованості в розвитку особистості, дослідники аналізують її функціональні характеристики. Н. Боритко детально описав п'ять функцій професійної спрямованості: інтегральну, системотворчу, цілепокладання, вибірковості, пошукову. Інтегральна полягає у забезпеченні стійкості зв'язків між внутрішніми компонентами спрямованості, завдяки чому у вза-

ємодії із середовищем зберігається її цілісність, зміна хоча б одного компонента зумовлює зміну інших компонентів або спрямованості в цілому. Системотворча функція спрямованості пов'язана з процесом самореалізації особистості, визначає її психологічний склад, є квінтесенцією самовизначення. Функція цілепокладання полягає в заданні напрямів (смыслів, цілей) розвитку особистості, окремих сторін у професійній діяльності і підготовки до неї. Функція вибірковості полягає у визначенні конкретного способу життєдіяльності людини, виборі сфер занять, інтересів, прагнень. Пошукова полягає у визначенні не зовсім розвинених сторін особистості (здібностей, якостей, знань, умінь) і спонуканні до постійного самовдосконалення, опанування досягненнями людської культури [3].

Інколи професійну спрямованість некоректно ототожнюють із позитивним ставленням до професії. Однак саме по собі позитивне ставлення до професії свідчить лише про напрям активності особистості і нічого не говорить про причини такого ставлення, в основі якого можуть лежати різні інтереси, нахили, потреби і прагнення. Лише аналіз системи мотивів, що визначають ставлення до професії, може дати адекватне уявлення про його реальний психологічний зміст. Слід підкреслити, що мотиви, які лежать в основі професійної спрямованості особистості, певним чином організовані, як правило, вони утворюють ієрархічну структуру, в якій одні мотиви домінують, інші – відіграють другорядну роль. В. Галузяк, С. Тихолаз виділяють декілька груп мотивів, які по-різному пов'язані з професійною діяльністю: внутрішні мотиви, які безпосередньо стосуються змісту професії і зумовлені інтересом до неї, коли особистість приваблює процес і результати професійної діяльності; мотиви, які мають більш опосередковано стосуються професії і пов'язані з формуванням у суспільстві ставлення до неї: усвідомлення суспільної значущості професії, її престижності, важливості; мотиви, пов'язані з різноманітними потребами індивіда, що можуть задовольнятися як у професійній діяльності, так і за її межами (потреба у самоствердженні, спілкуванні, досягненні, домінуванні тощо); мотиви, що відображають різні аспекти професійної самосвідомості індивіда (впевненість у володінні професійно необхідними якостями і здібностями, у тому, що професія відповідає покликанню); мотиви, в основі яких лежить інтерес до зовнішніх ознак професійної діяльності [2].

Узагальнюючи різні погляди на зміст професійної спрямованості особистості, можна виокремити її сутнісні характеристики: професійна спрямованість – це складна якість особистості, що виникає на певному етапі її розвитку в результаті соціалізації, структура якої зумовлена структурою і функціями професійної діяльності, соціальними вимогами до професійних і особистісних якостей відповідної

категорії фахівців; професійна спрямованість інтегрує відповідні складники мотиваційно-ціннісної сфери (потреби, мотиви, інтереси, ціннісні орієнтації, схильності) і виявляється у вибірковому ставленні особистості до світу професій загалом і до конкретної обраної професії зокрема; професійна спрямованість є невід'ємним складником професійної готовності фахівця, яка визначає мотивацію оволодіння професійною діяльністю, індивідуальний стиль та ефективність її виконання; професійна спрямованість є важливим мотиваційним чинником, що спонукає особистість до систематичного аналізу процесу та результатів власної діяльності, самооцінки професійно важливих якостей, підвищення рівня фахової майстерності; розвиток професійної спрямованості є складним, тривалим і динамічним процесом, який триває протягом усього періоду професійної підготовки і трудової діяльності особистості та проходить через низку таких послідовних стадій, як виникнення і формування професійних намірів, професійне навчання, професійна адаптація, самореалізація особистості у праці.

Формування професійної спрямованості майбутніх соціальних працівників краще здійснюється під впливом певних умов. Умовою, за тлумачним словником української мови [4], є обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється що-небудь, а також правила, які існують або встановлені в тій чи іншій галузі життя, діяльності, які забезпечують нормальну роботу чого-небудь. Педагогічні умови і шляхи формування та корекції формування професійної спрямованості майбутніх фахівців розглядали М. Дяченко, Е. Зеєр, С. Зімічева, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, В. Ткачов, Г. Томілова, А. Чорних, П. Шавір та інші.

На основі здійсненого аналізу суттєвого змісту понять «умови» і «педагогічні умови» вважаємо, що педагогічними умовами формування професійної спрямованості майбутніх соціальних працівників є спеціально створені обставини, за яких відбувається стимулювання прагнення майбутніх соціальних працівників до самореалізації, професійного зростання і розвитку в галузі соціальної роботи. Нами визначено педагогічні умови професійної спрямованості майбутніх соціальних працівників.

Перша педагогічна умова – спрямування мотиваційної сфери майбутніх соціальних працівників на здобуття професії соціального працівника. Поштовхом особистості до здобуття професії соціального працівника є незадоволені потреби або нереалізовані мотиви. Мотив є усвідомленим спонуканням, яке зумовлює цілеспрямовану діяльність. Активним у здобутті професії соціального працівника буде той студент, який усвідомлює потребу в знаннях, необхідних у майбутній професійній діяльності, а свою професію усвідомлює як єдине або основне джерело задоволення власних матеріальних і духовних потреб.

Є. Ільїн вважає, що на етапі оволодіння професією мотивація, пов'язана з інтересом до професії, є ресурсом і передумовою, які необхідні для розвитку професіоналізму. Інтерес – це один із багатьох психологічних феноменів, що збуджують активність людини, зазначають філософи, соціологи, психологи та педагоги. Сутність інтересу розуміють як вибіркву спрямованість, звернену на процес пізнання його предметної сторони; як тенденцію, прагнення, потребу особистості займатися саме цією діяльністю, яка приносить задоволення; як збуджувач активності особистості, у результаті чого діяльність стає привабливою, продуктивною; як особливе вибіркве ставлення до навколишнього середовища, явищ, процесів відповідно до життєвої значущості та емоційної привабливості. Інтерес до навчання не виникає стихійно, навчально-пізнавальні мотиви формуються у процесі самої навчальної діяльності. До основних факторів, що впливають на формування позитивної стійкої мотивації до навчальної діяльності, належить зміст навчального матеріалу, організація навчальної діяльності, колективні форми навчальної діяльності, оцінка навчальної діяльності, стиль педагогічного спілкування.

Друга педагогічна умова – формування ціннісного ставлення до професії соціального працівника. Для формування зрілих життєвих планів майбутніх соціальних працівників, особистісного й професійного самовизначення потрібна певна система цінностей особистості. Формування ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності залежить від усвідомлення суті самих понять «цінність», «ціннісне ставлення», адже вони є складними, багатограними за змістом та формою виявлення. Цінність – це значущість, якої набуває дійсність стосовно людини. Ціннісне ставлення визначається як внутрішня позиція особистості, що відображає взаємозв'язок особистісних і суспільних значень. Ціннісне ставлення розкриває внутрішній світ особистості, основними складниками якого є стійкий зміст та особистісні цінності як джерело цього змісту.

Ціннісне ставлення до майбутньої професійної діяльності можливе за умови його усвідомлення, прийняття та реалізації у практичній діяльності. Ціннісне ставлення студентів до майбутньої професійної діяльності визначають як цілісне, інтегративне утворення в структурі особистості майбутнього соціального працівника, сутність якого полягає в усвідомленні соціальної значущості діяльності соціального працівника, наявності стійких професійних інтересів до праці соціального працівника, прагненні до творчої професійної діяльності. Формування ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності є складним та багатограним процесом, що має певні етапи: вибір професії, отримання професійних знань та виявлення на основі

цього інтересу до професійної діяльності, перші самостійні кроки студентів до оволодіння професійними вміннями та навичками, розвитку накопиченого особистого досвіду в педагогічній діяльності.

У низці досліджень зазначається, що студентство – період сенситивний, дуже сприятливий для утворення ціннісних орієнтацій як стійкої якості особистості, що сприяє становленню світогляду та ставленню до довкілля. Ціннісні орієнтації регулюють і спрямовують діяльність майбутніх соціальних працівників. А цінності як суворий контролер бажань спонукають до самопізнання, самовдосконалення, самовизначення.

Сучасна людина успішно поєднує в собі спрямованості з різних сфер життя та виробничої діяльності, що дозволяє їй гнучко реагувати на різні ситуації, що виникають у соціумі. Так, навчання у вищому навчальному закладі має забезпечувати такий розвиток, унаслідок якого формується не тільки спрямованість на професію, яку здобувають майбутні соціальні працівники, а й розвивається усвідомлення, що для того, щоб бути успішним, необхідно мати або розвивати в собі ще й інші важливі для життя моральні та соціальні якості, знання, вміння, навички. Ціннісне ставлення до майбутньої професійної діяльності – це одна з необхідних якостей не лише фахівця з вищою освітою, а й високоморальної особистості.

Третя педагогічна умова – оволодіння майбутніми соціальними працівниками професійними знаннями і вміннями. Професійна спрямованість особистості майбутнього соціального працівника характеризується системою вмінь і навичок із психолого-педагогічних, методичних та фахових дисциплін, що забезпечують реалізацію професійних планів, цілей, активність майбутніх соціальних працівників у професійній діяльності.

Узагальнюючи результати наукових пошуків дослідників у соціальній сфері, з'ясовано, що виконання професійних обов'язків потребує наявності й усвідомлення професійних здібностей до подальшої діяльності. Професійна спрямованість особистості майбутнього соціального працівника характеризується вміннями і навичками, серед яких організаційні (організувати власну діяльність, уміло застосовувати елементи взаємодії та співпраці), фахові (науково й методично підходити до відбору змісту та обсягу навчальної інформації відповідно до програми й теми з навчального предмета, оперувати оптимальними формами, методами, засобами навчально-виховної діяльності), комунікативні (налагоджувати спілкування з клієнтами й колегами на основі взаєморозуміння, взаємоповаги, емпатії та партнерства), проєктивні (вміти планувати власну професійну діяльність, визначати мету й основні завдання, діагностувати навчально-виховні ситуації, ефективно й коректно проєктувати свої подальші професійні дії), рефлексивно-творчі (бути

здатним до гуманного сприйняття педагогічного оточення, аналізувати власну професійну діяльність, прогнозувати майбутні дії) вміння і навички

**Висновки.** Аналіз психолого-педагогічних досліджень, присвячених проблемі спрямованості особистості, дає підстави стверджувати, що професійну спрямованість особистості дослідники розглядають переважно як систему особистісних якостей, які визначають внутрішнє розуміння мети й завдань професійної діяльності і які залежать від системи усталених домінуючих мотивів, ціннісних орієнтацій особистості молодшої людини, що виражається в усвідомленому виборі професії соціального працівника, потребі оволодіти нею та досягти успіху в професійній діяльності.

Педагогічними умовами формування професійної спрямованості майбутніх соціальних працівників (як спеціально створеними обставинами, за яких відбувається стимулювання прагнення майбутніх соціальних працівників до самореалізації, професійного зростання і розвитку в галузі соціальної роботи) визначаємо спрямування мотиваційної сфери майбутніх соціальних працівників на здобуття професії соціального працівника, формування ціннісного ставлення до професії соціального працівника, оволодіння майбутніми соціальними працівниками професійними знаннями і вміннями.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Перспективним є вивчення зв'язку професійної спрямованості майбутніх соціальних працівників із можливостями розкриття творчої самореалізації в різних видах діяльності, зокрема навчальній, виховній, дослідницькій, громадській.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бахмат Л.В. Готовність до професійної педагогічної діяльності як наукова проблема. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2014. Вип. 34. С. 56–60.
2. Богомаз С.Л. Самоаналіз как условие профессионального самоопределения сельских старшеклассников. Витебск: Изд-во Витебск. гос ун-та, 1997. 194 с.
3. Борытко Н.М. Воспитание профессионально-трудовой направленности учащихся старших классов гимназии: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Волгоград, 1992. 19 с.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / автор, керівник проєкту і головний редактор В.Т. Бусел. Київ: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2004. 429 с.
5. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2007. 240 с.
6. Сейтешев А.П. Пути профессионального становления учащейся молодежи. Москва: Высшая школа, 1998. 336 с.
7. Сластенин В.А. Педагогика: учеб. пособие. Москва, 2004. 576 с.



## НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

### TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

*У статті визначено специфіку навчання іноземних мов дітей з особливими освітніми потребами. Виокремлено основні стратегії діяльності вчителя іноземної мови щодо навчання цього предмета дітей з особливими освітніми потребами. Це полягає в необхідності планування уроків з урахуванням основних принципів корекційно-розвивального навчання, тому необхідно адаптувати та модифікувати навчальні матеріали з іноземної мови, зважаючи на вид порушення в дитини. Ефективним є застосування специфічних форм, методів та прийомів навчання іноземної мови дітей з особливими освітніми потребами. Необхідним також є спрямування навчання іноземних мов учнями з особливими потребами на формування вмій мовленнєвої поведінки в ситуаціях, що відображають комунікативну діяльність, засобами інтерактивних технологій та ІКТ.*

**Ключові слова:** іноземні мови, навчання іноземних мов, іншомовна освіта, діти з особливими освітніми потребами, інклюзивне навчання.

*В статье определена специфика обучения иностранным языкам детей с особыми образовательными потребностями. Выделены основные стратегии деятельности учителя иностранного языка в обучении этому предмету детей с особыми образовательными потребностями. Это заключается в необходимости планирования уроков с учетом основных принципов коррекционно-развивающего обучения, поэтому необходимо адаптировать и модифицировать учебные материалы по иностранному языку с учетом вида нарушения у ребенка. Эффективным является применение спе-*

*цифических форм, методов и приемов обучения иностранному языку детей с особыми образовательными потребностями. Необходимой также является направленность обучения иностранным языкам детей с особыми образовательными потребностями на формирование умений речевого поведения в ситуациях, отображающих коммуникативную деятельность, средствами интерактивных технологий и ИКТ.*

**Ключевые слова:** иностранные языки, обучение иностранным языкам, иноязычное образование, дети с особыми образовательными потребностями, инклюзивное обучение.

*The article specifies the peculiarities of teaching foreign languages to children with special educational needs. The basic strategies of foreign language teacher's activity for teaching this subject to children with special educational needs are singled out. It includes planning lessons, taking into account the basic principles of correctional and developmental teaching; accommodations and modifications of foreign language educational materials, taking into account the type of child's disability. It is effective to use specific forms, methods and ways of teaching a foreign language to children with special educational needs. It is also necessary to direct the teaching of foreign languages to pupils with special needs for the formation of speech behaviour in situations that reflect communicative activities through interactive technologies and ICT.*

**Key words:** foreign languages, teaching foreign languages, foreign language education, children with special educational needs, inclusive education.

УДК 37.04: 316.61]: 81\*243

**Казачінер О.С.,**  
докт. пед. наук,  
доцент кафедри  
методики навчання мов і літератури  
КВНЗ «Харківська академія  
неперервної освіти»

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Реалії сьогодення вимагають, щоб учні з особливими освітніми проблемами вивчали іноземну мову й активно використовували її у процесі навчання.

Модернізація освітньої системи, розвиток інклюзивного підходу до навчання вимагають перегляду та пошуку нових рішень щодо навчання іноземної мови на різних рівнях.

Учні з особливими освітніми потребами мають різні здібності і можливості, але всі школярі бажають, щоб їхні відмінності поважали, щоб їх розуміли і цінували як вчителі, так й інші школярі.

Таким чином, учитель, зокрема іноземної мови, має бути обізнаний із можливими проявами відмінностей у навчанні та поведінці дітей, які належать до певної категорії, працювати в постійному контакті з психологами, усвідомлювати особливості кожної категорії й адаптувати методику навчання.

Актуальність теми дослідження обґрунтовано ще й тим, що новою редакцією Державного стан-

дарту початкової освіти (2018 рік) «іншомовну освіту для дітей з інтелектуальними порушеннями не передбачено. Години розподіляються між іншими галузями на вибір педагога». Ця позиція викликає підґрунтя для суперечностей. По-перше, інклюзивна освіта декларує рівний доступ усіх до освіти. По-друге, вважаємо, що діти з інтелектуальними порушеннями, як й інші діти з особливими освітніми потребами, мають право і можливість оволодіти іноземною мовою хоча б на елементарному рівні (привітання / прощання, називати членів родини, кольори предметів, інтер'єр квартири, найпростіші дії тощо, побудова простих речень, запитань тощо) [4, с. 127].

#### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Специфіку навчання іноземних мов дітей з особливими освітніми потребами відображено в наукових розвідках О. Казачінер [3], І. Камініна, Н. Тучиної [6], С. Чиж [9], К. Шапочки [11], Н. Щерби [12] та інших. Питання підготовки фахівців іноземних мов до навчання дітей з особливими освітніми потре-



бами були предметом досліджень О. Волошиної, Н. Дмитренко [1], О. Казачінер [5], А. Степаненко [7], К. Шапочки [10] та інших.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Зважаючи на обмежену кількість досліджень із зазначеної проблеми, нині виникає нагальна потреба у визначенні специфіки навчання іноземних мов дітей з особливими освітніми потребами, виокремленні основних стратегій діяльності вчителя іноземної мови щодо навчання цього предмета дітей з особливими освітніми потребами, а також окресленні перспектив наукових пошуків для подальшого студіювання.

**Мета статті** полягає у узагальненні та систематизації досвіду навчання іноземних мов дітей з особливими освітніми потребами.

**Виклад основного матеріалу.** На основі аналізу науково-педагогічної та методичної літератури визначено специфіку навчання іноземних мов дітей з особливими освітніми потребами.

Корекційна спрямованість уроків іноземної мови має велике значення для дітей з обмеженнями здоров'я. Метою корекційно-розвивальних занять є корекція недоліків пізнавальної та емоційно-особистісної сфери дітей засобами програмового матеріалу, який вивчається. Уроки мають плануватися з урахуванням основних принципів корекційно-розвивального навчання.

Вивчення індивідуальних особливостей учнів дозволяє планувати цілі, завдання, терміни й основні напрями навчання мови, які відповідають завданню максимально збільшити самостійну діяльність учнів, а також розвинути в них інтерес до іноземної мови, культури іншомовних країн, стимулювати комунікативно-мовленнєву активність. Наступним, що потрібно врахувати, є різноманітність завдань.

Ми вважаємо слушною позицію С. Чиж щодо необхідності спрямування навчання іноземних мов учнями з особливими потребами на формування вмінь мовленнєвої поведінки в ситуаціях, що відображають комунікативну діяльність в її незмінних, природних формах [9, с. 149].

Під час вивчення іноземної (англійської) мови учнями з обмеженими можливостями ефективними є такі інтерактивні технології навчання, як робота в парах, трійках, змінювані трійки, «Карусель», «Акваріум», «Велике коло», «Мікрофон», незакінчені речення, «Мозковий штурм», аналіз проблеми, «Мозаїка», коло ідей, розігрування ситуації у ролях (рольова гра, імітація), дискусія, ток-шоу тощо.

Інтерактивні види роботи дають учням з особливими потребами можливість переносити набуті раніше знання, сформовані вміння й навички на нові види діяльності та ситуації мовленнєвої взаємодії, що сприяє вдосконаленню комунікативного досвіду.

Під час застосування різних форм інтерактивної діяльності учні з особливими потребами працюють у групі однолітків, де вони можуть досить вільно висловити свої думки, мобілізувати знання, проявити творчий, організаторський та лідерський потенціал. До роботи залучається ще й подвійна мотивація: мотив прояву особистості та самоствердження у групі та мотив досягнення колективної мети. Отже, більш продуктивно відбувається процес саморозвитку особистості учнів з особливими потребами.

Описані види інтерактивної навчальної діяльності учнів з особливими потребами у процесі оволодіння ними англійською мовою за своїм змістом і формами виконання сприяють удосконаленню не лише іншомовного комунікативного досвіду, а й успішній соціалізації [9, с. 153].

О. Гончарова та А. Глушко [2], досліджуючи питання навчання англійської мови дітей молодшого шкільного віку з вадами слуху та зору, зазначають, що навчання словесного мовлення не лише рідної мови, а й англійської починається не з літер, а зі слів у системі зв'язного змістового контексту.

Автори, поділяючи думку І. Соколянського, наголошують на тому, що першими дактильними словами під час вивчення англійської мови мають бути назви конкретних і добре знайомих дитині предметів, тобто іменників. В американській тифлосурдопедагогіці перші жести, які демонструють дитині, позначають дії, оскільки за своєю природою жест має загальноноситуативний характер і співвідноситься із ситуацією виконання діяльності загалом, тоді як першими дактильованими англійськими словами є назви конкретних предметів або дієслова у спонукальній формі.

Уявлення про букву в дитини формується після практичного оволодіння мовою. Коли дитина засвоїть кілька десятків англійських слів, які позначають конкретні предмети, її знайомлять із дактильним англійським алфавітом. Після вивчення алфавіту дитині можна давати будь-яке слово, поєднуючи його з відповідним жестом та предметом. Після міцного засвоєння дактильного алфавіту дитину навчають рельєфно-крапкового шрифту Брайля, поєднуючи брайлівські літери з відомими дактилями, дактильовані англійські слова – з табличками з написом шрифтом Брайля або великими друкованими літерами.

І. Камінінім та Н. Тучиною [6] розглянуто специфіку організації навчання іноземної (англійської) мови дітей із диспраксією. Автори вважають, що на уроках англійської мови вчитель має обирати прийоми та методи роботи, які можуть допомогти учням із диспраксією, які можна умовно поділити на декілька груп залежно від цілеспрямованості, а для кожної групи сформулювати певні поради: 1) для розвитку моторних навичок, координації рухів; 2) для сприймання, оброблення, розуміння

інформації та розвитку концептуалізації; 3) для розвитку самоповаги, підвищення самооцінки та впевненості в собі; 4) для розвитку соціалізації та комунікації з учителями та однолітками.

С. Тимофєєвою [8] цілком слушно визначено особливості навчання іноземної (англійської) мови дітей із порушеннями слуху, зору, розладами уваги й мовлення. Так, дітям із порушенням слуху, з розладом уваги й мовлення краще вводити новий матеріал, використовуючи наочність: різноманітні кольорові малюнки, презентації, електронні завдання, невеликі схеми, опорні таблиці, тексти у вигляді коміксів. Для закріплення нової лексики можна використовувати різноманітні вправи: скласти слова з літер, вставити пропущені літери в слова, слова – у речення. Домашнім завданням доцільно давати картки зі словами та презентації для повторення вивченої на уроці лексики. Великим успіхом користуються різноманітні відеоуроки.

Використання інтерактивних презентацій у Power Point дозволяє яскраво й наочно презентувати всі навчальні теми, навіть ті, які, на перший погляд, є нудними для вивчення учнями, а також розвинути й проконтролювати навички аудіювання, читання з різними стратегіями, відпрацювати, закріпити й удосконалити лексико-граматичний матеріал, перевірити себе самостійно й виправити помилки, що є важливим для дітей із ДЦП, які пишуть повільно й нерозбірливо.

Дітям із порушеннями зору краще вводити новий матеріал на слух. Необхідно промовляти фрази декілька разів. Це може бути робота хором (разом з учителем), а потім повторення за вчителем. Під час роботи з такими дітьми можна використовувати аудіотексти, пісні, лічилки та римівки англійською мовою.

Що стосується вчителів іноземних мов, які працюють або працюватимуть із дітьми з особливими потребами, ми вважаємо, що їх треба навчати того, як ефективно застосовувати специфічні форми, методи та прийоми навчання іноземної мови дітей з особливими освітніми потребами, серед яких арт-терапія та її різновиди, зокрема казкотерапія, музикотерапія, використання образотворчої діяльності, техніка квілінг, логопедична ритміка, робота з інтерактивною книгою, білінгвістичний метод навчання, проведення роботи із закритою картиною. Крім того, варто не забувати про використання нових інформаційних технологій у навчанні, невербальних засобів спілкування, використання наочних, словесних та практичних методів навчання іноземної мови, різних видів дидактичних ігор (зокрема мовленнєвих), проведення нетрадиційних уроків тощо. Зазначимо, що навчання, виховання та розвиток цієї категорії учнів необхідно здійснювати на основі складання індивідуальних планів та програм.

**Висновки.** Таким чином, на основі науково-педагогічної та методичної літератури нами визна-

чено специфіку та виокремлено основні стратегії діяльності вчителя іноземної мови щодо навчання цього предмета дітей з особливими освітніми потребами: планування уроків з урахуванням основних принципів корекційно-розвивального навчання, необхідність адаптувати та модифікувати навчальні матеріали з іноземної мови з урахуванням виду порушення в дитини, ефективно застосовувати специфічні форми, методи та прийоми навчання іноземної мови дітей з особливими освітніми потребами, необхідність спрямування навчання іноземних мов учнями з особливими потребами на формування вмінь мовленнєвої поведінки в ситуаціях, що відображають комунікативну діяльність, засобами інтерактивних технологій та ІКТ.

Перспективами наукових пошуків для подальшого студювання, на наш погляд, може бути розроблення теоретичних та практичних рекомендацій для вчителів іноземних мов щодо здійснення адаптації та модифікації завдань підручника з урахуванням наявності в класі 2–3 дітей з особливими освітніми потребами (з конкретними прикладами), а також рекомендацій щодо співпраці вчителів іноземних мов із різнопрофільними фахівцями, зокрема з асистентом, для забезпечення ефективного навчання цього предмета дітей з особливими освітніми потребами.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Волошина О. Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до роботи в інклюзивних класах. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Сер.: Педагогіка. 2016. № 4. С. 142–149.
2. Гончарова О.А. Навчання англійської мови дітей молодшого шкільного віку з вадами слуху та зору. URL: <http://int-konf.org/ru/2014/aktualni-problemi-suchasnoji-nauki-21-23-10-2014-r/897-kandidat-pedagogichnikh-nauk-goncharova-o-a-glushko-a-v-navchannya-anglijskoji-movi-ditej-molodshogo-shkilnogo-viku-z-vadami-slukhu-ta-zoru>.
3. Казачінер О.С. Використання методу ігроте-рапії у навчанні іноземної мови. *Молодий вчений*. 2016. № 2. С. 276–280.
4. Казачінер О.С. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції «Розвиток професійної компетентності керівників шкіл у системі післядипломної педагогічної освіти в умовах упровадження нового Державного стандарту початкової загальної освіти». Харків: Харківська академія неперервної освіти, 2018. С. 124–132.
5. Казачінер О.С. Методологічні підходи до дослідження проблеми розвитку інклюзивної компетентності вчителів філологічних дисциплін у післядипломній освіті. *Витоки педагогічної майстерності* : зб. наук. пр. 2017. № 2. С. 124–128.
6. Камінін І.М. Впровадження принципів інклюзивної освіти в процес навчання англійської мови в школі. URL: <http://dSPACE.hnpu.edu.ua/handle/123456789/93>.

7. Степаненко А.В. Підготовка майбутніх вчителів іноземної мови до реалізації особистісно-орієнтованого навчання в сучасній школі в контексті інклюзивної освіти. *Наукові записки ЦДПУ. Серія: Філологічні науки = Research Bulletin. Series: Philological Sciences* / ред. кол.: О.А. Семенюк [та ін.]. Кропивницький: «КОД», 2018. Вип. 165. С. 574–578.

8. Тимофеева С.В. Коррекционная направленность уроков английского языка для детей с ограниченными возможностями здоровья. URL: <https://infourok.ru/masterklass-korrekcionnaya-napravlenost-urokov-angliyskogo-yazika-dlya-detey-s-ogranichennimi-vozmozhnostyami-zdorovya-782629.html>.

9. Чиж С.Г. Інтерактивні шляхи реалізації комунікативного підходу до вивчення іноземної мови дітьми з особливими потребами. URL : [http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue\\_75/part\\_3/32.pdf](http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_75/part_3/32.pdf).

10. Шапочка К.А. Підготовка вчителів іноземної мови до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. URL: <http://int-konf.org/ru/2014/suchasnij-sotsiokulturnij-prostir-2014-17-19-09-2014-r/877-kandidat-pedagogichnikh-nauk-shapochka-k-a-pidgotovka-vchiteliv-inozemnoji-movi-do-roboti-z-ditmi-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami>.

11. Шапочка К.А. Формування соціокультурної компетенції засобами перекладу в умовах інклюзивного навчання. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка*. 2016. № 4. С. 136–142.

12. Щерба Н.С. Інклюзивне навчання іноземної мови старшокласників з порушеннями функцій опорно-рухового апарату: особливі освітні потреби та адаптаційні заходи. *Journal «ScienceRise: Pedagogical Education»*. 2018. № 4 (24). С. 20–24.

## ОСВІТНІЙ ПОТЕНЦІАЛ СИСТЕМИ ВИЩОЇ АГРАРНОЇ ОСВІТИ ПОЛЬЩІ

### EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE HIGHER AGRARIAN EDUCATION SYSTEM OF POLAND

УДК 378.4

**Каричковський В.Д.,**

докт. пед. наук,  
доцент кафедри маркетингу,  
менеджменту та управління бізнесом  
Уманського державного педагогічного  
університету імені Павла Тичини

**Каричковська С.П.,**

канд. пед. наук,  
доцент кафедри української  
та іноземних мов  
Уманського національного університету  
садівництва

*У статті розкрито інституційні особливості системи вищої аграрної освіти Республіки Польща. Розглядаються особливості національного законодавства у сфері вищої освіти. Виявлено рівні підготовки здобувачів вищої освіти. Визначено особливості регіонального розміщення вищих аграрних університетів республіки. Розраховано показники рівномірності територіального розподілу аграрних ЗВО Польщі.*

**Ключові слова:** вища аграрна освіта, аграрний університет, Республіка Польща, рівні вищої освіти, територіальний розподіл.

*В статье раскрыты институциональные особенности системы высшего аграрного образования Республики Польша. Рассматриваются особенности национального законодательства в сфере высшего образования. Выявлены уровни высшего образования. Определены особенности регионального размещения высших аграрных университетов республики. Рассчитаны показатели равномерности территориального распределения аграрных вузов Польши.*

**Ключевые слова:** высшее аграрное образование, аграрный университет, Республика Польша, уровни высшего образования, территориальное распределение.

*The current stage of reforming higher education is characterized by significant changes that have occurred both in national education systems and on a global scale. No doubt, to some extent such transformations affected the need to revise rules of quality assurance in higher education taking into account day-to-day realities. The article reveals the institutional features of the higher education system of the Republic of Poland. The peculiarities of the national legislation in the sphere of higher education are considered, and the levels of higher education are revealed, the features of the regional placement of the higher agrarian universities of the republic are determined, and the indices of the territorial distribution of agricultural land consolidation in Poland are calculated.*

**Key words:** higher agricultural education, agrarian university, Republic of Poland, higher education levels, territorial placement.

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

В умовах розвитку сучасної міждержавної інтеграції одним із пріоритетних завдань країн Європейського Союзу є забезпечення високої якості освіти для підготовки висококваліфікованих кадрів. Із метою реалізації державної політики у сфері європейської інтеграції у Республіці Польща ухвалено Закон «Про вищу освіту» від 27 липня 2005 р. [1] та проведено реорганізацію структури польського уряду. Міністерство освіти і науки розділено на два окремих міністерства, зокрема Міністерство національної освіти та Міністерство науки та вищої освіти [2].

#### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Тема вищої професійної освіти за кордоном знайшла відображення у працях С.М. Амеліної, яка зосередила увагу на особливостях дуальної системи вищої професійної освіти у навчальних закладах Німеччини, Н.М. Бідюк розглянула розвиток змісту та форм організації підготовки бакалаврів інженерії в університетах Великої Британії, Є.В. Громова зосередила увагу на сучасних тенденціях розвитку професійної технічної освіти у Польщі, Л.М. Ляшенко розкрила проблеми реформування професійної освіти у Фінляндії в умовах глобалізаційних процесів, О.О. Романовський акцентував увагу на теорії і практиці підприємницької освіти у розвинутих зарубіжних країнах та ін., проте проблема професійної освіти майбутніх фахівців для аграрної галузі у Польщі залишається дослідженою мало.

**Мета статті** полягає у вивченні інституційних особливостей системи вищої аграрної освіти

Польщі та імплементації її кращих якостей у вітчизняну систему підготовки фахівців для аграрного сектора економіки.

**Виклад основного матеріалу.** Сьогодні система вищої освіти Польщі вміщує:

- національне і міжнародне законодавство в галузі вищої освіти;
- заклади вищої освіти, насамперед університети;
- учасників системи вищої освіти, зокрема студентів і викладачів.

Важливу консультативну функцію у формуванні політики вищої освіти у Польщі виконує Генеральна рада вищої освіти.

Установлено, що правова система вищої освіти в Польщі вміщує:

- законодавчі акти, обов'язкові для всієї системи вищої освіти, зокрема акти загального права (Конституцію Республіки Польща, закони, загальнодержавні нормативні акти);
- внутрішні акти Міністерства науки і вищої освіти (постанови, рішення, внутрішні нормативні акти міністерства);
- акти внутрішнього права університету (статут, рішення, постанови, внутрішні нормативні акти університету);
- акти міжнародного права (договори, декларації).

Крім зазначених, є й інші документи, що використовуються закладами вищої освіти на добровільній основі [3].

Крім того, в оновленому Законі Польщі «Про вищу освіту» розширено автономію закладів



вищої освіти у галузі програм, завдяки якій вони отримали свободу формування нових напрямів освіти, що визначаються освітніми програмами. Суттю зміни є перенесення акценту з освітнього процесу на його результат. Так, із національними рамками кваліфікації для вищої освіти в Польщі пов'язується порівняння результатів освіти (в національному і міжнародному масштабі), що є основою для легкого порівняння і визнання ступенів і дипломів, а також інших посвідчень. Так, очікується зростання доступності освіти та розширення можливостей її продовження. Уведені зміни відкривають перед вищою школою великі можливості для ухвалення нових рішень у сфері безперервної освіти, що є однією з основних функцій ЗВО [4].

На основі аналізу дескрипторів, прийнятих у FQ-EHEA та EQF-LLL, польську систему вищої освіти регламентують такі складники, як:

- знання (*wiedza*), які можуть бути як теоретичні, так і фактографічні;
- уміння (*umiejętności*), які можуть бути когнітивними або практичними та означають здатність застосувати на практиці здобуті знання для виконання певних завдань;
- персональні та суспільні компетентності (*kompetencje personalne i społeczne*), які (подібно до EQF-LLL) описуються в категоріях відповідальності та автономії і означають підтверджену здатність застосування знань, умінь, персональних, суспільних та методологічних компетентностей у роботі, наукових дослідженнях, професійній кар'єрі та особистому розвитку.

Система освіти Польщі базується на трирівневій структурі та успішно реалізується разом із Європейською кредитною трансферно-накопичувальною системою (ECTS). Європейські стандарти вищої освіти полегшують студентам отримання визнання своїх кваліфікацій в інших країнах.

Модернізація польської системи вищої освіти майже повністю відповідає вимогам Болонської декларації та Лісабонської конвенції про визнання (Конвенція про визнання кваліфікацій із вищої освіти у Європейському просторі) [5].

Положення Болонської декларації не є законодавчими нормами, але вони вміщені в систему правового регулювання освіти у Польщі, відображені у відповідних законах і нормативних актах та прийняті як основні принципи діяльності та організації закладів вищої освіти [6], зокрема впроваджено дворівневу систему вищої освіти, європейську систему залікових одиниць, європейський додаток до диплома, участь громадськості та студентів в управлінні освітніми установами та забезпеченні якості освіти тощо.

Фондом розвитку системи освіти є Державне казначейство, основною метою якого є широко-масштабна підтримка дій, спрямованих на розвиток освітньої системи Польщі. Фонд досягає своєї

мети, впроваджуючи освітні програми Європейського Союзу та інші міжнародні програми в галузі освіти [7].

За даними Міністерства науки та вищої освіти, натеper у Польщі діють 470 закладів вищої освіти, з яких 132 є державними і 338 – приватними [3]. Країна посідає четверте місце в Європі (після Великобританії, Німеччини та Франції) з точки зору кількості людей, які навчаються у закладах вищої освіти. Загальна кількість студентів на рівні більше 450 навчальних закладів складає майже 2 мільйони.

Міністерство науки та вищої освіти Польщі видало розпорядження про освітні стандарти, у якому вміщено закритий список із більше ніж 100 напрямів вищої освіти, висвітлено зміст навчання, вказано мінімальну кількість годин і балів ECTS, що їм відповідає [4].

Польські університети пропонують більше 200 програм навчання як складників Європейського простору вищої освіти. Більшість університетів пропонують також навчання іноземною мовою [7]. Це робить Польщу державою з одним із найвищих рівнів охоплення студентами у світі і найбільшою кількістю закладів вищої освіти у Центральній Європі [8].

Упровадження системи ECTS спрощує для Польщі розв'язання питання запровадження спеціального «Додатку» до диплома, що інформує про дисципліни, які вивчалися у ЗВО, та спеціалізацію, отриману випускником. Особливо це важливо для осіб, що мають намір продовжувати навчання на Батьківщині або за кордоном [6].

Відповідно до статті 1 Закону Польщі «Про вищу освіту» від 27.07.2005 р. [1], система вищої освіти передбачає 3 цикли навчання.

Навчання першого циклу (3–4 роки) дозволяє отримати професійну кваліфікацію *licencjat* або *inżynier* (інженер у галузі проектування, сільського господарства або економіки). Для отримання цього ступеня студенти мають набрати 180–240 кредитів (балів) за Європейською кредитно-трансфертною системою ECTS.

Навчання другого циклу – магістерська програма, розрахована на 1,5–2 роки після навчання першого циклу, що дозволяє отримати професійну кваліфікацію магістра (*magister* або еквівалентна ступінь залежно від курсу навчання). Навчання спрямоване на отримання теоретичних знань, а також застосування і розвиток творчих навичок. Магістри можуть продовжити навчання за докторською програмою (навчання третього циклу). Для отримання ступеня магістра студенти мають набрати 90–120 кредитів (балів) за Європейською кредитно-трансфертною системою ECTS.

Навчання третього циклу – докторські програми (3–4 роки), доступні для випускників магістерської програми.

За даними Польської національної агенції з академічного обміну [2], створеної за підтримки Міністерства науки та вищої освіти, у Польщі за рубрикою «Сільськогосподарські та біологічні університети» визначено шість аграрних ЗВО, територіальне розміщення яких зображено на Рис. 1.

За результатами адміністративної реформи, що набула чинності з 1 січня 1999 р., основними питаннями були зміна адміністративного поділу Польщі та запровадження трирівневої структури територіального поділу «воєводство – повіт – гміна». Натепер територіально-адміністративно Польщу

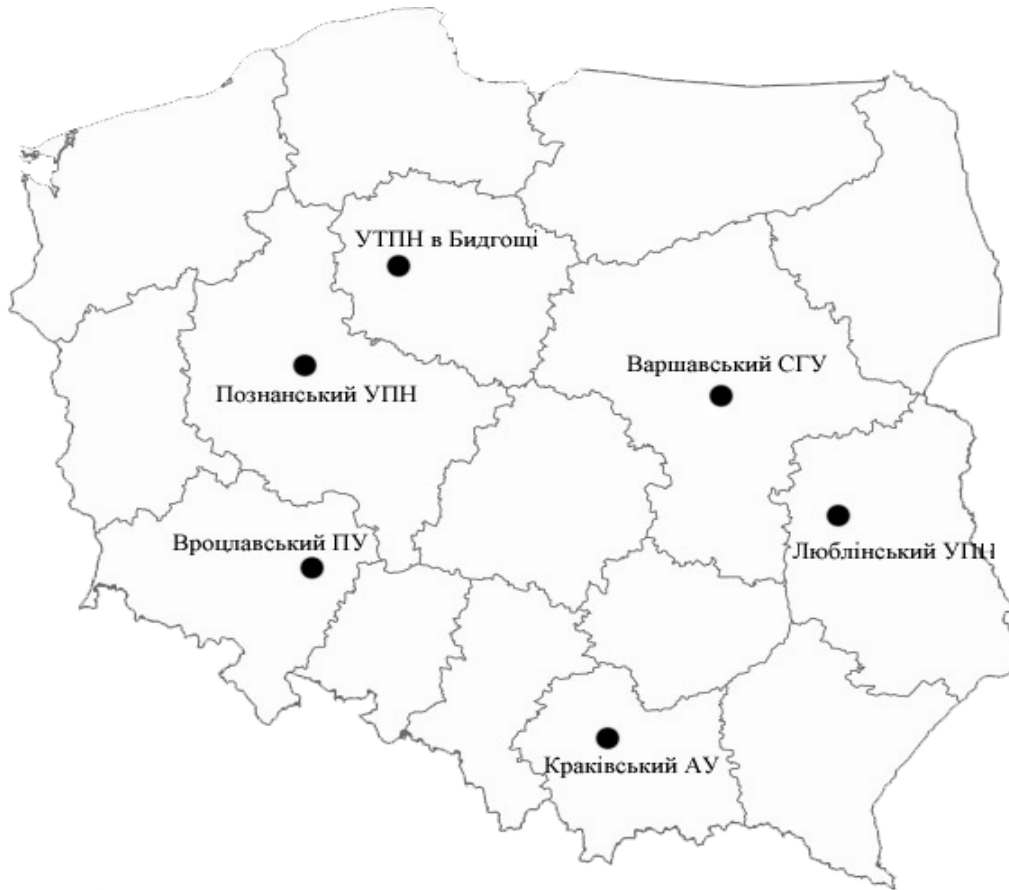


Рис. 1. Територіальне розміщення аграрних університетів у Республіці Польща (за воєводствами)

Таблиця 1

### Аграрні заклади вищої освіти Республіки Польща

№	Аграрні ЗВО Республіки Польща			Web-адреса
	(укр.)	(англ.)	(пол.)	
1.	Варшавський сільськогосподарський університет	Warsaw University of Life Sciences	Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie	www.sggw.pl
2.	Краківський аграрний університет	University of Agriculture in Krakow	Uniwersytet Rolniczy im. Hugona Kołłątaja w Krakowie	www.ur.krakow.pl
3.	Познанський університет природничих наук	Poznan University of Life Sciences	Uniwersytet Przyrodniczy w Poznaniu	www.skylark.up.poznan.pl
4.	Люблінський університет природничих наук	University of Life Sciences in Lublin	Uniwersytet Przyrodniczy w Lublinie	www.up.lublin.pl
5.	Університет технологій та природничих наук у Бидгощі	University of Science and Technology in Bydgoszcz	Uniwersytet technologiczno-przyrodniczy im. Jana i Jędrzeja Śniadeckich w Bydgoszczy	www.utp.edu.pl
6.	Вроцлавський природничий університет	Wroclaw University of Environmental and Life Sciences	Uniwersytet Przyrodniczy we Wrocławiu	www.upwr.edu.pl

Таблиця 2

**Рівномірність територіального розподілу аграрних ЗВО Польщі**

Макрорегіон за NUTS 1	Воєводство	Столиця	Площа, тис. га	Населення, тис. осіб	Аграрний ЗВО
Південний	Малопольське	Краків	2751,6	7929,3	Краківський АУ
	Сілезьке	Катовіце			
Південно-Західний	Нижньосілезьке	Вроцлав	2935,8	3915,5	Вроцлавський ПУ
	Опольське	Ополе			
Північний	Куявсько-Поморське	Бидгощ, Торунь	6045,5	5703,2	УТПН в Бидгощі
	Поморське	Ґданськ			
	Вармінсько-Мазурське	Ольштин			
Північно-Західний	Любуське	Гожув-Великопольський, Зелена Гура	6670,7	6087,6	Познанський УПН
	Великопольське	Познань			
	Західно-поморське	Щецін			
Східний	Люблінське	Люблін	6315,5	5456,2	Люблінський УПН
	Підкарпатське	Жешув			
	Підляське	Білосток			
Центральний	Мазовецьке	Варшава	6548,7	9019,9	Варшавський СГУ
	Лодзинське	Лодзь			
	Свентокшиське	Кельце			

поділено на 16 воєводств. Воєводське самоврядування визначає політику регіону, яка передбачає, крім іншого, рівномірний розвиток економіки та раціональну освітню політику, зокрема на рівні університетів. Із рисунка видно, що за територіальним розташуванням аграрні університети Польщі розміщено порівняно рівномірно.

Основні відомості стосовно аграрних ЗВО Республіки Польща представлено у таблиці 1.

Відповідно до Постанови ЄС № 1888/2005 від 26 жовтня 2005 р., стосовно створення загальної класифікації територіальних одиниць для статистики (NUTS) у Польщі виділяють шість макрорегіонів [9].

Аналіз даних, представлений у таблиці 2, свідчить, що кожний із макрорегіонів Республіки Польща представлений одним аграрним ЗВО. Причому в розрахунку на один ЗВО припадає від 2751,6 тис. га загальної території в Південному регіоні до 6670,7 тис. га в Північно-Західному.

У розрахунку на чисельність населення значення співвідношення варіює від 3915,5 тис. осіб у Південно-Західному регіоні до 9019,9 тис. осіб у центральному, а у решті регіонів на один аграрний ЗВО припадає від 5,4 до 7,9 млн. осіб (табл. 2) згідно з даними web-ресурсу [https://uk.wikipedia.org/wiki/Воєводство\\_\(Польща\)](https://uk.wikipedia.org/wiki/Воєводство_(Польща)). Отож, можна зробити висновок, що аграрні університети Польщі за адміністративно-територіальним розташуванням характеризуються досить рівномірним розподілом. Це дозволяє університетам повноцінно використовувати власний навчально-педагогічний потенціал, а народногосподарському комплексу Польщі мати достатнє забезпечення висококваліфікованими фахівцями.

**Висновки.** Отже, система вищої аграрної освіти Республіки Польща базується на основі національного законодавства, яке майже повністю відповідає вимогам Болонської декларації та Лісабонської конвенції про визнання кваліфікацій вищої освіти у Європейському просторі. За територіальним розміщенням аграрних закладів вищої освіти у Республіці Польща характерною є рівномірність розподілу в розрізі визначених адміністративно-територіальних одиниць. Це є одним із факторів досить високого рівня розвитку аграрної сфери Польщі, тому аналогічну схему можна рекомендувати до впровадження у вітчизняну систему підготовки фахівців аграрного сектора.

**БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:**

1. Закон Республіки Польща «Про вищу освіту» від 27 липня 2005 р. URL: <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20051641365/T/D20051365L.pdf>. (Дата звернення 15.03.19.)
2. Польська національна агенція з академічного обміну. URL: <https://nawa.gov.pl/en/>. (Дата звернення 15.03.19.)
3. Освіта в Польщі. URL: [http://osvita.ua/abroad/higher\\_school/poland/42627/](http://osvita.ua/abroad/higher_school/poland/42627/). (Дата звернення 15.03.19.)
4. Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego, E. Chmielecka (red.), MNIŚW, Warszawa. 2010. С. 10–11.
5. Симеева И.Н., Кузнецова Т.Ю., Короткевич М.И. Модернизация образования и науки в России, Польше и Литве: сравнительный анализ. Балтийский регион. Калининград. 2011, № 2 [8]. С. 95–101.
6. Розлуцька Г.М., Бордакова О.М. Реалізація Болонського процесу у вищій освіті Франції та Польщі. *Вісник Київського національного універси-*

*тету імені Тараса Шевченка Філософія. Політологія.* 94–96 /2010. С. 143–146.

7. Higher education in Poland. Published by the Foundation for the Development of the Education System (FRSE), Warsaw 2011. 50 p. URL: [http://wscs.eu/files/higher\\_education\\_in\\_poland.pdf](http://wscs.eu/files/higher_education_in_poland.pdf). (Дата звернення 15.03.19.)

8. Буянова О.В. Система высшего образования Республики Польша: современное состояние. *Ученые Записки Российского государствен-*

*ного социального университета.* Москва, 2013. № 1 (112) С. 84–89.

9. W sprawie ustalenia wspólnej klasyfikacji Jednostek Terytorialnych do Celów Statystycznych (NUTS) z powodu przystąpienia Czech, Estonii, Cypru, Łotwy, Litwy, Węgier, Malty, Polski, Słowenii i Słowacji do Unii Europejskiej (Dz. Urz. UE L 309 z 25.11.2005). Rozporządzenie (WE) nr 1888/2005 Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 26 października 2005 r. zmieniające rozporządzenie (WE) nr 1059/2003.



## МАТЕМАТИЧНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК ПЕРЕДУМОВА ЙОГО ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

### MATHEMATICAL PREPARATION OF THE TEACHER OF PRIMARY SCHOOL AS A PRECONDITION OF ITS PROFESSIONAL COMPETENCE

УДК 378

**Ковальчук В.Ю.,**

докт. пед. наук,  
професор кафедри математики,  
інформатики та методики  
їх викладання у початковій школі  
Дрогобицького державного  
педагогічного університету  
імені Івана Франка

**Силюга Л.П.,**

канд. фіз.-мат. наук,  
доцент кафедри математики,  
інформатики та методики  
їх викладання у початковій школі  
Дрогобицького державного  
педагогічного університету  
імені Івана Франка

**Стасів Н.І.,**

канд. фіз.-мат. наук,  
доцент кафедри математики,  
інформатики та методики  
їх викладання у початковій школі  
Дрогобицького державного  
педагогічного університету  
імені Івана Франка

**Білецька Л.С.,**

канд. фіз.-мат. наук,  
доцент кафедри математики,  
інформатики та методики  
їх викладання у початковій школі  
Дрогобицького державного  
педагогічного університету  
імені Івана Франка

*У статті досліджено сучасний стан реалізації компетентнісного підходу до математичної підготовки вчителів початкової школи. Розглядаються проблеми використання інноваційних технологій та визначено мету підготовки вчителя початкових класів до викладання початкового курсу математики. Визначено особливості методико-математичної підготовки учителів початкової школи. Розроблено модель, яка допоможе підготувати для початкової школи компетентного вчителя-професіонала, здатного творчо застосовувати здобуті знання, вміння й навички у галузі математичних наук, використовувати у своїй практичній діяльності сучасний зміст, педагогічні прийоми, методи, інноваційні технології.*

**Ключові слова:** методико-математична підготовка, вчитель початкової школи, компетентнісний підхід, методична система викладання математики в початкових класах.

*В статье исследовано современное состояние реализации компетентностного подхода к математической подготовке учителей начальной школы. Рассматриваются проблемы использования инновационных технологий и определены перспективы математической подготовки учителя начальных классов к преподаванию начального курса математики. Определены особенности методико-математической*

*подготовки учителей начальной школы. Разработана модель, которая поможет подготовить для начальной школы компетентного учителя-профессионала, способного творчески применять приобретенные знания, умения и навыки в сфере математических инноваций, использовать в своей практической деятельности современное содержание, педагогические приемы, методы, инновационные технологии.*

**Ключевые слова:** методико-математическая подготовка, учитель начальной школы, компетентностный подход, методическая система преподавания математики в начальных классах.

*The analysis of the current state of realization of competency approach to mathematical training of the initial school teachers is executed in the article. The problems of the use of innovative technologies are considered and certainly the aim of the preparations teaches mathematics of elementary school. A model that will help to prepare for a primary school a competent teacher-professional who can creatively apply the acquired knowledge, skills and abilities in the field of mathematical sciences, to use in its practical activity contemporary content, pedagogical techniques, methods, innovative technologies is developed.*

**Key words:** methodical and mathematical training, primary school teacher, competency approach, methodical system teaching mathematics of primary school.

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Посилення вимог щодо професійної компетентності фахівців зумовлює підвищення якості підготовки, перегляд змісту навчання, впровадження ефективних педагогічних технологій, форм та методів навчання. Галузевою концепцією розвитку неперервної педагогічної освіти визначено:

– приведення змісту фундаментальної, психолого-педагогічної, методичної, інформаційної, комунікаційної, практичної та соціально-гуманітарної підготовки педагогічних працівників до вимог інформаційного суспільства та змін, що відбуваються в соціально-економічній, духовній та гуманітарній сферах, у загальноосвітніх навчальних закладах;

– модернізацію навчальної діяльності вищих педагогічних навчальних закладів, що здійснюють підготовку педагогічних працівників, на основі інтеграції традиційних і новітніх технологій навчання,

а також створення нового покоління підручників, навчальних посібників і дидактичних засобів;

– запровадження двоциклової підготовки педагогічних працівників за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра й магістра та забезпечення мобільності в Європейському просторі вищої освіти;

– першочергове забезпечення навчальних закладів новітнім програмним забезпеченням, комп'ютерною та мультимедійною технікою, поліграфічним та лабораторним обладнанням і шкільними підручниками [1].

Державний освітній стандарт підготовки майбутніх учителів початкових класів визначає вимоги до рівня знань і вмінь учителя, а також комплекс його компетентностей із реалізації в практичній діяльності положень психології, дидактики, теорії виховання й методики відповідної освітньої галузі. Але тільки за умови, якщо теоретичні знання вміло

взаємодіють із практикою навчання, виховання та професійного розвитку, майбутній учитель може стати компетентним фахівцем.

Формування професійно-методичної компетентності учителів початкових класів передбачає ознайомлення з напрямками та тенденціями розвитку початкової математичної освіти. Системність та ґрунтовність підготовки забезпечується впровадженням новітніх досягнень педагогічної науки та сучасної математичної освіти в Україні [2].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема формування змісту початкового навчання на засадах компетентнісного підходу нині перебуває у центрі уваги вітчизняних науковців і практиків. Теорію освітніх компетенцій і компетентностей обґрунтовано в роботах таких вітчизняних учених: І. Ґудзик, Н. Бібік, Л. Кочіної, Н. Листопад, С. Логачевської, О. Савченко та ін. Важливим джерелом оновлення професійної підготовки вчителів початкової школи є публікації таких науковців: Т. Байбери, О. Онопрієнко, К. Пономарьової, С. Скворцової, Н. Міської, Н. Глузман та ін., які розв'язують загальнопедагогічні та методико-математичні аспекти вдосконалення цієї галузі.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** За результатами аналізу науково-методичних праць стосовно початкової математичної освіти з метою вдосконалення математичної підготовки вчителів початкових класів можна зробити такі узагальнення: необхідно постійно висвітлювати психолого-педагогічний компонент процесу підготовки вчителів, умовою якісної математичної підготовки вчителя має бути наявність тісних зв'язків між математичною і методичною підготовкою, потрібно актуалізувати проблему математичної підготовки вчителя початкових класів до розвитку розумової та творчої діяльності молодшого школяра у процесі навчання математики. Таким чином, орієнтація освіти на її новий результат вимагає інноваційного підходу до забезпечення якості формування математичних компетентностей учителів початкових класів.

Незважаючи на значну кількість праць, присвячених проблемі формування професійної підготовки вчителя, важко стверджувати, що ця проблема повністю розв'язана чи близька до розв'язання. Такі проблеми є вічними, оскільки суспільство розвивається і щодо формування особистості, що знаходить відбиток і в галузі освіти.

**Метою статті** є дослідження основних тенденцій розвитку сучасної математичної підготовки вчителів початкових класів та визначення шляхів, які б сприяли її загальному поліпшенню з урахуванням компетентнісного підходу до навчання математики.

**Виклад основного матеріалу.** Ефективність педагогічної діяльності вчителя у навчанні учнів математики пов'язана з рівнем сформованості

його математичної компетентності та професійної методичної компетентності.

Метою математичної підготовки вчителя початкової школи є оволодіння ним системою математичних знань і засвоєння на цій основі умінь і навичок, щоб він:

1) науково правильно розумів своєрідність відображення математикою найпростіших законів про кількісні відношення і просторові форми у природі, суспільстві та на виробництві, мав чітке уявлення про історію, походження і розвиток цих знань;

2) розумів сутність методів наукових досліджень і доказів, які застосовуються в математиці, міг будувати математичні моделі найбільш важливих практичних завдань і вирішувати їх;

3) мав достатню математичну підготовку для навчання інших навчальних предметів.

Математична підготовка вчителя початкових класів вимагає ґрунтовних математичних знань на рівні вільного оперування ними, бачення змістовно-логічних зв'язків між поняттями, твердженнями й алгоритмами.

Ситуація, що склалася з математичною підготовкою вчителів початкових класів в університетах, не залишає нічого іншого, як шукати шляхи покращення в оволодінні математичними знаннями, уміннями і навичками, а також у формуванні математичного світогляду цих фахівців.

Курс математики для підготовки вчителів початкових класів має складну будову, оскільки охоплює досить різні математичні напрями, які не прийнято поєднувати в межах одного навчального предмета: елементи теорії множин, елементи математичної логіки, числові системи, арифметика цілих невід'ємних чисел, елементи алгебри, теорії функцій та геометрії. Тематична різноманітність розділів курсу математики для вчителів початкових класів має об'єктивний характер, бо визначається, зважаючи на зміст початкового курсу математики [4].

Завданням навчання математики визначено опанування учнями початкових класів предметних математичних компетенцій, зокрема обчислювальних, інформаційно-графічних, логічних, геометричних, алгебраїчних. Так, основу обчислювальних компетенцій утворює система обчислювальних умінь та навичок, які необхідні учням для використання у практичних ситуаціях, зокрема вміння порівнювати числа, виконувати арифметичні дії з ними, знаходити значення числових виразів, порівнювати значення однойменних величин і виконувати дії з ними тощо.

До інформаційно-графічних компетенцій належать уміння, навички, способи діяльності, пов'язані з графічною інформацією, зокрема читання й записування чисел, подання величин у різних одиницях вимірювання, знаходження, аналіз, порівняння інформації, поданої в таблицях, схемах, на діаграмах, читання й записування виразів зі змінними,

знаходження значення, користування годинником і календарем як засобами вимірювання часу тощо.

Логічні компетенції охоплюють уміння виконувати логічні операції у процесі розв'язування сюжетних задач, рівнянь, ребусів, головоломок, розрізнати істинні й хибні твердження, розв'язувати задачі з логічним навантаженням, описувати ситуації у навколишньому світі за допомогою взаємопов'язаних величин, працювати з множинами тощо.

Геометричні компетенції передбачають володіння просторовою уявою, просторовими відношеннями (визначати місце знаходження об'єкта на площині та в просторі, розкласти і переміщувати предмети на площині), вимірювальними (визначати довжини об'єктів навколишньої дійсності, визначати площу геометричної фігури) та конструкторськими (зображувати геометричні фігури на аркуші в клітинку, будувати прямокутники, конструювати геометричні фігури з інших фігур, розбивати фігуру на частини) вміннями і навичками [5, с. 79].

Предметні компетенції є структурними елементами змісту математичної освіти. Базис становлять знання, вміння, навички, способи діяльності, яких набувають учні у процесі навчання. Оволодіння учнями зазначеними складниками компетенції у системі забезпечує формування у них предметної математичної компетентності, зокрема здатності учня актуалізувати, інтегрувати й застосовувати в конкретній життєвій або навчальній проблемній ситуації набутого досвіду математичної діяльності, виробленої на основі предметних знань, умінь, навичок, способів діяльності.

У результаті засвоєння предметного змісту математики учні мають виявляти такі показники уміння вчитися:

- сприймати та визначати мету навчальної діяльності;
- відбирати й застосовувати потрібні знання і способи діяльності для розв'язання навчального завдання;
- використовувати досвід діяльності в конкретній навчальній або життєвій ситуації;
- висловлювати ціннісні ставлення щодо результату й процесу діяльності;
- усвідомлювати, аналізувати, оцінювати, коригувати свої результати;
- зосереджуватися на предметі діяльності [5, с. 78].

У цьому процесі майже все залежить від учителя, його педагогічної, математичної, методичної й технологічної підготовленості, здатності правильно розуміти, оцінювати та інтерпретувати математичні факти, доступно витлумачувати предметну інформацію, зіставляти її за змістом з іншими відомостями, вільно й логічно правильно оперувати математичними об'єктами тощо. Такі професійні якості слід уважати неодмінними озна-

ками математичної культури вчителя початкових класів, сформованої в конструктивній єдності з його інтелектуальним розвитком і педагогічною культурою [3, с. 106].

Основними завданнями підготовки професійно зрілого вчителя є оволодіння новітніми технологіями навчання математики дітей різного віку, озброєння основами творчого підходу до використання технологій навчання, усвідомлення сучасних освітньо-дидактичних тенденції розвитку початкової математичної освіти [2]. Шляхи розв'язання цих завдань убачаються у такому:

- упровадження в систему навчання вчителів початкових класів ідеї неперервності математичної підготовки;
- підвищення наукового рівня курсу математики з орієнтацією на систему тих математичних понять і відношень, що лежать в основі початкового курсу математики;
- зовні простий зміст початкового курсу математики не має затінювати реальної логічної складності і методологічної значущості розглядуваного математичного матеріалу, фундаментальності тих математичних ідей, що становлять його основу;
- доказовість, логіка і повнота мають стати провідними орієнтирами, які працюватимуть на вирішення фахових завдань, незалежно від того, стосуються вони викладання математики чи іншого предмета.

Урахування всіх названих вище внутрішніх та зовнішніх факторів забезпечує підвищення рівня математичної та методичної підготовки вчителів початкових класів, сприяє розвитку здібностей, активної професійної позиції та індивідуального стилю діяльності, вдосконаленню педагогічної техніки [4].

Рівень фахової компетентності вчителя математики в молодшій школі пов'язаний з усіма сферами його особистості й залежить від педагогічного потенціалу та бажання подальшого самовдосконалення, які є виразниками його професійного становлення. Лише за наявності базових педагогічних знань, умінь у поєднанні з розвинутою здатністю педагога активно мислити, творити, діяти і бажанням домагатися поставленої мети, він може вийти на підвищення власного рівня методичної діяльності.

**Висновки.** Фахова підготовка педагогів початкової школи потребує всебічної, культурної та математичної освіченості особистості вчителя, формування професійно значущих знань та умінь, здатності до новаторства, творчості та самореалізації. Математична освіта містить потужний потенціал для навчання, виховання і розвитку професійної майстерності педагога початкової школи і є компонентом змісту його фахової підготовки.

Практика підготовки вчителів початкових класів вимагає розв'язання проблеми розвитку математичної культури як одного з провідних факторів

успішного формування професійних компетентностей вчителя початкової школи та забезпечення якості педагогічної освіти через унесення концептуальних змін до галузевого стандарту підготовки фахівців цього профілю.

Зміни, які відбуваються у сучасній початковій школі, висувають значно вищі вимоги до професійної культури вчителя, а система навчання і виховання людини, що існує, не може задовольнити цих вимог, якщо не відбуватиметься вдосконалення змісту освіти, впровадження нових методичних систем навчання, створення нових програм, підручників, навчальних посібників, дидактичних матеріалів, зважаючи на сучасні інформаційно-комунікативні технології і досягнення людства в організації суспільного життя.

У сучасних умовах модернізації педагогічної освіти необхідно домогтися гармонізації особистісного і професійного складників методико-математичної підготовки учителів початкових класів.

### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Галузева Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти: Наказ МОН від 14.08.13 р. № 1176.
2. Коваль Л.В. Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті початкової освіти: технологічний підхід: монографія. Донецьк: ЛАНДОН-XXI, 2011. 330 с.
3. Лодатко Є.О. Математична культура вчителя початкових класів в умовах упровадження нового стандарту загальної початкової освіти. *Наукова скарбниця освіти Донеччини*. 2012. № 3 (12). С. 105–109.
4. Міськова Н.М. Реалізація компетентнісного підходу в період методико-математичної підготовки майбутніх учителів початкової школи. URL: [archive.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/...](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/...)
5. Онопрієнко О.В. Формування змісту навчання математики в початковій школі з орієнтацією на компетентнісний результат. *Vzdelávanie a Spoločnosť: medzinárodný nekonferenčný zborník. Prešovská univerzita v Prešove*, 2016. С. 74–81.



## ОСНОВНІ АСПЕКТИ КОНЦЕПЦІЇ ПРОЕКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕЛЕКТРОТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ

### THE MAIN ASPECTS OF THE CONCEPT OF PROJECTING THE EDUCATIONAL PROCESS OF PREPARATION OF FUTURE SPECIALISTS OF THE ELECTROTECHNICAL PROFILE

*У статті розглядаються основні аспекти концепції проектування освітнього процесу підготовки майбутніх фахівців електротехнічних спеціальностей в аграрному закладі вищої освіти. Унаслідок дослідження з'ясовано, що основні аспекти концепції проектування можна подати системно за допомогою концептуальної моделі. Так, конкретні цілі проектування, провідні принципи, дидактична і методична моделі проектування освітнього процесу, рефлексія і механізм діагностики рівнів засвоєння знань. Розроблена концепція орієнтована на формування електротехнічної компетентності студентів як базового складника професійних компетентностей випускників електротехнічних спеціальностей. Така концепція представляє в необхідному наближенні опис проектування освітнього процесу підготовки майбутніх фахівців у його розвитку, виходячи з необхідної форми документованого проектування.*

**Ключові слова:** концепція проектування освітнього процесу, майбутні фахівці електротехнічних спеціальностей, концептуальна модель, аграрний заклад вищої освіти, моделювання.

*В статье рассматриваются основные аспекты концепции проектирования учебного процесса подготовки будущих специалистов электротехнических специальностей в аграрном учреждении высшего образования. В результате исследования установлено, что основные аспекты концепции проектирования можно представить системно с помощью концептуальной модели. Так, конкретные цели проектирования, ведущие принципы, дидактическая и методическая модели проектирования учебного процесса, рефлексия и механизм диагностики уровней усвоения знаний. Раз-*

*работанная концепция ориентирована на формирование электротехнической компетентности студентов как базовой составляющей профессиональных компетенций выпускников электротехнических специальностей. Такая концепция представляет в необходимом приближении описание проектирования учебного процесса подготовки будущих специалистов в его развитии, исходя из требуемой формы документированного проектирования.*

**Ключевые слова:** концепция проектирования учебного процесса, будущие специалисты электротехнических специальностей, концептуальная модель, аграрное учреждение высшего образования, моделирование.

*The article deals with the main aspects of the concept of projecting the educational process of preparation of future specialists of electrotechnical specialties in an agrarian institution of higher education. As a result of the study, it was found that the main aspects of the concept of projecting can be submitted systematically, using a conceptual model. In particular, the specific objectives of the projecting, the guiding principles, didactic and methodical models of projecting the educational process, reflection and the mechanism of diagnosis of levels of knowledge acquisition. The developed concept is focused on the formation of students' electrotechnical competence, as the basic component of the professional competences of graduates of electrotechnical specialties. This concept represents, in the necessary approximation, the description of projecting the educational process of training future specialists in its development, based on the required form of the documented projecting.*

**Key words:** concept of projecting the educational process, future specialists of electrotechnical specialties, conceptual model, agricultural institution of higher education, modeling.

УДК 373.5.16

**Колодійчук Л.С.,**

канд. пед. наук,  
завідувач кафедри електротехнологій та експлуатації енергообладнання Відокремленого підрозділу Національного університету біоресурсів і природокористування України «Бережанський агротехнічний інститут»

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Реальний стан підготовки майбутніх фахівців електротехнічних спеціальностей у вищих навчальних закладах України ще не повністю відповідає сучасному рівню загальноєвропейських стандартів освіти. Це спричиняє виникнення проблеми і здійснення дослідження та пошуку наукових підходів, вирішення яких сучасне педагогічне суспільство бачить у проектуванні освітнього процесу.

Отож, питання проектування освітнього процесу є актуальною науково-методичною проблемою в аграрних закладах вищої освіти, скерованою на підготовку майбутніх фахівців, здатних успішно виконувати професійну діяльність і вирішувати проблемні ситуації, що виникають.

Підвищенню рівня професійної підготовки майбутніх фахівців приділяли значну увагу вчені в контексті:

проектування освітнього середовища (Е. Куренна, І. Палашова, В. Романов, О. Ярошинська), проектування освітнього процесу (В. Безрукова, С. Єремєєва, Н. Калініна, О. Коваленко, О. Кривильова, Г. Монахова, А. Федорович), проектування навчальних занять (М. Бригадир, Н. Брюханова, М. Корякова, І. Підласий тощо), теоретико-методичних засад професійної підготовки фахівців (І. Буцик, Р. Горбатюк, В. Лозовецька, Ю. Нагірний, Л. Романишина тощо).

**Мета статті** – виявити основні аспекти концепції проектування освітнього процесу підготовки майбутніх фахівців електротехнічного профілю в аграрному закладі вищої освіти. Відповідно до мети, ставиться завдання подати основні аспекти концепції проектування за допомогою моделі.

**Виклад основного матеріалу.** Під проектуванням нині розглядають професійну діяльність

викладачів із попередньої розробки системи взаємодії педагога і студентів для формування особистісних, метапредметних і предметних результатів, а також оволодіння універсальними навчальними діями (особистісними, пізнавальними, регулятивними і комунікативними) [4, с. 79]. Тобто проектування – це складний поетапний процес, який займає певний проміжок часу від задуму до проекту відповідно до поставленої мети і запланованих результатів [5, с. 3].

Педагогічне проектування тісно пов'язане з моделюванням, під яким дослідники розуміють особливу діяльність із конструювання моделей, яка використовується для інтерпретації об'єкта дослідження, зробивши його більш зручним [7]. Моделювання в педагогічній діяльності репрезентує кореляційний зв'язок елементів ефективної зміни педагогічної реальності з метою наближення до узагальненої моделі, що ідеалізується [6, с. 313]. Л. Фрідман тісно пов'язує моделювання з наочністю, автор зазначає, що модель створює наочний образ найбільш суттєвих властивостей модельованого об'єкта чи явища [7]. Тобто педагогічне моделювання вважається способом пізнання, підсумковими етапами якого є моделі (дидактичні, методичні, концептуальні) [2, с. 87].

Під час визначення концептуальних основ проектування освітнього процесу для підготовки майбутніх фахівців електротехнічного профілю в аграрному закладі вищої освіти ми виходили з підготовки конкурентоздатного і професійно-мобільного фахівця на ринку праці. Так, передумовою стало неврахування синергетичного розвитку інженерної діяльності, пов'язаної з широким застосуванням засобів штучного інтелекту і відповідного графічного програмного забезпечення.

Побудову концепції ми починали з обстеження реального процесу, зокрема освітнього, його внутрішньої структури і взаємозв'язків між його компонентами. Проектування освітнього процесу можна відобразити за допомогою дидактичної моделі

(рис. 1), яка передбачає компоненти освітнього процесу, його змістовий, процесуальний і результативний складники.

На нашу думку, компонент цілей навчання аграрного закладу вищої освіти буде вмещувати поетапне формування професійних компетентностей майбутніх фахівців електротехнічних спеціальностей. Саме поетапне формування професійних компетентностей передбачає поступовий розвиток пізнавальної активності майбутніх фахівців на рівневій основі.

У цьому контексті проектування змістового складника освітнього процесу здійснюється за дедуктивним принципом, насамперед наукові знання передаються в найпростіших елементах (за Я. Коменським), що підвищує свідоме сприймання навчального матеріалу. Проектується змістовий складник відповідними формами документованого проектування [1, с. 110].

Спроектований зміст зумовлює процесуальний складник освітнього процесу, який здійснює найбільший вплив на засвоєння знань (за І. Підласим). Тобто процесуальний складник відображає керування багатостороннім освітнім процесом підготовки фахівців в аграрному закладі вищої освіти.

Завершується проектування дидактичним блоком діагностування результатів навчання, який визначає фактичне досягнення цілей навчання.

Під час дослідження з'ясовано, що методологічним базисом концепції проектування освітнього процесу є компетентнісний, системний, моделювання і діяльнісний підходи, які дозволили вибудувати послідовність процедур конкретизації освітніх цілей, що сприяють успішному засвоєнню професійно направлених дисциплін, зокрема:

- компетентнісний підхід передбачав проектування результатів освіти у вигляді сукупності найбільш значущих компетентностей і відбір змісту навчання, який пріоритетно скерований на формування електротехнічної компетентності студента і майбутнього випускника;

- підхід моделювання для опанування студентами спеціальними компетентностями щодо проектування віртуальних пристроїв, які сприяють удосконаленню виробничих процесів сільськогосподарських машин і механізмів;

- діяльнісний підхід дозволяв вибудувати послідовність процедур і алгоритмів конкретизації освітніх цілей, зміст та етапи яких сприяли успішному проектуванню дидактичних продуктів;

- системний підхід із метою розроблення концепції проєк-

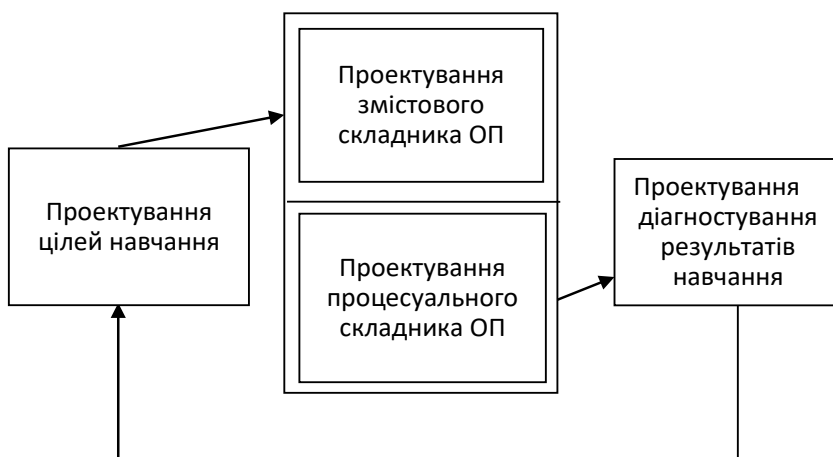


Рис. 1. Дидактична модель проектування освітнього процесу підготовки фахівців електротехнічного профілю

тування освітнього процесу підготовки майбутніх фахівців електротехнічного профілю.

Теоретичний базисом концепції стали провідні принципи. Так, в основі проектування сучасного навчального заняття покладено такі принципи, які визначають логіку і направленість протікання заняття: суб'єктивізації освітнього процесу, мета-предметність, діяльнісний підхід, комунікативність, рефлексивність, імпровізованість [4, с. 3]. Виходячи з того, що навчальне заняття є основою організації освітнього процесу в аграрному закладі вищої освіти, то проектування заняття стало базою проектування освітнього процесу як основної його одиниці.

У цьому контексті, зосередивши увагу на проєктувальній діяльності щодо електротехнічних спеціальностей аграрних закладів, вважаємо доцільним уведення особливих принципів педагогічного проектування, зокрема:

- передбачувальних наслідків проєктної діяльності означає досягнення цілей освітнього процесу, розробки дидактичного проєкту;
- професійної направленості у дослідженні передбачав освоєння узагальнених видів діяльності з конкретного напрямку підготовки;
- прогностично-випереджувального характеру навчання майбутніх фахівців електротехнічних спеціальностей, пов'язаних з освоєнням новітніх технологій, сучасного електроустаткування сільськогосподарських агрегатів, застосуванням засобів штучного інтелекту і відповідного графічного програмного забезпечення тощо.

Методичним базисом концепції стала розроблена нами методична модель проектування освітнього процесу підготовки майбутніх фахівців електротехнічного профілю в аграрних закладах вищої освіти. Вона передбачала низку послідовних етапів: пошукового, моделювання, організаційно-управлінського і конструювання [етапи], що відображено на схемі рис. 2.

Під час дослідження визначено, що на кожному з рівнів домінує один із підходів для вирішення завдань проектування, зокрема на пошуковому рівні – компетентнісний, на рівні моделювання –

моделювання, організаційно-управлінському – системний, конструктивному – діяльнісний.

При цьому конструктивний етап проектування розглядається лише за умови виконання попередніх етапів. Окрім цього, методичним базисом передбачено оцінювання ступені досягнення сформульованих цілей – професійних компетентностей майбутнього фахівця електротехнічного профілю.

Дослідження проектування освітнього процесу на цьому етапі дає підстави підійти до концептуальної моделі проектування, яка визначає склад і структуру концепції, властивості ключових елементів у розвитку і суттєві причинно-наслідкові зв'язки, які їй притаманні.

На нашу думку, таку абстрактну концептуальну модель можна узагальнено уявити як стабілізовану автоматичну систему. Шляхом накладання методичної моделі проектування і дидактичної моделі навчання майбутніх фахівців на замкнену автоматичну систему побудовано концептуальну модель проектування освітнього процесу підготовки майбутніх фахівців в аграрному закладі вищої освіти (рис. 3).

Так, концептуальна модель є певною цілісністю, яка підпорядкована загальній меті проектування, що в нерозривній єдності містить провідні принципи проектування, об'єкт проектування (змістовий, процесуальний і результативний складники освітнього процесу), запланований результат проектування (проєкт), проєктувальну діяльність (технологію), рефлексію (порівняльний елемент), зв'язки.

Рефлексія ж визначає готовність фахівця до роботи у сфері електроенергетики. Тобто цей компонент виявляє порівняльність кінцевого результату із задекларованою ціллю і вміщує розроблений механізм діагностики рівнів засвоєння змісту навчання. Так, оцінювання ступеня досягнення електротехнічної компетентності здійснюється комплексом діагностичних процедур на основі нечітких множин, який містить, окрім традиційних засобів, творчі завдання з електротехнічної спеціальності та компетентнісно орієнтовані засоби

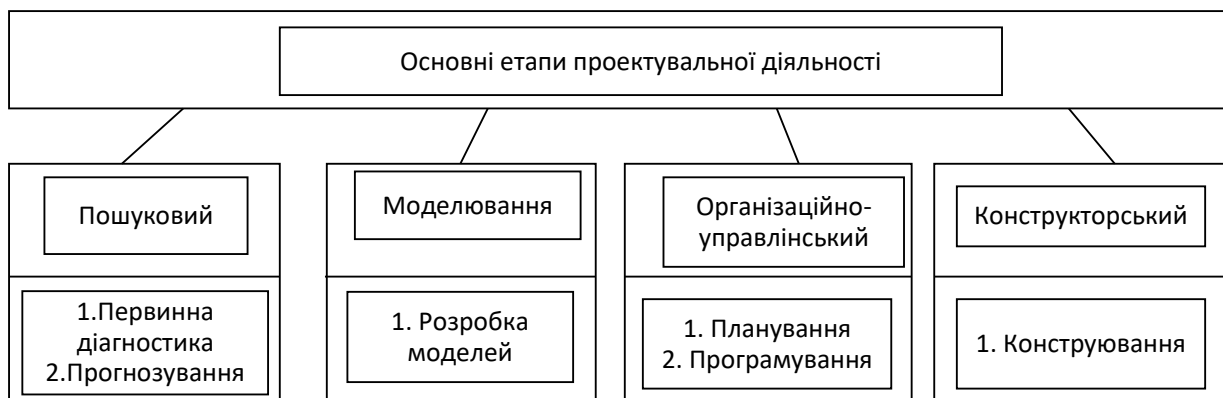


Рис. 2. Зміст етапів проєктувальної діяльності

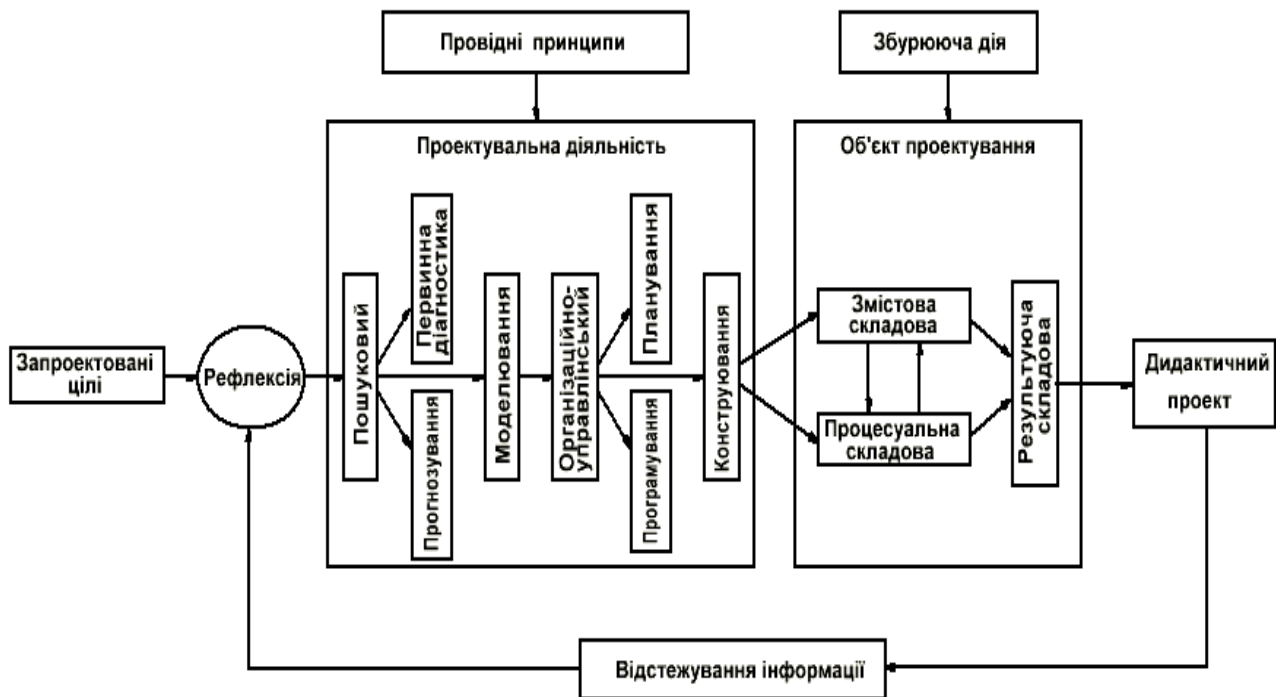


Рис. 3. Концептуальна модель проектування освітнього процесу підготовки майбутніх фахівців електротехнічного профілю

контролю. Якщо ж у процесі вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців цілей не досягнуто повністю, то необхідною є корекція окремих елементів моделі.

Розроблена нами концептуальна модель проектування освітнього процесу в аграрному закладі вищої освіти побудована на єдності і взаємозв'язку складників та орієнтована на формування електротехнічної компетентності студентів як базового складника професійних компетентностей випускників електротехнічних спеціальностей. Така концепція представляє в необхідному наближенні опис проектування освітнього процесу підготовки майбутніх фахівців у його розвитку, виходячи з необхідної форми документованого проектування. На основі розробленої моделі можна аналізувати всі компоненти освітнього процесу, його змістовий, процесуальний і результативний складники.

Під час теоретичного аналізу виявлено специфіку концептуальної моделі проектування освітнього процесу: своєчасне представлення зворотного зв'язку з метою відстежування якості дидактичного проекту, акцент на самостійній роботі студентів, вплив навколишнього середовища (збурення).

**Висновки.** Таким чином, основні аспекти концепції проектування освітнього процесу підготовки майбутніх фахівців в аграрному ЗВО можна подати системно за допомогою концептуальної моделі (конкретні цілі проектування, провідні принципи, дидактична і методична моделі проектування освітнього процесу, рефлексія і механізм діагностики рівнів засвоєння знань).

У статті здійснено спробу виявити основні аспекти концепції проектування освітнього процесу, яка слугуватиме основою розроблення системи проектування освітнього процесу підготовки майбутніх фахівців електротехнічних спеціальностей в аграрному закладі вищої освіти.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Безрукова В.С. Проектирование педагогического процесса в профтехучилище. Свердловск, 1990. 226 с.
2. Козловський Ю.М. Моделювання наукової діяльності вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект: монографія / За ред. Д-ра пед. наук М. Козяра. Львів: СПОЛОМ, 2012. 484 с.
3. Колодійчук Л.С. Етапи педагогічного проектування навчального процесу. *Молодь і ринок: Науково-педагогічний журнал*. Дрогобич, 2009. Вип. 6 (53). С. 48–50.
4. Корякова М.Л. Проектирование урока по естественнонаучным предметам в обучении бакалавров педагогического образования. *Педагогическое образование в России*. 2016. № 2. С. 78–83.
5. Величко С.П., Сірик Е.П. Основні аспекти створення концептуальної моделі діяльності викладача фізики у підготовці фахівців нефізичного профілю. Збірник наукових праць *Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія: Педагогічна*. 2017. Вип. 23. С. 125–129. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znprk\\_ped\\_2017\\_23\\_40](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znprk_ped_2017_23_40).
6. Семенова А.В. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів. Одеса: Юридична література, 2009. 504 с.
7. Фридман Л.М. Наглядность и моделирование в обучении. Москва: Знание, 1984. 80 с.



## МОДЕЛЮВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ПОСЛУГ В УМОВАХ ОСВІТНЬО-ВИРОБНИЧОГО КЛАСТЕРА

### MODELING OF THE PEDAGOGICAL SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN THE FIELD OF SERVICES IN THE EDUCATION AND PRODUCTION CLUSTER

*У статті зроблено наголос на необхідності розроблення моделі педагогічної системи професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг в умовах освітньо-виробничого кластера на основі особистісно-розвивальної та компетентнісної парадигм освіти. На основі узагальнення наукових досліджень та експертних оцінок учасників Запорізького регіонального освітньо-виробничого кластера інноваційних швейних технологій встановлено, що педагогічна система містить сукупність взаємопов'язаних складників: цілі, зміст, методи, форми, технології, засоби, результат. Схарактеризовано компоненти та зміст педагогічної системи. Доведено, що представлена педагогічна система дозволяє розглядати професійну підготовку як цілісний процес, що сприяє підвищенню рівня професійної компетентності майбутніх фахівців сфери послуг.*

**Ключові слова:** педагогічна система, майбутні фахівці сфери послуг, освітньо-виробничий кластер, модель.

*В статье акцентировано внимание на необходимость разработки модели педагогической системы профессиональной подготовки будущих специалистов сферы услуг в условиях образовательно-производственного кластера на основе личностно-развивающей и компетентностной парадигм образования. На основе обобщения научных исследований и экспертных оценок участников Запорожского регионального образовательно-производственного кластера инновационных швейных технологий установлено, что педагогическая система содержит совокупность взаимосвязанных*

*составляющих: цели, содержание, методы, формы, технологии, средства, результат. Охарактеризованы компоненты педагогической системы и их содержание. Доказано, что представленная педагогическая система позволяет рассматривать профессиональную подготовку как целостный процесс, способствует повышению уровня профессиональной компетентности будущих специалистов сферы услуг.*

**Ключевые слова:** педагогическая система, будущие специалисты сферы услуг, образовательно-производственный кластер, модель.

*The article emphasizes the necessity of developing a model of the pedagogical system of professional training of future specialists in the field of services in the education and production cluster based on the personal development and competence paradigms of education. On the basis of generalization of scientific researches and expert evaluations of participants of Zaporizhia regional educational and production cluster of innovative sewing technologies, it was established that the pedagogical system contains a set of equal inter-related components: goals, content, methods, forms, technologies, means, result. The components of the pedagogical system and their content are described. It was proved that the described pedagogical system allows to consider professional training as a holistic process, which helps to increase the level of professional competence of future specialists in the field of services.*

**Key words:** pedagogical system, future specialists in the field of services, education and production cluster, model.

УДК 377:338.47

**Короткова Л.І.,**  
канд. пед. наук, директор  
ДНЗ «Запорізьке вище професійне  
училище моди і стилю»

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Аналіз сучасних тенденцій у галузі професійної (професійно-технічної) освіти вказує на суперечність між вимогами постіндустріального суспільства до якості підготовки фахівців сфери послуг, здатних свідомо й ефективно виконувати свої професійні обов'язки, та консервативністю традиційної педагогічної системи професійної підготовки, домінуванням репродуктивних методів навчання й відсутністю науково-методичного інструментарію інноваційного характеру.

Стрімкий розвиток сфери послуг, поява нових видів продукції та послуг, створення й ефективного функціонування галузевих освітньо-виробничих кластерів вимагає активного впровадження в освітній процес особистісно-розвивальної та компетентнісної парадигм освіти, що зумовлює відповідний відбір змісту, методів, форм та технологій

професійної підготовки висококваліфікованих робітників. Тому постає необхідність розроблення й обґрунтування моделі педагогічної системи професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг в умовах освітньо-виробничого кластера.

#### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Серед робіт, у яких предметом дослідження є педагогічна система, можна виділити роботи В. Беспалько, І. Васильєва, Л. Вікторової, В. Володько, А. Ковальова, Н. Кузьміної, А. Новикова, Л. Сирина. Вітчизняними науковцями (С. Архангельський, Ю. Бабанський, Т. Ільїна, І. Підласий та ін.) як компонентів педагогічної системи розглядалися навчальний процес, засоби, методи та організаційні форми навчання. Нами враховано дидактичні принципи й методологічні підходи до структурування, на яких наголошено в наукових працях С. Гончаренко, В. Загвязинського, Н. Котелянець, А. Пишкало.

Незважаючи на велику кількість досліджень у галузі професійної освіти, актуальним залишається пошук ефективних шляхів формування педагогічної системи професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг, здатних виконувати складні виробничі завдання на високому професійному рівні.

**Метою статті** є аналіз доцільності розроблення педагогічної системи професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг в умовах освітньо-виробничого кластера, визначення її сутності та основних складників.

**Виклад основного матеріалу.** Педагогічна система професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг має на меті цілеспрямований, системний, науково обґрунтований, оптимальний розвиток компонентів професійної компетентності досліджуваної категорії робітників для підвищення результативності діяльності, покращення рівня обслуговування споживачів щодо досягнення фінансових результатів діяльності підприємства.

Для виявлення структурних складників педагогічної системи здійснено багатоаспектний аналіз визначених у науковій літературі понять «структура», «система», «педагогічна система», характерних ознак та властивостей. Згідно з теорією професора Н. Кузьміної, модель багатокомпонентної педагогічної системи складається з п'яти структурних і функціональних компонентів: діяльність учителя й учнів, цілі, зміст освіти, способи

взаємозв'язку [2, с. 34]. Із часом компонентний склад педагогічної системи залежно від професійних функцій та особливостей підготовки доповнювався. Ураховуючи результати проведеного аналізу становлення й розвитку поняття «педагогічна система» в історії педагогічної науки, анкетування учасників Запорізького регіонального освітньо-виробничого кластера інноваційних швейних технологій щодо визначення її складників, педагогічна система професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг розглядається як сукупність структурних та функціональних компонентів, що взаємодіють між собою на засадах цілеспрямованості, об'єктивності, доступності, відкритості, результативності. Педагогічна система вміщує такі взаємопов'язані елементи, як *цільовий* (охоплює цілі й основні завдання професійної підготовки, узгоджені з освітньо-кваліфікаційною характеристикою випускника за відповідними рівнями кваліфікації), *змістовий* (відповідає змісту навчальних предметів загальнопрофесійної, професійно-теоретичної та професійно-практичної підготовки), *організаційний* (передбачає виявлення і створення сприятливих педагогічних умов, добір організаційних форм для забезпечення високоякісної професійної підготовки), *процесуальний* (складається із взаємопов'язаних й взаємозумовлених методів і засобів навчання); *результативно-оцінювальний* (передбачає проведення контролю, аналізу та коригування освітнього процесу) (рис. 1).

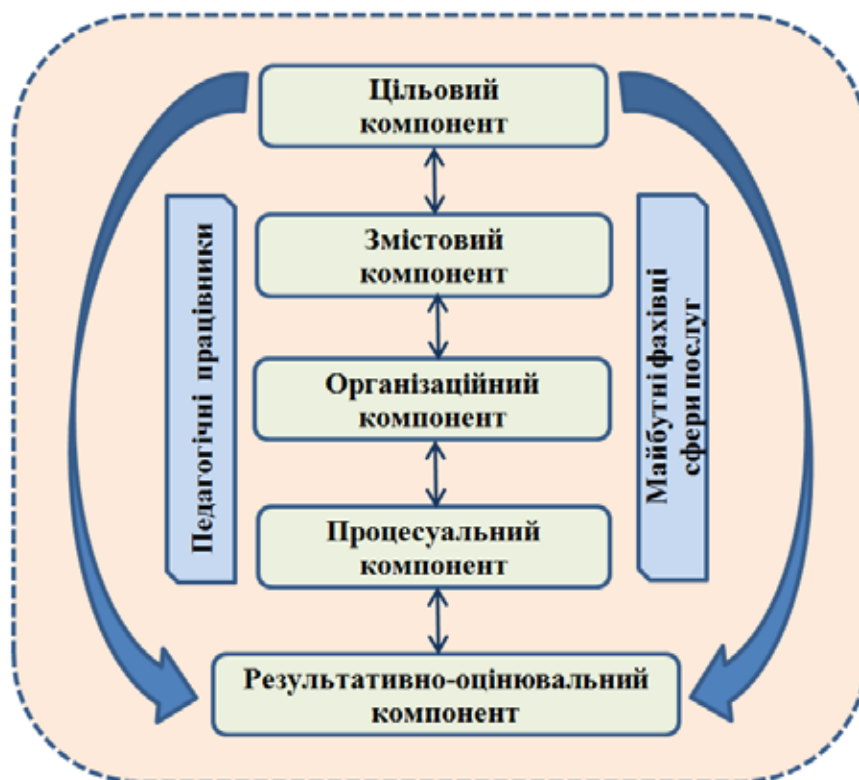


Рис. 1. Модель педагогічної системи професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг в умовах освітньо-виробничого кластера

Урахування положень системного підходу дозволило виявити зовнішні, внутрішні, прямі і зворотні зв'язки між структурними складниками педагогічної системи, що забезпечують її цілісність і сталість. Слід зазначити, що всі елементи системи зорієнтовані на досягнення визначених цілей, зокрема стратегічної (загальної), тактичних й операційних.

Досягнення визначених цілей здійснюється засобами впровадження в освітній процес інтегративного навчально-методичного забезпечення, що охоплює освітній стандарт на модульно-компетентнісній основі, контрольні тести, форми державної кваліфікаційної атестації, критерії оцінювання навчальних досягнень учнів, інструкції, перелік практичних завдань, теми методичних розробок, навчальні посібники щодо вдосконалення змісту професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг в умовах освітньо-виробничого кластера регіону, навчально-методичні рекомендації щодо впровадження моделі професійної підготовки майбутніх фахівців, критерії зовнішнього оцінювання якості професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг соціальними партнерами-учасниками освітньо-виробничого кластера, інноваційні технології, положення про освітньо-виробничий кластер регіону, положення про Центр розвитку професійної компетентності, Навчально-практичний центр інноваційних швейних технологій та плани роботи.

Вагоме значення у педагогічній системі має зміст професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг, його відбір, розподіл, логічне структурування. Відбір змісту професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг, зокрема кравців, здійснено з урахуванням вимог учасників освітньо-виробничого кластера, характерних рис легкої промисловості (розглядається як основа змістового наповнення професії) і компетентностей фахівця, необхідних для успішної професійної діяльності в умовах сучасного виробництва.

Ефективність названого педагогічного процесу забезпечується його відповідністю до принципів *науковості* (навчальний матеріал науково обґрунтований, містить базові технічні поняття та визначення, доказово підкріплені фундаментальними теоріями точних наук, філософськими концептуальними положеннями; у ньому висвітлено тенденції вдосконалення технологічних процесів), *системності* (дотримання логічних, змістовних зв'язків між складниками професійної підготовки), *наступності та неперервності* (поступове вивчення теоретичних основ професії і неперервне формування та вдосконалення професійних умінь і навичок відповідно до кожного кваліфікаційного рівня), *оптимальності* (найбільш прийнятна й доцільна структуризація всіх змістових компонентів), *стандартизації* (дотримання чинних галузевих стандартів, технологічних норм,

правил, режимів роботи), *інтегративності* (сполучення споріднених професійних знань та вмінь), *стабільності* (врахування попереднього досвіду, традицій), *динамічності* (врахування сучасних тенденцій виробництва, процесів механізації й автоматизації), *індивідуалізації та диференціації* (врахування особистісних якостей майбутніх фахівців), *модульності* (формування професійних знань, умінь і навичок із кожного виду робіт у вигляді окремих оптимально структурованих навчальних модулів).

Структурування змісту професійної підготовки реалізується за принципом сходження від абстрактного (часткового, фрагментарного, відносно одностороннього) до конкретного (більш повного, всебічного, синтезу різноманітного), що дозволяє розглядати його цілісно, виявляти внутрішні і зовнішні зв'язки між компонентами шляхом логічної дедукції. Розподіл змісту професійної підготовки, послідовність його викладення, передбачувальна тривалість засвоєння навчальних предметів визначена освітнім стандартом, розробленим на основі модульно-компетентнісного підходу. Необхідно підкреслити, що зміст професійної підготовки спрямовано не тільки на формування професійних компетентностей, удосконалення вмінь та навичок у майбутніх фахівців, а також на особистісний розвиток робітника, становлення його поглядів, усвідомлення громадянської відповідальності, гуманістичних норм моралі, етики спілкування.

Високоякісну професійну підготовку майбутніх фахівців сфери послуг забезпечують дієві педагогічні умови (формування позитивної мотивації до оволодіння сучасними виробничими технологіями в Центрі розвитку професійної компетентності, оновлення змісту професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг на основі компетентнісного підходу, застосування інноваційних педагогічних технологій, упровадження інтегративного навчально-методичного забезпечення), а також організаційні форми навчання, класифіковані В. Д'яченком як загальні і конкретні (спеціальні) [1, с. 113]. Із загальних форм навчання, зокрема таких, що не залежать від дидактичних завдань і визначаються суто структурою спілкування учасників освітнього процесу, використовуються традиційні, зокрема фронтальна, індивідуальна, парна, групова, колективна.

Конкретні (спеціальні) форми навчання використовуються нами залежно від поставленої мети і завдань: уроки як основна форма навчання, лабораторні практикуми, консультації, круглі столи, тренінги, майстер-класи, самостійна робота тощо.

Відбір методів навчання здійснено з урахуванням рекомендацій М. Фіцули щодо відповідності до мети, завдань, змісту професійної підготовки навчальним можливостям учнів (віковим, фізичним, психічним), рівня підготовки (освіченості,

навченості, вихованості і розвитку), особливостей складу навчальної групи, умов і часу навчання [3, с. 129]. Отже, в освітньому процесі застосовуються репродуктивні (інформаційно-рецептивні, власне репродуктивні) і продуктивні (проблемного викладання, евристичні, дослідницькі) методи навчання. Значна увага приділяється аналізу нестандартних завдань (розв'язання проблемних ситуацій, розбір інцидентів, конфліктів тощо), активним методам, зокрема кейс-методу, методу проєктів, інсценування, імітації, діловим іграм. Проводиться робота в малих групах.

Обрані засоби професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг угруповано відповідно до визначення у педагогічній літературі А. Хуторським, зокрема як «матеріальні й ідеальні носії інформації» [4, с. 434]. Із матеріальних засобів активно використовуються друковані (картки-завдання, тести, технологічні диктанти, таблиці, термінологічний словник), технічні засоби навчання, електронні навчальні ресурси, освітні веб-сторінки в мережі Інтернет, ідеальні засоби представлені опорними схемами, умовними позначеннями, кресленнями.

Значна увага приділяється впровадженню та використанню системи електронного навчання Moodle – модульного об'єктно-орієнтованого динамічного навчального середовища, використання якого дозволяє організувати виробниче навчання за дистанційною формою на основі модульно-компетентнісного підходу, забезпечувати оперативний контроль виконання поставлених завдань. В умовах освітньо-виробничого кластера широко використовуються можливості системи автоматизованого проєктування САПР (базовий комплект CAD ASSYST; модуль LAY. ASSYST), що сприяє формуванню в учнів базових знань щодо сучасних технологій комп'ютерного моделювання. Користування Google-сервісами, зокрема оформлення тестів за допомогою Google Form, уможлиблює автоматичне оброблення, забезпечує збереження інформації в електронному вигляді, дозволяє

налагодити швидкий зворотний зв'язок із респондентами.

Результативно-оцінювальний компонент педагогічної системи містить очікувані результати професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг та діагностичний інструментарій визначення рівня сформованості компетентностей. Критерії оцінювання розроблено з урахуванням змісту освітньо-кваліфікаційної характеристики випускника, навчальних модулів та професійних профільних компетентностей, а також вимог до результатів навчання. Для уточнення, закріплення, узагальнення, систематизації навчального матеріалу (поточний, тематичний, проміжний і вихідний контроль компетентностей учнів) розроблено контрольні тести, опитувальні листки, картки-завдання, технологічні диктанти, комплект контрольних запитань для державної кваліфікаційної атестації. Оцінювання проводиться за результатами контрольних зрізів, навчально-виробничих завдань, участі учнів у проєктах, позаурочних заходах (конкурсах, олімпіадах, виставках тощо).

Отже, сформована модель педагогічної системи є цілеспрямованою, цілісною, оптимальною, доцільною й вмотивованою, а її використання дозволяє розглядати професійну підготовку майбутніх фахівців сфери послуг в умовах освітньо-виробничого кластера як цілісний процес, що характеризується етапністю та циклічністю і має чітко визначені цілі, завдання й очікувані результати.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Дьяченко В.К. Коллективный способ обучения. Дидактика в диалогах. *Народное образование*. 2008. № 4. С. 112–122.
2. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования: учебное пособие. Ленинград: ЛГУ, 1980. 123 с.
3. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2006. 352 с.
4. Хуторской А.В. Современная дидактика: учеб. для вузов. Санкт-Петербург: Питер. 2001. 544 с.



## РОЗДІЛ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

## ФЕНОМЕН ІМІДЖУ: ІСТОРІЯ ВИНИКНЕННЯ ТА СЬОГОДЕННЯ

## PHENOMENON OF THE IMAGE: THE HISTORY OF THE BEGINNING AND THE PRESENTATION

УДК 37.09:355

**Єргідзей К.В.,**слухач  
Гуманітарний інститут  
Національного університету оборони  
України імені Івана Черняхівського**Єргідзей О.О.,**начальник навчальної частини центру  
перепідготовки  
та підвищення кваліфікації  
Національного університету оборони  
України імені Івана Черняхівського**Зборчий А.С.,**заступник командира  
військової частини  
з морально-психологічного  
забезпечення,  
начальник відділення  
з морально-психологічного  
забезпечення  
м. Нова Каховка, Херсонська область

Стаття присвячена дослідженню історії становлення феномена поняття «імідж». Розглянуто основні історичні етапи у формуванні іміджу як наукової категорії. Докладно вивчено іміджі, які існували в різні історичні епохи. Визначено сутність поняття «імідж», а також його основні функції.

**Ключові слова:** імідж, функції іміджу, образ, уявлення, реноме.

Стаття посвящена исследованию истории становления феномена понятия «имидж». Рассмотрены основные исторические этапы в формировании имиджа как научной категории. Подробно изучены имиджи,

которые существовали в разные исторические эпохи. Определена сущность понятия «имидж», а также его основные функции.

**Ключевые слова:** имидж, функции имиджа, образ, представление, репутация.

The article is devoted to the study of the history of the formation of the phenomenon of the concept of "image". The main historical stages in shaping the image as a scientific category are considered. The images that existed in different historical epochs have been thoroughly studied. The essence of the concept "image" as well as its main functions is determined.

**Key words:** image, function of image, image, representation, renown.

*Гарний імідж – це довготривалий вклад у професійний та особистісний успіх.*

О. Змановська

**Постановка проблеми у загальному вигляді.**

Актуальність проблеми зумовлена необхідністю виявлення основних історичних етапів у розвитку феномена «імідж». Важливим постає питання зародження та розвитку напряму дослідження, в якому головними виступають образи та авторитет особистості, адже з давніх часів у кожного правителя було сформовано авторитетний образ, який використовувався в комунікації з підлеглими, лідерами інших держав, а також зі своїм народом.

Все це дозволяє зробити висновок про те, що роль іміджу сьогодення продовжує залишатися нез'ясованою, теоретичної завершеності семантики іміджу не існує. Потреба нового осмислення феномена іміджу і дозволяє зробити дану статтю актуальною.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Феномен іміджу під різними кутами зору розглядали класики політичної та філософської думки Арістотель, М. Вебер, Е. Вятр, Д. Істон, Г. Лебон, Н. Макіавеллі, Платон,

З. Фрейд, С. Хангтінтон. Провідними фахівцями з формування іміджу вважаються американські науковці Річард Верслін, Девід Герген, Дік Моріс, Дж. Наполітан, Мет Піз, Тоні Шварц, французський

дослідник Жак Сегела, англійський вчений Гордон Піс, німецький дослідник Герд Бехер. У працях таких західних дослідників, як Е. Семпсон, М. Спілейна, Р. Фішера, здебільшого йдеться про шляхи побудови позитивного іміджу керівника.

Російські науковці К. Абашкіна, К. Егорова-Гантман, А. Жмирікова, А. Ковлер, І. Криксунова, Т. Лебедеєва, В. Шепелев також велику увагу приділяли питанням формуванню іміджу.

В Україні широкого спектру питань, пов'язаних з іміджологією, торкалися у своїх роботах В. Бебик, Д. Видрін, А. Гуцал, В. Королько, В. Моїсєєв, С. Недбаєвський, В. Полохало, Г. Почепцов, С. Телешун та інші.

**Мета статті** – визначити основні етапи в історії розвитку феномена «імідж» від історії створення поняття і проаналізувати його сутність та зміст.

**Виклад основного матеріалу.** За останні роки феномен «імідж» став надзвичайно популярним у вітчизняному лексиконі, витіснивши під час перекладу з англійської мови цілу низку його синонімів (образ, уявлення, реноме). Причому в масовій свідомості і в науковій літературі стали вже звичними такі висловлювання, як імідж організації, імідж ділової людини, імідж особистості-професі-

онала тощо. З'явилося чимало спеціалістів з формування будь-якого ефективного іміджу – іміджмейкерів. Заявлено нові науки, що досліджують сутність та особливості формування позитивного іміджу, – іміджологія і «паблік рілейшнз».

В інформаційному суспільстві імідж стає найефективнішою формою свідомої чи позасвідомої передачі та сприйняття інформації про найрізноманітніші об'єкти – осіб і колективи, товари й компанії, що спрощує та за правильного застосування його можливостей гармонізує сферу соціальної комунікації. Через імідж можна в концентрованій формі передати та сформулювати враження про його носія, акцентуючи бажані для нього якості й характеристики. Феномен іміджу стає всеохоплюючим, адже ним володіє будь-яка людина, фірма, організація, корпорація, викладач і заклад вищої освіти, медичний заклад, політична партія і спортивна команда, місто й держава. І якщо раніше ця категорія трактувалася з позицій маніпулятивного викривлення реальності й нерідко сприймалася з негативними конотаціями, то наразі стає загально-визнаним, що імідж є однією із засадничих форм комунікативної взаємодії, невід'ємною частиною соціокомунікаційного процесу.

Поняття «імідж» у ХХ столітті отримало широке використання та застосування в дуже різних сферах знання: соціології, психології, політології, антропології, культурології тощо. На відміну від самого поняття, яке сформувалося відносно недавно, імідж як явище суспільного життя існував на всіх етапах розвитку людських соціумів. У древні часи говорили про образ царя, правителя, короля. Тому історія іміджу має коріння в глибині тисячоліть [12, с. 10].

Віддавна, як і зараз, існували усна, зображувальна, предметна і, пізніше, письмова форми іміджевих явищ. Серед найдавніших відомих іміджевих текстів є релігійні й світські, вербальні й візуальні тощо, оскільки іміджевий компонент свідомо чи ні закладався віддавна в найрізноманітніших формах і жанрах людської комунікації. Первісні форми іміджування традиційно вбачають у символічній комунікації, пов'язаній із культурою давніх татувань, прикрас, одягу, наскельних розписів тощо, яка мала сакральне чи напівсакральне підґрунтя. Основний зміст і мета іміджевих повідомлень відповідали сучасним уявленням – поширення інформації про людину чи групу осіб та формування бажаного ставлення до них. Перші засоби й форми поширення іміджевої інформації можна вбачати в усіх різновидах соціальної комунікації в давніх суспільствах [12].

Історія підтверджує, що секрети впливу іміджу на успіх і спосіб життя були добре відомі й успішно використовувались і ще до нашої ери. Зародження й розвиток основ іміджу було викликано необхідністю представлення унікальності та

привабливості особистості чи групи в очах навколишніх. Отже, проаналізуємо ставлення до іміджу в давні віки.

Підтвердженням того, що турбуватися про імідж було притаманно людині в різні епохи, можуть бути прізвиська історичних осіб, які характеризують їхніх носіїв: Володимир Красне Сонечко, Річард Левине Серце, Пипін Короткий, Ярослав Мудрий, Іван Грозний, Філіп IV Красивий.

До наших днів дійшла багата культурна спадщина давніх держав. У витворах мистецтва, літературних творах особливе місце посідають життєписи правителів, релігійних лідерів, полководців. Зображення важливих персон демонструють (за допомогою спеціально створених символів) особливий спосіб життя, успіх, покровительство Богів відповідно до займаного в соціумі становища. Наприклад, у Давньому Єгипті портрет фараона мав суворо визначену форму та пропорції. Розміри його зображення завжди були збільшені, порівнюючи із зображеннями інших людей. Під час створення іміджу фараона символи божественної влади продумувалися до дрібниць. Записи ритуалу коронування, складного палацового етикету («Тексти саркофагів», «Тексти пірамід») підтверджують усвідомлений, цілеспрямований процес, покликаний створювати імідж, ґрунтований на божественному началі фараона та членів його родини. Зображення правителя в супроводі богинь підкреслювало його особливий статус: фараон – син бога Ра, живий Бог. Ці приклади демонструють, що секрети створення іміджу були відомі ще в Давньому Єгипті [12].

В Античний період історії виникли й отримали розвиток уявлення про важливість індивідуального вигляду та позиціонування людини. Основними категоріями, запропонованими античними філософами-мислителями, були держава й суспільство, людина і її чуттєве сприйняття, тіло й душа, гармонія і краса. Наразі ці положення визначають основу етики суспільних відносин. Імідж людини має за мету розкриття індивідуальної унікальності особи.

Аристотель називав «показний блиск» і «надмірність» пишністю, позбавленою смаку. Для оцінки зовнішнього вигляду й манер ним було запропоновано поняття «належне». На думку Аристотеля, той, хто прагне, щоб його поважали за його нором, повинен дотримуватися середини й мати почуття міри [12].

Епікур запропонував раціональну гедоністичну етику, котра підкреслює «культивування дружби» за «уповільнення бажань». Оптимістичне світосприйняття дозволило йому припустити наявність можливості звільнити всіх людей від страхів і навчити практично кожного відчувати себе щасливим у будь-якій ситуації.

Платон сформулював поняття «гармонія». Його визначення гармонії як сукупності достоїнств

людини-громадянина надало поняттю соціального змісту. Платон вважав, що гармонія проявляється у фізичному вигляді, вчинках, промовах людини та у продукованих нею витворах. Сьогодні це розглядається як відповідність зовнішнього вигляду внутрішньому змісту людини. Така відповідність є, по-перше, основою позитивного іміджу; по-друге, визначає процес створення потенційно успішного й ефективного іміджу [12].

Отже, вже в Античний період усвідомлювалася важливість впливу іміджу на успіх: необхідність мати достойний зовнішній вигляд і відповідні йому поведінку та інтелект визначала образ життя античного соціуму.

Історики ведуть відлік теорії іміджування від відомих робіт Н. Макіавеллі «Государь» і Г. Лебона «Психологія соціалізму», в яких подано науково-прикладне обґрунтування практичної цінності цього феномена. Макіавеллі переконливо показав, яке значення для державної особи має володіння відповідною «личиною» (маскою), а Лебон інтерпретував сенс іміджування як засіб досягти політичного успіху завдяки ефекту «особистої чарівності» [12].

У ці періоди історії поступового розвитку соціокомунікативних феноменів ставлення до іміджу пройшло кілька стадій трансформації (від неусвідомленого прагнення представити власну особу чи соціальну групу серед інших членів соціуму – через відносно системний добір засобів трансляції власних найкращих характеристик – до перших спроб усвідомлення та фіксування специфіки й параметрів іміджування у вигляді офіційних наказів або робіт філософського, педагогічного, політологічного, психологічного тощо спрямування), які набули подальшого активного розвитку в наступні періоди.

У період західноєвропейської, американської й вітчизняної традиції іміджування XIX–XX століть розпочинається розвиток іміджетворення як окремого напрямку соціокомунікаційної діяльності. Передумови – науково-технічний прогрес, промислова революція, суспільні звершення тощо – забезпечили появу широкого кола суб'єктів (промислових, політичних, релігійних, культурно-мистецьких тощо), для яких грамотно сформований імідж був запорукою ефективної діяльності [12].

XIX століття – час активізації процесів масової комунікації, етап виникнення й формування основних засобів її реалізації. Кінець XIX ст. – період розквіту фототехнологій, що уможливили кардинально новий етап візуалізації іміджу. У цей же період відбуваються відомі іміджеві кампанії. XX століття – новий етап розвитку іміджевої діяльності. Поява та розвиток радіо, телебачення, Інтернету задають засадничо нові параметри іміджетворення. Відбувається перетворення іміджетворчості в сучасний інститут із властивими йому

формами, функціями і засобами впливу, триває процес невпинного збільшення кількості засобів поширення іміджевої інформації [12].

Таким чином, зауважимо, що кожна епоха створює певний набір типових іміджів, у яких кристалізує свою сутність. Німецький дослідник XIX століття Е. Фукс підкреслював, що суспільство відображає себе не лише в ідеології, філософії, науці, системах права, але й у правилах поведінки та у своїх уявленнях про тілесну красу.

Проблемам соціальної ідентифікації приділяв увагу і З. Фрейд. Він пов'язував це явище з протиставленням любові до власної групи і агресії по відношенню до інших, розподілом людей на «своїх» і «чужих», прагненням бути впізнаним для своїх та прийнятим до їхнього кола.

Значний інтерес для сучасної іміджеології становить теорія Абрахама Маслоу, який створив ієрархію людських потреб. До них він відніс фізіологічні потреби, потребу в безпеці, соціальні потреби, а також потребу у визнанні й повазі, самоактуалізації. Учений вважав незаперечним той факт, що кожна людина потребує стійкої і зазвичай високої оцінки власних достоїнств, схвалення навколишніх, відчуття власної могутності, адекватності, компетентності, впевненості і свободи. А. Маслоу виділяв потребу людини в репутації або престижі, які розуміються як завоювання поваги оточення, статусу, уваги, визнання заслуг, слави. Досягнення ж усіх цих соціально значущих категорій неможливе без створення адекватного, позитивно оцінюваного іміджу, що відповідає очікуванням та уявленням суспільства [12].

У 70-х роках XX ст. імідж став згадуватися в журнальних і газетних публікаціях як негативний феномен. Його розглядали переважно як маніпулятивний прийом буржуазної політики та засобів масової інформації, який використовується з метою ідеологічної обробки суспільної свідомості. Подібне ставлення до іміджу не сприяло об'єктивному інтересу до нього з боку радянських вчених. Однією зі спроб подолати таке ставлення до іміджу були в ті роки статті О. Феофанова в журналі «Питання філософії».

Кардинально новий етап теоретико-практичної рецепції категорії іміджу у вітчизняній науці відбувся в середині 90-х років XX ст., коли іміджелогія поступово стала перетворюватися на окрему динамічну наукову галузь, а іміджетворення (іміджмейкинг) – на окрему, повсюдно затребувану професію.

Отже, з різним ступенем усвідомлюваності феномен іміджу існує давно. Американський економіст К. Болдуїн у 60-х роках XX ст. ввів у діловий обіг власне поняття «імідж» та обґрунтував його корисність для успіху ділової людини. До кінця XX століття категорія іміджу набула різнобічної практичної та теоретичної розробки [12, с. 15].

На нашу думку, запропоновані етапи розвитку феномену «іміджу» постають важливим розділом у загальному спектрі його дослідження. Зокрема, увага до іміджу актуалізувалася останніми роками у зв'язку із загостренням проблеми вибору, що постала перед людьми (вибору товарів і послуг, закладу вищої освіти, політичних партій та громадських організацій, медичних закладів, лідерів і керівників).

Імідж знаходиться поряд із такими поняттями, як рейтинг, репутація, популярність, престиж, авторитет [4]. Водночас зазначимо, що сьогодні існує велика різноманітність його трактування.

Деякі дослідники говорять про іміджі в множині. Наприклад, І. Федоров визначає їх як «систему соціального програмування духовного життя й поведінки суб'єктів (індивідів, груп) загальноцивілізованими ментальними стереотипами і символами групової поведінки, що використовується для мотивації успіху, еталоном бажаного враження, мімічними здібностями суб'єкта і ситуацією» [12]. Саме цим підкреслена мінливість, гнучкість, ситуативність іміджу.

В окремих науковців викликає зацікавленість знакова, інформаційно-символічна природа іміджу. Так, В. Маркін зазначає: «Імідж – це не маска, не прикрашання свого професійного образу. У реальному житті, звичайно, існує й це. Але цей аспект у технології іміджу, на мою думку, не головний. Головне тут – можливість передати інформацію про себе, про свої справжні переконання, ідеали, плани, діяння». «Ураховуючи знакову природу іміджу, його можна розглядати, – засвідчує О. Перелігіна, – як адресоване аудиторії повідомлення про те, що клієнт володіє певними властивостями. Для того, щоб аудиторія змогла сприйняти таке повідомлення, воно повинно бути написано зрозумілою мовою, а отже, використовувати знайомі їй символи (знаки) в їх звичайних значеннях». А. Федоркіна та Р. Ромашкіна характеризують імідж як «соціально-психологічне явище, що відображає вплив на нього не тільки свідомого, але й несвідомого компонентів психіки різних соціальних груп, мотивації їхньої поведінки, а також формування образів, які викликані сьогоденні народними масами». Нерідко можна почути визначення, що імідж – це стиль і форма поведінки людини, причому переважно зовнішній бік її поведінки в суспільстві. Іноді іміджем називають «набір значень і вражень, завдяки яким люди описують об'єкт, запам'ятовують його і починають ставитися до нього певним чином, інакше кажучи, завдяки яким об'єкт стає відомим» [5, с. 17].

При цьому, як правило, уточнюється, що об'єктом іміджу найчастіше є людина, група людей чи організація, і значно рідше – неживі предмети (товари, послуги, продукти), щодо яких частіше живається поняття «образ».

У визначеннях поняття «імідж» підкреслюється, що імідж містить не тільки природні властивості особистості, але й спеціально розроблені, створені, сформовані. В інших визначеннях наголошено на тому, що імідж багато в чому визначається об'єктивними характеристиками об'єкта, зокрема, імідж людини визначається її психологічним типом і відповідністю запитам часу й суспільства.

Багато спеціалістів з іміджу включають у це поняття не тільки зовнішність людини, яка створюється завдяки її анатомічним особливостям і стилю одягу, але й практично всі характеристики, доступні сприйняттю. Так, Поллі Берд зазначає, що імідж – це «повна картинка вас, якими вас бачать інші. Вона містить те, як ви виглядаєте, говорите, одягаєтесь, працюєте; ваші вміння, вашу поставу, позу й мову тіла, ваші аксесуари, ваше оточення» [2]. Лише окремі фахівці, як правило, ті, які у своїй практичній діяльності спеціалізуються саме на покращенні зовнішності клієнта, використовують термін «імідж» у вузькому значенні, маючи на увазі тільки зовнішність (обличчя, зачіску, стиль одягу тощо). В. Шепель, не вважаючи імідж самою лише зовнішністю, зазначає, що це – насамперед візуальний образ, і нагадує про те, що імідж: «Це – візуальна привабливість особистості. Щасливий той, хто від Бога наділений привабливим іміджем, проте, як правило, багато хто викликає симпатію в людей завдяки мистецтву самопрезентації» [13].

Г. Почепцов вважає, що імідж – це знаковий заміник, який відбиває основні риси портрета людини. Імідж інформативний, він повідомляє про певну сукупність ознак, які притаманні об'єкту. Причому ці ознаки можуть існувати об'єктивно чи довільно приписуватися об'єкту творцями іміджу [2, с. 19].

Дослідник Т. Пархоменко пропонує називати іміджем взагалі нову реальність, процес творення якої цілеспрямовано організований і має чітко задані параметри. При цьому створена реальність часом не має нічого спільного з тим об'єктивно наявним носієм, для якого вона створюється. Нова, цілеспрямовано створювана суб'єктивна реальність, що зветься іміджем, має символічну природу – символічну реальність. У тлумачному словнику Вебстера зазначено, що імідж – це штучне створення неперевершеного образу. Імідж – це штучна імітація або подання зовнішньої форми будь-якого об'єкта, особливо особи.

Імідж – це об'єктивний фактор, що відіграє істотну роль в оцінці будь-якого соціального явища або процесу. Імідж – це уявлення про людину, товар чи інститут, який цілеспрямовано формується в масовій свідомості за допомогою публіситі, реклами або пропаганди, – зазначав В. Королько [3].

Імідж – фасадна частина образу, в якій манери (жести) і міміка виступають як найбільш виразні архітектурні елементи, – додає В. Шепель.



*Імідж* – це враження, вироблене людиною, компанією або інститутом для однієї або кількох груп громадськості [13].

Отже, всі вищезазначені визначення поняття «імідж» дають змогу зробити висновок, що імідж належать до групи соціально-психологічних феноменів. Отже, він підкоряється всім основним законам соціальної психології. Серед найважливіших можна виокремити такі:

1) людина – істота соціальна, вона надзвичайно залежна від своєї групи і соціального оточення;

2) поведінка людини у групі визначається стереотипами – узагальнено-спрощеними уявленнями;

3) ставлення всієї групи до конкретної людини істотно впливає на те, як саме її сприйматимуть окремі її учасники;

4) у різних групах одна і та ж людина може мати різну репутацію, а отже, відповідну їй поведінку;

5) позитивне ставлення групи до окремої людини сприяє рішенням її завдань [2, с. 20]. Таким чином, дії, вчинки особистості, її ставлення до навколишніх, вплив соціальної групи на неї є важливими чинниками формування іміджу.

Важливим для розуміння сутності іміджу є розгляд його функцій. Функції – активні форми вияву сутності та змісту конкретного феномена. Враховуючи таке психологічне підґрунтя феномена, Г. Почепцов виокремив три функції іміджу:

1) ідентифікації (імідж – це стереотип, тому можна миттєво співвіднести його з конкретною особою, адже він задає вже апробовані шляхи ідентифікації. Об'єкт стає безпечним, таким, що легко упізнається);

2) ідеалізації (імідж намагається бажане видати за дійсне, тобто лідер прагне пристосуватися до очікувань електорату);

3) протиставлення, оскільки будується системно, виходячи з уже існуючих іміджів (будь-яка характеристика стає яскравішою порівняно з протилежною) [9, с. 47–48].

Аналізуючи поняття «імідж», П. Фролов з'ясував, що цей термін може вживатися як мінімум у двох основних значеннях. З одного боку, під ним можуть розуміти образ будь-якого об'єкта (політика, товару, фірми), який існує у свідомості певної групи людей. З другого боку, це поняття використовують для позначення того образу, який конструюється з метою викликати бажані зміни у

свідомості та поведінці людей, справити на них певний політично-психологічний вплив [11].

**Висновки.** Отже, феномен іміджу існував завжди, але його сутність і значення останніми десятиліттями змінюються та зростають. Це можна пояснити тим, що нас оточує велика кількість інформації, яка оновлюється щохвилини, і людина не спроможна зберігати цей масив повністю. Через таку ситуацію виникають та починають використовуватися ярлики, серед яких найбільш вдалі закріплюються в пам'яті. Імідж – це знакові характеристики, в яких існують форма і зміст. Імідж на сьогодні залишається засадничою для соціокомунікаційного простору категорією, але водночас – однією з найбільш дискусійних і неоднозначних як в її сприйнятті, так і в послугуванні.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Аристотель. Собрание сочинений. Москва : Наука, 1984. Т. 4. 437 с.
2. Барна Н.В. Іміджелогія : навч. посіб. для дистанційного навчання. Київ : Університет «Україна», 2008. 217 с.
3. Королько В.Г. Паблік рілейшнз: наукові основи, методика, практика : підручн. Київ : Видавн. дім «Скарби», 2001. 400 с.
4. Левківський К.М. Політологія : підручник для студ. вищ. навч. закл. освіти. Львів : Магнолія Плюс, 2004. 476 с.
5. Лосев А.Ф. Диалектика мифа. Опыт, литературно-философский журнал. Москва, 1990.
6. Макиавелли Н. Государь. Москва : Планета, 1990. 123 с.
7. Платон. Сочинения. Москва : Мысль, 1990–1994. 235 с.
8. Немов Р. Психологический словарь. Москва : Гуманит. издат. центр «ВЛАДОС», 2007. 560 с.
9. Палеха Ю.І. Іміджелогія : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Вид-во Європейського ун-ту, 2005. 324 с.
10. Почепцов Г.Г. Коммуникативные технологии двадцатого века. Київ : Вакле, 2000. 675 с.
11. Філософський словник соціальних термінів. Київ : Р.І.Ф., 2005. 672 с.
12. Фролов П. Імідж політичного лідера у друкованих ЗМІ: шляхи та методи вивчення. *Наукові студії з соціальної та політичної психології*. Київ : Агропромвидав України, 1996. Вип. 2. С. 147–158.
13. Хавкіна Л.М. Іміджелогія : навчально-методичний посібник для студентів зі спеціальності «Журналістика». Харків : ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2013. 64 с.
14. Шепель В.М. Имиджелогия. URL: [http://www.psychology.vuzlib.net/book\\_0603\\_page\\_6.html](http://www.psychology.vuzlib.net/book_0603_page_6.html)

## РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ ПСИХОЛОГА ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

## DEVELOPMENT OF THE CREATIVE POTENTIAL OF PERSONALITY OF PSYCHOLOGIST BY OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES

*У статті висвітлено психолого-педагогічні аспекти розвитку творчого потенціалу особистості психолога засобами інноваційних технологій. Проаналізовано сутність актуальних ідей застосування інноваційних технологій у системі професійної підготовки психологів. Охарактеризовано сучасні форми, активні методи та інноваційні технології. Розкрито сутність термінів «творчість», «потенціал», «творчий потенціал», «творчий потенціал особистості», «творчий потенціал психолога», «інновації», «інноваційні технології».*

**Ключові слова:** творчість, потенціал, творчий потенціал, творчий потенціал особистості, творчий потенціал психолога, інновації, інноваційні технології.

*В статье освещены психолого-педагогические аспекты развития творческого потенциала личности психолога средствами инновационных технологий. Проанализирована сущность актуальных идей применения инновационных технологий в системе профессиональной подготовки психологов. Охарактеризованы современные формы, активные методы и инновационные технологии. Раскрыта сущность терминов*

*«творчество», «потенциал», «творческий потенциал», «творческий потенциал личности», «творческий потенциал психолога», «инновации», «инновационные технологии». Ключевые слова: творчество, потенциал, творческий потенциал, творческий потенциал личности, творческий потенциал психолога, инновации, инновационные технологии.*

*The article covers the psychological and pedagogical aspects of the development of creative potential of the personality of the psychologist by means of innovative technologies. The essence of actual ideas of application of innovative technologies in the system of professional training of psychologists is analyzed. The modern forms, active methods and innovative technologies are characterized. The essence of the terms "creativity", "potential", "creative potential", "creative potential of the person", "creative potential of the psychologist", "innovation", "innovative technologies" is revealed.*

**Key words:** creativity, potential, creative potential, creative potential of personality, creative potential of psychologist, innovation, innovative technologies.

УДК 37.036:378.2

**Варгата О.В.**,  
канд. пед. наук,  
доцент кафедри психології та педагогіки  
Хмельницького національного  
університету

### Постановка проблеми в загальному вигляді.

Пріоритетним завданням вищої школи, відповідно до умов сьогодення, є сприяння становленню й удосконаленню цілісної, творчої, компетентної особистості, яка відкрита для сприйняття нового досвіду та прагне до максимальної реалізації своїх можливостей, здатна до усвідомленого й самостійного вибору в різних життєвих ситуаціях.

На пріоритет формування інноваційної та творчої діяльності вказують законодавчі та нормативні документи, які регламентують здійснення інноваційної діяльності: Закон України «Про інноваційну діяльність», Закон України «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні», Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності» та інші акти.

Важливим аспектом сучасної вищої освіти є орієнтація навчання на розвиток творчої пізнавальної активності особистості. Саме тому розвиток творчого потенціалу особистості психолога необхідно розглядати крізь призму вдосконалення його індивідуальних якостей, змін у структурі особистості, що відбуваються внаслідок застосування педагогами інноваційних технологій та творчорефлексивного підходу.

### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Теоретичні аспекти проблеми творчого потенціалу особистості розглянуто в працях Б. Ананьєва,

В. Андрєєва, І. Білої, Л. Виготського, Н. Вишнякової, В. Давидова, Д. Ельконіна, Н. Кузьминої, О. Леонтєєва, О. Матюшкіна, В. Моляко, О. Музики, Я. Пономарьова, С. Рубінштейна, Б. Теплова, М. Холодної, І. Якиманської. Фундаментальні основи оновлення системи вищої освіти та інноваційні підходи професійної підготовки педагогів вищої школи розкриваються в роботах В. Андрущенко, В. Бондаря, О. Браславської, Н. Гузій, С. Гончаренка, О. Дубасенюк, І. Зязюна, М. Євтуха, Г. Єльнікової, І. Ісаєва, О. Коваленко, О. Комар, В. Коваль, В. Кременя, Н. Кузьминої, В. Лозової, В. Майбороди, І. Підласого, Н. Протасової, В. Семиченко, С. Сисоєвої, В. Сластьоніна, С. Совгири, В. Тесленка, О. Ярошенко та інших авторів.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Комплексний аналіз психолого-педагогічної літератури із зазначеної проблематики свідчить про те, що, незважаючи на значну кількість наукових праць, присвячених творчості й педагогічним інноваціям, питання розвитку творчого потенціалу особистості психолога залишається недостатньо дослідженим. Саме цим зумовлений процес дослідження творчого потенціалу психолога засобами інноваційних технологій, що є необхідними умовами становлення й розвитку особистості, активізують творчий потенціал суб'єкта в процесі особистісних змін.

**Мета статті** – розкрити психолого-педагогічні передумови розвитку творчого потенціалу особистості психолога засобами інноваційних технологій.

**Виклад основного матеріалу.** Розвиток творчого потенціалу студентів-психологів значною мірою залежить від рівня підготовки викладачів, їхньої готовності забезпечити розвиток творчого потенціалу особистості в процесі викладання навчальних дисциплін. Саме тому теоретико-методологічною основою творчого розвитку студентів є не лише педагогічні та психологічні концепції, теоретичні положення, а й модель педагогічної творчості викладача закладу вищої освіти, яка відображає функції інноваційно-педагогічної діяльності.

Практика свідчить про те, що найбільш ефективним є навчальний процес у тих освітніх системах, де він спирається на розвиток творчої особистості та базується на особистісно-розвивальному підході. Для його впровадження важливо врахувати низку психолого-педагогічних факторів, які виділяють різні автори, а саме:

1) насиченість середовища сенсорними стимулами, зокрема, розмаїття засобів навчання (книги, посібники, електронні підручники, Інтернет тощо);

2) пристосованість середовища до реалізації особистістю своєї активності в різних видах діяльності;

3) комунікативну діяльність, що може бути засобом організації роботи колективу, засобом пізнання на заняттях, способом суспільної діяльності особистості [2];

4) необхідне середовище, яке дає можливість для пізнавальної діяльності особистості (інформаційний комфорт, доступ до інформації, бажання й уміння опанувати її, спільна діяльність викладача та студента в межах співпраці, діалогового спілкування, взаємоповаги);

5) ступінь свободи вибору різних видів діяльності. Обов'язкових видів діяльності має стати якнайменше, а за їх наявності шлях до них повинен пролягати через реалізацію психологічних особливостей кожної особистості [3].

Особистісний підхід учені розуміють насамперед як синтез напрямів педагогічної діяльності навколо її головної мети (особистості) як пояснювальний принцип, що розкриває механізм особистісних новоутворень; це принцип свободи особистості в освітньому процесі. Основи реалізації особистісного підходу передбачають постійне вивчення та знання індивідуальних особливостей особистості, її поглядів, інтересів, звичок тощо; діагностування й моніторинг рівня формування цих особистісних якостей; оперативну зміну тактики взаємодії викладача та студента залежно від обставин, що склалися; створення умов для самовиховання й саморозвитку особистості; розвиток самостійності, ініціативності, результативності діяльності. Важливим моментом у цьому підході є

визнання того, хто навчається, активним суб'єктом діяльності, а отже, становлення суб'єкт-суб'єктних стосунків. Цей підхід багато вчених вважають основним також у підготовці творчої особистості, він пов'язаний із формуванням її особистісних і професійних якостей.

Особистісно-розвивальний підхід вимагає управління міжособистісною взаємодією; відповідно, метою взаємодії викладача та студента є розвиток потреби й здатності до саморегуляції, самоорганізації, самоконтролю навчальної діяльності. Особистісно-розвивальний підхід передбачає взаємну зумовленість розвитку діяльності та особистості в педагогічному процесі через його особистісний і розвивальний аспекти [1].

Важливим індивідуальним методом розвитку творчості особистості є виконання проекту. Метод проектів є ефективним засобом особистісного творчого розвитку. Він орієнтує освітній процес на творчу самореалізацію особистості.

Метод проектів являє собою гнучку модель організації навчально-виховного процесу, орієнтованого на розвиток особистості та її самореалізацію в процесі діяльності. Він сприяє розвитку спостережливості та прагненню знаходити пояснення своїх спостережень, привчає ставити питання та знаходити на них відповіді, а потім перевіряти правильність своїх відповідей шляхом аналізу інформації, проведення експериментів і досліджень [7].

Серед проектів різні науковці виділяють такі різновиди:

– соціальні, що відповідають умовам і вимогам сучасного суспільства;

– психолого-педагогічні, які розробляються на рівні окремого навчального закладу та відбивають основні напрями діяльності викладача та студентів у їх взаємодії;

– особистісні, що окреслюють зону найближчого або віддаленого розвитку конкретної особистості [8].

Практика використання проектних технологій передбачає певні етапи та зміст діяльності суб'єктів навчального процесу, а також алгоритм роботи над проектом. Робота над проектом – це практика особистісно орієнтованого навчання в процесі конкретної роботи студента на основі його вільного вибору та з урахуванням його інтересів.

Навчальне проектування орієнтоване насамперед на самостійну творчу діяльність студентів – індивідуальну, парну чи групову, яку вони виконують упродовж визначеного відрізка часу. Творчий проект передбачає використання сукупності дослідних, пошукових, творчих за своєю суттю методів, прийомів і засобів.

Основні завдання навчального проектування є такими:

1) не лише передати студентам суму певних знань, а й навчити набувати ці знання самостійно,

уміти застосовувати їх для розв'язання нових пізнавальних і практичних завдань;

2) сприяти студентам у набутті комунікативних навичок, тобто здатності працювати в різноманітних групах, виконуючи різні соціальні ролі;

3) розширити коло спілкування майбутніх психологів, познайомити з різними поглядами на одну проблему;

4) виробити в студентів уміння користуватися дослідницькими прийомами (збирати необхідну інформацію, уміти її аналізувати з різних позицій, висувати різні гіпотези, робити висновки) [6].

Виокремлюються такі вимоги до використання методу проектів:

1) наявність значущої в дослідному творчому плані проблеми, що вимагає інтегрованого знання;

2) практична, теоретична, пізнавальна значущість прогнозованих результатів;

3) самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність студентів;

4) структурування змістової частини проекту (із зазначенням поетапних результатів);

5) використання дослідних методів (за певною послідовністю):

- визначення проблеми й завдань, що постають із неї (круглий стіл, дискурс);

- формулювання можливих шляхів розв'язання завдань;

- обговорення методів дослідження (таких як спостереження, аналіз, синтез, експеримент);

- обговорення способів представлення кінцевих результатів (таких як презентації, захист, звіт, репортаж, колаж тощо);

- збирання, систематизація й аналіз отриманих даних;

- підбиття підсумків та оформлення результатів.

Творчий проект дає змогу здійснити аналіз стану проблеми на поточний період, переглянути заходи, вжиті для її розв'язання, визначити завдання та заходи щодо її виконання. Під час виконання творчих проектів важливо сформувати власну позицію щодо проблеми чи явища, максимально урізноманітнити методи наукового пошуку.

Алгоритм виконання творчого проекту є таким:

1) обґрунтування актуальності проблеми;

2) висування гіпотези;

3) визначення мети й завдань проекту;

4) визначення об'єкта та предмета дослідження;

5) визначення очікуваних результатів;

6) планування експериментальної діяльності;

7) планування роботи за етапами, наприклад:

- діагностико-аналітичний;

- коригувально-конструкторський;

- програмно-моделювальний;

- розвивально-формульвальний;

- концептуально-узагальнюючий;

8) опитування респондентів щодо досліджуваної проблеми;

9) підведення підсумків.

Творчі проекти можуть здійснюватися у формі практично орієнтованих проектів (документ, програма, рекомендації, проект закону). Творчі проекти можуть і не мати детально опрацьованої структури спільної діяльності учасників, вона розвивається, підпорядковуючись кінцевому результату, прийнятій групою логіці спільної діяльності, інтересам учасників проекту.

Неодмінною умовою застосування вищезгаданих методів і прийомів є творчість та ініціатива викладача, що забезпечує нестандартне проведення занять.

Важлива ділова гра як метод пошуку рішень в умовній проблемній ситуації. Її елементами є розподіл за ролями, змагання, особливі правила тощо. Ділова гра застосовується як метод активного навчання її учасників із метою вироблення в них навичок прийняття рішень у різних ситуаціях.

До формальної частини гри науковці відносять мету гри, спосіб оцінки ступеня досягнення мети, формальні правила гри та мету модельованих підсистем.

До неформальної частини гри вчені відносять учасників гри, неформальні правила гри та коло ділової гри.

Також виділяють такі основні блоки ділової гри:

1) цілеспрямованість (для чого проводиться гра);

2) об'єктивно-ситуаційний (що вона моделює);

3) ігровий (хто грає);

4) рольовий (як імітується діяльність у межах одного ігрового етапу);

5) блок результатів (що досягається після завершення гри).

Науковці стверджують, що основним критерієм, який з'ясовує правильність використання ділових ігор у навчальному процесі, є досягнення мети навчання з урахуванням умов, у яких буде здійснюватися навчальна діяльність. Формулюванню цілей гри необхідно приділяти належну увагу. Мета гри повинна бути сформульована настільки чітко, щоб слугувати орієнтиром для всіх учасників гри, у тому числі самих гравців. Доцільне виділення чотирьох цілей, які відповідають чотирьом рівням пізнання матеріалу гри:

а) загальне знайомство з предметом;

б) засвоєння конкретних положень, необхідних для прийняття рішень згідно з відомими фактами;

в) уміння застосовувати знання в практичній діяльності;

г) аналіз отриманих результатів із метою отримання нових, більш обґрунтованих рішень [9].

Незалежно від різновидів ділової гри їх об'єднують загальні вимоги: 1) постановка теми, цілей і завдань гри; 2) визначення оптимального



змісту гри; 3) розподіл ролей та визначення функціональних обов'язків учасників гри; 4) забезпечення умов для проведення ділової гри (обладнання, наочність, оформлення приміщення, інше матеріально-технічне забезпечення); 5) єдність взаємодії студентів у ході виконання ролей. «Активні» учасники гри – це студенти, які виконують конкретні ролі в процесі гри, а «пасивні» – це слухачі, які спостерігають і реагують на процес її перебігу. Сам процес гри залежить від особливостей її різновиду. Аналіз та підбиття підсумків гри включає оцінку змісту ділової гри, тобто оцінку актуальності теми, правильності постановки й досягнення мети, доцільності постановки проміжних цілей і завдань; дотримання процедури проведення ділової гри; оцінку імітаційної діяльності студентів у процесі виконання рольових функцій; тактику й етику спілкування [5].

Розглянемо окремі різновиди ділових навчальних ігор, які доцільно використовувати в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу для розвитку творчої компетентності майбутніх психологів.

**Ділова гра «Прес-конференція».** Визначається тема прес-конференції, обираються ведучі, тобто студенти, які найбільш компетентні в проблемі, що буде предметом обговорення. Усі інші майбутні психологи – це «журналісти», які ставлять запитання ведучим. Обладнання: стіл, трибуна, мікрофон для «ведучих»; столи, таблички з назвами газет чи журналів, тобто представників преси (журналістів, кореспондентів). У цій грі лише дві ролі – роль «ведучих» і роль «журналістів». Водночас до ігрової діяльності залучаються всі студенти групи як вільні спостерігачі. Підсумки гри підбиваються викладачем разом зі студентами.

**Ділова гра «Змагання».** Мета такого заняття – навчитися самостійно організувати власну навчальну діяльність, розв'язувати психолого-педагогічні завдання; формувати вміння виділяти головне, істотне; закріплювати спеціальні та загальнонавчальні знання, уміння й навички. У змаганнях беруть участь окремі сформовані групи студентів. Можливі також інші варіанти його організації (попередньо формуються команди та журі, вибираються капітани команд і голова журі). При цьому можливі такі ролі: «капітан» – найбільш підготовлений, ерудований, компетентний у цій проблемі студент, хороший організатор; «член команди» – студент, який входить до складу тієї чи іншої команди; «голова журі» – викладач, студент або запрошений фахівець, що є компетентним у питаннях цієї проблеми; «член журі» – студент, представник студентського самоврядування, тобто той, хто глибоко розуміється на проблемі.

**Ділова гра «Узагальнення знань».** Мета заняття – включення всіх студентів до колективної, творчої, самостійної діяльності з метою

закріплення, поглиблення, систематизації та узагальнення їхніх знань, умінь і навичок; усунення прогалин у знаннях, формування та розвиток навичок колективної співпраці. Можливі й доцільні такі ролі: «консультанти» – студенти, які займаються з невстигаючими одногрупниками; «ерудити» – готують повідомлення з теми; «аналітики» – студенти, які розв'язують складні варіанти навчальних завдань; «експериментатори» – студенти, які готують експеримент, дослід із теми; «голова» та «члени журі», які оцінюють виконання завдань групами або окремими студентами відповідно до їхніх ролей.

**Ділова гра «КВК».** Мета заняття – розвиток творчої компетентності майбутніх учителів, здібностей швидко орієнтуватися в подіях, екстремальних ситуаціях. Заняття можуть бути тематичними, проблемними, розрахованими на загальну ерудицію учасників гри. Як правило, група поділяється на команди, які поетапно в процесі гри виконують різні цільові навчальні завдання. Підсумки та оцінку гри здійснює журі.

У процесі спостереження й аналізу заняття, що проводиться у формі ділової гри, варто зосередити увагу на таких параметрах:

- а) доцільність вибору теми для проведення ділової гри;
- б) правильність постановки та реалізації цілей і завдань ділової гри;
- в) реалізація змісту й оптимального обсягу навчального матеріалу з теми гри;
- г) правильність розподілу ролей та функціональних обов'язків їхніх виконавців;
- ґ) якість підготовки «пасивних» учасників гри (психологічне налаштування на специфічний вид навчальної діяльності, підготовка змісту гри, озброєння критеріями та способами оцінки рольової діяльності «активних» учасників гри, етика спілкування в процесі навчальної гри);
- д) оцінка імітаційної діяльності з виконанням ролей учасниками гри;
- е) оцінка ефективності ділової гри, тобто зіставлення її результатів із поставленими цілями й завданнями [4].

Важливим аспектом сучасної вищої освіти є орієнтація навчання на розвиток творчої пізнавальної активності особистості. Розвиток творчої особистості можливий завдяки відповідним технологіям, які ми розглянемо нижче.

**Технологія модульного навчання,** порівняно з традиційною (лекційно-семінарською) системою навчання, вирізняється тим, що сама професійна діяльність викладача, як і навчальна діяльність слухача, набуває принципово іншого характеру – центральною фігурою навчального процесу стає студент.

**Технологія групової роботи** включає в змістовне співробітництво, де студенти є суб'єктами

спільної навчальної діяльності, а отже, змінюється їхня мотиваційна сфера. Така робота є особливо цінною під час проблемного навчання. Групова форма навчальної роботи, яка раціонально включена до навчального процесу, дає позитивні результати, робить очевидними зусилля та здібності кожного, що є природним стимулом здорового творчого змагання.

*Технологія проблемного навчання* відкрито втілює пізнавальні протиріччя, які реалізуються під час створення й загострення проблемної ситуації, що викликає потребу в опануванні знань і вмінь для вирішення пізнавальних завдань. Науковці визначають проблемне навчання як психолого-педагогічну систему, що заснована на закономірностях творчого засвоєння знань і способів діяльності та включає специфічне поєднання прийомів і методів викладання та навчання з рисами наукового пошуку.

Проблемне навчання передбачає процес, що моделює мислення та має пошуковий, дослідницький характер, за якого втілюються пізнавальні протиріччя, що реалізуються під час створення й загострення викладачем проблемної ситуації та організації ним необхідних умов для її вирішення. Проблемне навчання підсилює ступінь досягнення цілей навчання, підвищує якість та міцність отриманих знань і вмінь, надає навчальному процесу більшої емоційності й жвавості, посилює пізнавальну активність слухачів, уповільнює зниження показників функціонального та психологічного стану, поліпшує самопочуття й настрій, має ефект емоційного підкріплення, яке сприяє становленню психічних новоутворень, що лежать в основі процесу набуття нових знань, умінь, навичок.

*Технології творчого розвитку особистості* включають навчання в співробітництві, метод проектів, різнорівневе навчання, індивідуальний і диференційований підходи, де викладач виступає як компетентний консультант, помічник, організатор педагогічної взаємодії зі студентом у пізнавальній діяльності. Широко використовується творча ситуація, яка стимулює пошукову діяльність, розвиває творчі можливості, проте не завжди приводить до оволодіння новими знаннями, уміннями й навичками. Творча ситуація створюється в процесі розв'язання творчих завдань, вирішення навчальних проблем, дискусій, критичного аналізу прочитаного, навчальної експериментальної та дослідницької діяльності, ігрових ситуацій.

*Технологію формування стимулів до творчості* доцільно розглядати як процес створення психолого-педагогічної системи, компоненти якої (зміст, форми, методи, засоби професійної підготовки, характер комунікативних зв'язків між суб'єктами навчального процесу) забезпечують умови для творчої діяльності студентів із метою формування в них стійкої сфери творчої професійної діяльності.

*Проектна технологія* передбачає розв'язання певної проблеми, яка має на меті, з одного боку, використання різноманітних методів і засобів навчання, а з іншого – інтегрування знань та вмінь із різних галузей науки, техніки, творчості.

Як показує практика, застосування інноваційних технологій залежить від певних чинників, а саме: урахування минулого й теперішнього досвіду студентів; наявності мотивації навчання; створення атмосфери комфорту та взаємоповаги; визначення цілей навчання; активного залучення учасників до процесу навчання; урахування здібностей (темпераменту, сприймання, спеціальності); надання можливості самореалізації та самоконтролю учасникам навчального процесу. Лише системне впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес вищої школи та переосмислення й перебудова досвіду діяльності викладача сприятимуть виробленню творчої співпраці між педагогом і студентом.

**Висновки.** Таким чином, студенти, здійснюючи інноваційну діяльність і виконуючи творчі завдання, відчують себе творчими особистостями. Завдяки цьому відбувається зміна самосприйняття, розвивається творчий потенціал особистості. Творче ставлення студентів до особистої діяльності є однією з психолого-педагогічних умов більш глибокого та усвідомленого конструктивного вдосконалення.

Для професійного становлення психолога доцільно вдосконалювати рівень його творчості, творчого потенціалу та здібностей. Із цією метою доцільним є впровадження інноваційних технологій у процесі викладання психологічних дисциплін та формування в студента-психолога суб'єктивної позиції в процесі професійної підготовки, розвиток його здатності не лише сприймати та відтворювати знання, а й виконувати професійно-творчі завдання на високому рівні.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо у впровадженні інноваційних технологій та обґрунтуванні психолого-педагогічних умов, які сприятимуть розвитку творчого потенціалу особистості психолога.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Богоявленская Д. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов-на-Дону : Изд-во Ростовского ун-та, 1983. 173 с.
2. Веретенникова Л. Развитие творческого потенциала современного школьника. *Вестник Московского государственного гуманитарного университета имени М.А. Шолохова. Серия «Педагогика и психология»*. 2010. № 1. С. 15–24.
3. Гуменюк О. Психологія Я-концепції : монографія. Тернопіль : Економічна думка, 2002. 186 с.
4. Исаев И. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва : ИЦ «Академия», 2002. 208 с.

5. Клепиков О. Основи творчості особи. Київ : Вища школа, 1996. 243 с.

6. Мясоед П. Идея живого человека в психологии. *Вопросы психологии*. 2009. № 4. С. 108–118.

7. Психологічна діагностика інтелекту, мислення, креативності дитини / упоряд. : С. Макси-

менко, Л. Кондратенко, О. Главник. Київ : Мікрос-СВС, 2003. 245 с.

8. Туриніна О. Психологія творчості : навчальний посібник. Київ : МАУП, 2007. 160 с.

9. Черный Е. Профессиональная идентичность практического психолога. *Практична психологія і соціальна робота*. 2000. № 8. С. 36–39.

## СТРАТЕГІЧНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ МІЖНАРОДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

## STRATEGIC DIRECTIONS FOR DEVELOPMENT OF INTERNATIONAL ACTIVITY IN THE UNIVERSITY

Стаття присвячена висвітленню особливостей визначення стратегічних пріоритетів сучасних університетів щодо розвитку міжнародної діяльності. Здійснено аналіз сайтів різних університетів щодо розвитку міжнародної діяльності. Акцентується увага на основних стратегічних цілях різних вітчизняних університетів, які дають змогу істотно підвищити роль усіх аспектів міжнародного співробітництва загалом і міжнародних зв'язків зокрема. Виокремлено основні стратегічні напрями розвитку міжнародної діяльності закладу вищої освіти з метою інтеграції у світовий освітянський і науковий простір. Установлено, що визначення стратегічних напрямів розвитку міжнародної діяльності університету сприяє створенню можливостей експорту його освітніх послуг і наукових результатів.

**Ключові слова:** стратегічні напрями, заклад вищої освіти, міжнародна діяльність, розвиток, міжнародне співробітництво.

Стаття посвящена рассмотрению особенностей определения стратегических приоритетов современных университетов по развитию международной деятельности. Проанализированы сайты разных университетов относительно осуществления развития международной деятельности. Акцентируется внимание на основных стратегических целях различных отечественных университетов, которые позволяют существенно повысить роль всех аспектов международного сотрудничества в целом и международных связей в частности. Выделены основные стратегические

направления развития международной деятельности учреждения высшего образования с целью интеграции в мировое образовательное и научное пространство. Установлено, что определение стратегических направлений развития международной деятельности университета способствует созданию возможностей экспорта его образовательных услуг и научных результатов.

**Ключевые слова:** стратегические направления, учреждение высшего образования, международная деятельность, развитие, международное сотрудничество.

The article is devoted to highlighting the peculiarities of determining of the strategic priorities of contemporary universities regarding the development of international activities. Sites of various universities were analyzed regarding the development of international activities. The author focuses attention on the main strategic goals of various domestic universities, which can significantly enhance the role of all aspects of international cooperation in general, and international relations in particular. The main strategic directions of development of the international activity of the university with the purpose of integration into the world educational and scientific space are singled out. The author has established that determining the strategic directions of the development of international activities of the university contributes to the creation of opportunities for the export of its educational services and scientific results.

**Key words:** strategic directions, university, international activity, development, international cooperation.

УДК 378.014.25

**Кравченко О.І.,**

докт. пед. наук,  
доцент кафедри публічної служби  
та управління навчальними  
й соціальними закладами  
ДЗ «Луганський національний  
університет імені Тараса Шевченка»

### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Одним із основних напрямів діяльності університету є розвиток міжнародного співробітництва, підготовка студентів до здійснення професійної діяльності на рівні світових стандартів. Міжнародна діяльність закладу вищої освіти спрямована на забезпечення його інтеграції з міжнародною університетською спільнотою, отримання університетом додаткових можливостей щодо прискореного розвитку в межах Болонського процесу та Європейської інтеграції. Зростання ролі освіти й науки в суспільстві, диверсифікація, а також інтернаціоналізація вищої освіти – ці світові тенденції характеризують міжнародний компонент у діяльності університету як необхідну умову його комплексного розвитку. Міжнародне співробітництво було й залишається одним із пріоритетів розвитку сучасного закладу вищої освіти, є невід'ємним складником життя університету та розвивається в рамках єдиного процесу інтеграції вищої школи України у світову систему вищої освіти. З огляду на це, постає необхідність визначення стратегічних напрямів щодо розви-

тку міжнародної діяльності закладу вищої освіти в умовах загострення конкуренції між університетами в країні та за її межами. В Україні сьогодні існує потреба у фахівцях і науковцях, які не лише володіють базовими теоретичними знаннями, а й отримали певний міжнародний практичний досвід. Саме тому розвиток міжнародної діяльності університету варто вважати невід'ємним складником успішного європейського авторитетного університету.

### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Розвиток і функціонування університетів світового класу представлено працях Ф. Альтабаха, Дж. Салмі, А. Ржевської, О. Слюсаренко. Визначенню стратегічних напрямів сприяли праці зі стратегічного менеджменту Л. Антошкіної, В. Амелькіна, З. Галушки, О. Гарнаги, С. Гончарової, І. Ігнат'євої, Г. Кіндрацької, І. Комарницького, М. Мартиненка, Є. Мироненко, З. Шершньової та ін., праці зі стратегічного управління навчальними закладами О. Белан, О. Кравченко, О. Маккав'єєвої, О. Мармази, Ю. Логвиненка, С. Натрошвілі, В. Огаренка, С. Салиги, Т. Сорочан, В. Шевченко, О. Яришко.



Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Проте питання стратегічного розвитку міжнародної діяльності закладів вищої освіти раніше не розглядалися.

**Мета статті** полягає у висвітленні основних напрямів розвитку міжнародної діяльності закладу вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** У процесі розбудови міжнародної діяльності закладів вищої освіти закладалися нові традиції й механізми, вирішувались завдання, важливі як для кожного окремого університету, так і для всієї України. Серед них – здійснення інституціональних змін на основі акумуляції міжнародного досвіду, посилення міжнародної проектної, освітньої й наукової діяльності, використання механізмів розвитку міжнародної співпраці через створення спільних міжнародних структур, розширення програм подвійного диплома, мережування в регіональних і глобальних програмах, міжнародний трансфер технологій тощо. Основні напрями міжнародної діяльності університету вміщують освітні послуги для іноземних студентів; участь у міжнародних грантових програмах, конференціях, семінарах, симпозиумах; співпрацю із зарубіжними університетами.

Україна чітко визначила орієнтир на входження в освітній простір Європи, здійснює модернізацію освітньої діяльності в контексті європейських вимог, а також усе наполегливіше веде роботу з практичного приєднання до Болонського процесу [1, с. 10].

У статті 75 Закону України «Про вищу освіту» зазначається, що основними напрямами міжнародного співробітництва вищих навчальних закладів є участь у програмах двостороннього та багатостороннього міждержавного й міжуніверситетського обміну студентами, аспірантами, докторантами, педагогічними, науково-педагогічними та науковими працівниками; проведення спільних наукових досліджень; організація міжнародних конференцій, симпозиумів, конгресів та інших заходів; участь у міжнародних освітніх і наукових програмах; спільна видавнича діяльність; надання послуг, пов'язаних зі здобуттям вищої та післядипломної освіти, іноземним громадянам в Україні; створення спільних освітніх і наукових програм з іноземними вищими навчальними закладами, науковими установами, організаціями; відрядження за кордон педагогічних, науково-педагогічних і наукових працівників для педагогічної, науково-педагогічної та наукової роботи відповідно до міжнародних договорів України, а також договорів між такими вищими навчальними закладами й іноземними партнерами; залучення педагогічних, науково-педагогічних і наукових працівників іноземних вищих навчальних закладів для участі в педагогічній, науково-педагогічній і науковій роботі у вищих навчальних закладах України; направлення осіб, які навчаються у вищих навчальних

зкладах України, на навчання в закордонних вищих навчальних закладах; сприяння академічній мобільності наукових, науково-педагогічних працівників та осіб, які навчаються; інші напрями й форми, не заборонені законом [3].

На веб-сайтах закладів вищої освіти України зазначається, що у сфері міжнародної діяльності пріоритетними завданнями є розвиток міжнародної академічної та наукової мобільності, участь у міжнародних освітніх і наукових програмах; інтенсифікація розповсюдження інформації про можливість участі в міжнародних проектах серед кафедральних колективів з метою їх залучення до підготовки проектних заявок і реалізації міжнародних проектів; упровадження системи дистанційного викладання курсів окремих дисциплін з метою залучення іноземних фахівців до викладацької діяльності в університеті; активізація роботи з пошуку зарубіжних ЗВО-партнерів для розроблення й упровадження в навчальний процес напрямів підготовки з отриманням подвійних дипломів про вищу освіту; впровадження в практику системи оцінювання міжнародної активності кафедральних колективів для підвищення їхньої ролі в міжнародній діяльності університету; посилення роботи з пошуку можливостей отримання грантів для участі студентів і викладачів у міжнародних освітніх програмах, зокрема стажуваннях; забезпечення координації діяльності підрозділів університету з розроблення та виконання міжнародних угод і договорів; розширення географії міжнародних зв'язків і прагнення до визнання й зростання авторитету університету на міжнародній арені.

Концепція стратегічного управління освітньою організацією – це система поглядів, ідей, положень, уявлень, що зумовлюють мету, завдання функціонування та розвитку, механізми суб'єкт-об'єктної взаємодії, характер відносин усередині освітньої організації, урахування впливів середовища (як внутрішнього, так і зовнішнього) на її розвиток [2, с. 88]. Власне концепція стратегічного управління освітньою організацією створює підґрунтя для формування ефективного механізму розвитку всіх підсистем університету, зокрема розвитку міжнародної діяльності.

З метою з'ясування найбільш популярних стратегічних напрямів щодо розвитку міжнародної діяльності університету вивчено сайти університетів України. У ході вивчення виокремлено такі стратегічні цілі з розвитку міжнародної діяльності різних університетів:

- установлення нового партнерства, активізація та поглиблення пріоритетних напрямів співпраці з наявними партнерами – зарубіжними закладами вищої освіти, установами, професійними громадськими організаціями й підприємствами, задля розширення досліджень і забезпечення взаємозв'язків через обмін знаннями;

- розвиток системної роботи з пошуку й отримання грантів, участі в реалізації міжнародних програм освітніх і бізнес-проектів;
- реалізацію міжнародних освітніх програм і довгострокових договорів про співробітництво, сприяння обміну студентами із закладами вищої освіти Європи та інших країн;
- розвиток діяльності з університетами-партнерами щодо подвійного дипломування, розширення переліку баз практики, забезпечення мобільності викладачів і студентів;
- активізацію організаційної роботи з питань розширення контингенту іноземних громадян для навчання в університеті;
- забезпечення інформування міжнародного середовища про діяльність університету через: офіційний сайт, соціальні мережі, інформаційні буклети англійською та іншими мовами, участь представників у міжнародних виставках, форумах, конференціях;
- розширення переліку заходів для інтеграції в освітню та наукову діяльність університету культури інших країн світу з широким залученням студентів та аспірантів;
- розроблення й реалізацію щорічних програм поглиблення вивчення англійської та інших мов студентами, аспірантами й науково-педагогічними працівниками університету;
- здійснення рекрутингу іноземних студентів через посольства, агентства тощо, з якими підписані договори про співпрацю;
- збільшення кількості викладачів, які мають досвід навчання або роботи в зарубіжних університетах;
- активізацію участі університету в діяльності міжнародних асоціацій;
- забезпечення умов для проходження студентами практики в зарубіжних університетах;
- сприяння міжнародній сертифікації університету для забезпечення унікальності й високого попиту його освітніх послуг;
- розширення міжнародної співпраці через ефективну реалізацію потенціалу дво- та багаторонніх угод із зарубіжними університетами й науковими установами;
- активну участь університету в підготовці заявок і виконанні міжнародних освітніх і наукових проектів як у межах міжурядових угод, так і під егідою Європейської комісії;
- розширення переліку навчальних дисциплін із викладанням іноземними мовами для збільшення контингенту іноземних студентів;
- інтенсивний обмін здобувачами вищої освіти, науковими та науково-педагогічними працівниками в межах програм академічної мобільності й проведення наукових досліджень;
- широку інформаційну рекламу університету через приєднання до міжнародних баз даних, рейтингів, асоціацій тощо;

- організацію та проведення мовних літніх шкіл для здобувачів вищої освіти із зарубіжних університетів-партнерів;
- проведення маркетингових досліджень європейського і світового ринку, пошук і впровадження ефективних механізмів експорту власних освітніх і наукових послуг, посилення інтеграції у світовий і європейський освітній і дослідницько-інноваційний простори через створення спільних наукових програм, проектів, розроблень, упровадження інноваційної системи підготовки фахівців, компетентних у галузі інноваційно-проектного менеджменту, з високим рівнем наукової мобільності.
- розроблення комплексної програми підвищення міжнародної конкурентоспроможності університету з урахуванням наявного потенціалу, а також фінансових, кадрових, інфраструктурних і нормативних обмежень з метою подолання імпортно-експортної асиметрії освітніх послуг, що склалася, і просування університету на міжнародному ринку як визнаного центру юридичної освіти;
- формування унікального впізнаного у світі бренду університету, зокрема, шляхом просування власних інтернет-ресурсів і реклами, присутності на міжнародних освітніх заходах, у закордонних наукових виданнях тощо;
- забезпечення участі університету в найбільш важливих програмах і проектах Європейської Комісії, Європейської асоціації університетів (European University Association, EUA); Європейської асоціації юридичних факультетів (European Law Faculties Association, ELFA), Європейської асоціації із забезпечення якості вищої освіти (European Association for Quality Assurance in Higher Education, ENQA), інших асоціацій та організацій за напрямками досліджень;
- забезпечення участі університету в програмах і проектах, які реалізуються в Україні міжнародними організаціями та фондами, Агентством США з міжнародного розвитку (USAID), Американськими Радами з міжнародної освіти (American Councils for international education), ОБСЄ, НАТО, Радою Європи, ОЕСР, Міжнародним Вишеградським Фондом та ін.;
- створення міжнародних партнерств для участі в щорічних конкурсах у межах програм, що фінансуються Європейською Комісією та національними благодійними фондами (Horizon 2020, Erasmus+; DAAD; EduFrance; British Council та ін.);
- проведення моніторингу пріоритетів у сфері освіти, визначених у програмних документах ООН, ЮНЕСКО, Європейського Союзу, ОЕСР, Міжнародної асоціації університетів, Європейської асоціації університетів, інших міжнародних організацій, з метою оперативного реагування на нові завдання та виклики сучасності;
- залучення провідних міжнародних фахівців до проведення зовнішньої експертизи й аудитів наявних освітніх програм з метою забезпечення

якості освітньої діяльності відповідно до найвищих світових стандартів, а також з метою підвищення ефективності управління Університетом;

- розвиток інформаційної та організаційної системи забезпечення міжнародного співробітництва: створення порталу англійською мовою, регулярне перевидання буклетів і брошур про спільні програми й проекти, можливості навчання в університеті іноземних студентів;

- стимулювання й підтримку ініціатив студентів і викладачів, спрямованих на модернізацію університету, запровадження інноваційних проектів у партнерстві з іноземними закладами освіти й науки;

- формування бази випускників Університету, що працюють в іноземних країнах, створення умов для їх активного залучення до академічного та культурного життя *alma-mater*.

Отже, у ході вивчення стратегічних цілей різних університетів нами виокремлено найбільш суттєві стратегічні цілі щодо розвитку міжнародної діяльності закладу вищої освіти:

- розширення міжнародної співпраці через ефективну реалізацію потенціалу дво- та багатосторонніх угод із зарубіжними університетами й науковими установами;

- збільшення контингенту іноземних студентів в університеті;

- активну участь університету в підготовці заявок і виконанні міжнародних освітніх і наукових проектів як у межах міжурядових угод, так і під егідою Європейської комісії

**Висновки.** Отже, резюмуючи, зазначимо, що визначення стратегічних напрямів щодо розвитку міжнародної діяльності університету дає змогу раціонально використовувати набутий досвід під час роботи з іноземними партнерами й організаціями; сприяє підвищенню професійного рівня професорсько-викладацького складу і студентів, посиленню матеріально-технічної бази університету, розширенню кругозору та сфери інтересів університетської молоді.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Давидов П.Г., Жуков С.М., Поцулко О.А. Вища освіта в Україні. Університетська освіта: навч. посіб. для студ. ВНЗ освіти. Донецьк: Світ кн., 2012. 200 с.

2. Освітній менеджмент в умовах змін: навч. посіб. / Л. Калініна, Л. Карамушка, Т. Сорочан, Р. Шиян та ін.; за заг. ред.: В. Олійника та ін. Луганськ, 2011. 308 с.

3. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. *Освіта*. UA: веб-сайт. URL: <http://ru.osvita.ua/legislation/law/2235/> (дата звернення: 08.04.2019).

## ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ В УПРАВЛІНСЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА

### TARGETING IN THE MANAGER'S ADMINISTRATIVE ACTIVITY

УДК 371.123:005.95.96

**Черненко Н.М.,**

докт. пед. наук, професор,  
професор кафедри освітнього  
менеджменту та публічного управління  
ДЗ «Південноукраїнський національний  
педагогічний університет  
імені К.Д. Ушинського»

**Ручкіна М.М.,**

канд. пед. наук, доцент,  
доцент кафедри освітнього  
менеджменту та публічного управління  
ДЗ «Південноукраїнський національний  
педагогічний університет  
імені К.Д. Ушинського»

*У статті теоретично узагальнено і систематизовано погляди вчених щодо визначення поняття «цілепокладання», уточнено поняття «управлінська діяльність», охарактеризовано специфіку цілепокладання в управлінській діяльності керівників; визначено значущість функції цілепокладання в сучасних умовах реформування.*

**Ключові слова:** цілепокладання, керівник, функції управління, управлінська діяльність.

*В статье теоретически обобщены и систематизированы взгляды ученых относительно определения понятия «целеполагание», уточнено понятие «управленческая деятельность», охарактеризовано специфику целеполагания в управленческой*

*деятельности руководителей; определена значимость функции целеполагания в современных условиях реформирования.*

**Ключевые слова:** целеполагание, руководитель, функции управления, управленческая деятельность.

*In the article theoretically generalized and systematic views of scientists concerning the definition of "targeting", clarified the concept "administrative activity", characterized by specifics of targeting in the manager's administrative activity; determined the importance of the function of targeting in the modern conditions of reform.*

**Key words:** targeting, manager, functions of management, administrative activity.

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Уміння планувати результат, цілеспрямовано регулювати освітній процес, уміння обирати такі дії, які забезпечували ефективне виконання поставлених завдань і досягнення цілей – процес складний і розгорнутий у часі, до результативності якого прагне будь-який керівник.

Результативність управлінської діяльності залежатиме також і від якісної реалізації функцій управління, зокрема цілепокладання, оскільки сутність управлінського процесу в освіті полягає в координуванні дії «мета – результат», зводячи до мінімуму неузгодженості у зв'язку з високою динамічністю і непередбачуваністю поведінки учасників освітнього процесу.

#### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У низці наукових досліджень такими вченими, як Б. Литвак, Р. Гріфін, І. Гриценко, Б. Колесніков, О. Кочнев, Є. Овчаренко, І. Озеркова, О. Саєнко, М. Панов та ін. вивчено різні аспекти цілепокладання, зокрема в освіті, в системі стратегічного планування.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Незважаючи на значну зацікавленість управлінською діяльністю керівників, у дослідженнях вітчизняних учених недостатньо повно висвітлюється процес цілепокладання, що набуває дедалі більшої актуальності в сучасних умовах реформування системи освіти.

**Мета статті** – узагальнити та систематизувати погляди вчених на визначення поняття «цілепокладання», «управлінська діяльність», охарактеризувати особливості функції цілепокладання в управлінській діяльності керівника; визначити значущість функції цілепокладання в сучасних умовах реформування.

**Виклад основного матеріалу.** Управлінська діяльність – багатогранний складний специфіч-

ний процес, сутність якого полягає в організації діяльності інших людей. Керівник є центральною і ключовою фігурою, яка відіграє найбільш важливу роль у будь-якій організаційній системі. З погляду менеджменту, управлінська діяльність – це: свідома, заздалегідь продумана дія з боку одних людей (керуючих) на інших (керованих) та економічні об'єкти з метою отримання бажаного результату (Л. Лозовский, Б. Райзберг та ін.); процес планування, організації, мотивації та контролю, необхідний для формулювання і досягнення цілей організації (А. Азріліян); діяльність з ефективного і прогресивного використання ресурсів, досягнення цілей організації, а також зростання ефективності та продуктивності (О. Виханский, А. Наумов).

Нові вимоги до управлінської діяльності керівників в умовах реформування передбачають забезпечення результативного управління закладом освіти, що неможливо без ефективного здійснення функцій управління. Система цих функцій притаманна будь-якій управлінській діяльності, незалежно від її конкретного виду, хоча ступінь їх вираженості може бути різним. Існує кілька функцій управління освітніми установами, В. Лазарєв виділяє серед них: планування, організацію, керівництво та контроль. До цих основних функцій В. Сластьонін додає педагогічний аналіз, цілепокладання, регулювання. М. Михеев виділяє три великі групи функцій керування освітньою установою: функції управління підтримки стабільного функціонування освітньою установою; функції управління розвитком школи й інноваційними процесами; функції управління функціонуванням і саморозвитком внутрішньошкільного управління включають в себе дії щодо самої системи керування освітньою установою.

Отже, підсумовуючи, зазначимо, що в сучасних умовах управління саме цілепокладання є осно-



вною функцією керівника, етапом управлінської діяльності та компонентом її структури.

У теорії управління трактування функції цілепокладання неоднозначна, оскільки, з одного боку, визнається її визначальна роль в управлінській діяльності та загальному функціонуванні будь-якої організації, з іншого – ця функція не виокремлюється як самостійна, а розглядається як частина функції планування. Водночас інші вчені розглядають цілепокладання як вихідну стадію всього управлінського циклу, що передує йому, тому воно виноситься за межі системи функцій управління.

У тлумачному словнику української мови «мета» визначається як «те, що хтось намагається досягнути, здобути, до чого прямує» [5], а «ціль» – це «місце, пункт, у який треба влучити, стріляючи з чого-небудь або кидаючи чим-небудь, те, до чого прагнуть, намагаються досягти, мета» [5].

Важливим є сприйняття науковцями цілепокладання як процесу, сутність якого розкривається ними як у вузькому, так і у широкому значенні. Вузьке трактування процесу цілепокладання полягає в обмеженні його сутності лише постановкою (формулюванням) цілей. Прихильники такої інтерпретації процесу цілепокладання вказують, що він є процесом постановки і вибору цілей відповідно до місії підприємства (А. Іванов, Д. Шустерман та ін.), процесом вибору однієї або кількох цілей зі встановленням параметрів допустимих відхилень для управління процесом здійснення ідеї (М. Тодорова та ін.) тощо. Очевидно, що поставлені цілі мають передбачати їх досягнення, тому такі визначення не повною мірою розкривають суть процесу цілепокладання.

Водночас здійснені науковцями визначення процесу цілепокладання у широкому значенні вбачають у цілепокладанні динаміку і трансформацію об'єкта управління із заданого стану у бажаний. На думку Б. Литвака, процес цілепокладання полягає в тому, що суб'єкт управління визначає бажаний стан об'єкта управління, до досягнення якого слід прагнути [4]. За характеристиками Б. Колеснікова, цілепокладання – це складний і розгорнений у часі процес, що має свої специфічні закономірності та методологію, невластиві іншим управлінським функціям [2]. Є. Овчаренко наголошує, що цілепокладання у науці сприймається як об'єктивний процес визначення напряму і масштабів діяльності підприємства, основних принципів діяльності, постановка спільних економічних і соціальних цілей [6]. Наведені визначення процесу цілепокладання заслуговують уваги, оскільки здійснені цілі стосовно діяльності визначає параметри функціонування об'єкта в майбутньому.

Про важливість процесу цілепокладання свідчить і той факт, що він виділяється дослідниками в самостійний блок стратегічного управління. Вод-

ночас для здійснення процесу цілепокладання важливим є його структуризація, найчастіше вирізняється два етапи: визначення цілей (цілепокладання) та їх реалізації (цілереалізація). Проте в переліку операцій цілепокладання, що пропонуються в літературних джерелах, зустрічаються і такі, що демонструють наявність проміжного етапу між цілепокладанням і цілереалізацією. Так, А. Кочнев, розуміючи під цілепокладанням ту частину системи управління організацією, яка забезпечує постановку цілей розвитку та відслідковує їх досягнення, у визначеній ним послідовності операцій цілепокладання поряд із цілеформуванням (що передбачає діагностику процесу, аналіз результатів попередньої діяльності; попереднє формулювання мети; збір інформації, аналіз відповідності обраної мети принципам цілепокладання) виділяє і цілереалізацію (як реалізацію завдань і постійну звірку досягнутих результатів поставленим цілям) [3]. Вчений наводить інші операції процесу цілепокладання, такі як: уточнення мети, формулювання завдань; вибір способів досягнення мети, планування діяльності. Вважаємо, що останні за змістом у процесі цілепокладання можна віднести до проміжного між етапами цілеформування і цілереалізації.

Б. Колесніков, О. Саєнко пропонують додатково виділити в системі управління функції цілепокладання і прогнозування, які розглядаються як елементи процесу планування. Доцільність виділення цілепокладання і прогнозування як самостійні функції зумовлена, на думку вчених, низкою причин, адже цілепокладання як формування актуальних цілей держави та суспільства на короткострокову і довгострокову перспективу є необхідною умовою істотного підвищення значущості визначення напряму розвитку суспільства, що зумовлено прискореним темпом змін національного та глобального соціуму в умовах розгортання інформаційної хвилі цивілізаційного розвитку і вимагає швидкої та якісної постановки цілей, серед яких актуальність одних може втрачатися або знижуватися, а інших – підвищуватися. За таких умов цільовий склад соціального управління повинен постійно відстежуватися та своєчасно корегуватися, а в разі необхідності – й радикально переформатовуватися, а це потребує виокремлення функції цілепокладання у відносно відособлену складову частину в процесі управління взагалі та державного управління зокрема [2, с. 13].

Серед прибічників виокремлення постановки цілей в окрему складову частину управлінської діяльності трактування функції цілепокладання неоднозначне. На користь виділення цілепокладання як окремої функції управління свідчать такі чинники: цілепокладання передує всім іншим функціям управління, але в ході всієї подальшої

діяльності організації має місце переформулювання старих або формулювання нових цілей у разі неефективності або помилковості спочатку сформульованих; цілепокладання – це складний і розгорнений у часі процес, що має свої специфічні закономірності та методологію, невластиві іншим управлінським функціям.

Цілепокладання є процесом створення системи цілей, співвіднесення їх між собою і вибір переважних цілей [7]. У цьому процесі реалізується зворотний зв'язок між усіма його основними компонентами – метою, засобами і результатом.

М. Панов цілепокладання тлумачить як первинну фаза управління, яка передбачає постановку генеральної мети і сукупності цілей (дерева цілей) відповідно до призначення (місії) системи, стратегічними установками і характером вирішуваних завдань [8, с. 25]. Термін «цілепокладання» застосовується також для іменування короткострокових навчальних курсів – тренінгів, – популярних у бізнес-середовищі, які вивчають системи планування, методики управління часом (time management), внаслідок яких повинні досягатися: по-перше, вміння планувати робочий час з урахуванням ближчих і майбутніх перспектив, з урахуванням важливості завдань; по-друге, здатність до виявлення оптимальних шляхів у вирішенні завдань; вміння правильно встановлювати цілі та досягати їх.

У закладах освіти доводиться вирішувати багато питань, усі ці питання в тій або іншій постановці, залежно від виду діяльності та від галузевої належності закладу, формують цілі її педагогічної діяльності. Формування цілей або цілепокладання належить до найважливішої частини методології менеджменту. Відповідно до цього вирішення питань цілепокладання керівника повинно здійснюватися на основі системного підходу, спираючись на рефлексію та прогнозування, високу управлінську компетентність, досвід, інтуїцію і команду колективу закладу.

Визначення місця і ролі цілепокладання в процесі управління – одне з найбільш важливих питань теорії, що зумовлює необхідність розгляду взаємозв'язку цілепокладання з такими поняттями, як планування, стратегія і політика. Найважливішим атрибутом управління є місія закладу освіти, мета і завдання [1].

Цілепокладання розглядається і як процес, і як результат визначення керівником цілей і завдань особисто для себе та для підлеглих. Результатом процесу цілепокладання є мета – передбачений результат діяльності суб'єкта. Діяльність, позбавлена мети, є нерезультативною, а тому і непотрібною. Діяльність людини, яка самотійно не ставить собі цілі, може управлятися тільки ззовні. За необхідності самотійних дій така діяльність стає хаотичною, випадковою, наслідки її можуть бути

різними – від втрати ресурсів, наприклад, часу, до втрати сенсу свого існування [7].

Таким чином, процес визначення мети є основою для організації будь-якої діяльності, зокрема управлінської.

Аналіз науково-методичної літератури дає можливість стверджувати, що цілепокладання вченими характеризується як: по-перше, складний інструмент, який вимагає спеціального дослідження; по-друге, один із найважливіших моментів менеджменту, по-третє, один із найбільш важливих етапів у діяльності організації; по-четверте, основа успіху управління в будь-яких стратегічних ініціативах; по-п'яте, процес вибору однієї або декількох цілей зі встановленням параметрів допустимих відхилень для управління процесом здійснення ідеї. Здебільшого розуміється як практичне осмислення своєї діяльності керівником із погляду формування (постановки) цілей і їх реалізації (досягнення) найбільш результативними й ефективними засобами.

Небезпідставно переважна більшість вчених наголошують, що цілепокладання стоїть «поза і вище» за інші функції, але за своїм змістом і роллю в управлінні – саме управлінська функція, враховуючи те, що цілепокладання є не тільки початковим етапом управління, а й наслідком інших управлінських функцій, оскільки постановка цілей менеджером освіти перед виконавцями, що також входить у процес функціонування закладу освіти, є не першим етапом управління. Функція цілепокладання за своїм змістом – процес складний і розгорнутий у часі, має специфічні закономірності, не властиві іншим управлінським функціям. Іноді ця функція використовується як основа в методі «управління за цілями».

**Висновки.** Цілепокладання тлумачимо як функцію управління, що полягає у визначенні перспективних напрямів розвитку закладу освіти і постановці відповідних результативних цілей. Вважаємо, що цілепокладання – одна з перших і відповідальних управлінських функцій. Наявність перспективного бачення й успішність виконання керівником функції цілепокладання відрізняє успішного менеджера, оскільки неправильність вибору провідної мети негативно впливає на функціонування та подальший розвиток закладу освіти.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Брушлинський А.В. Мышление и прогнозирование. Москва : Мысль, 1979. 230 с.
2. Колесніков Б., Саєнко О. Співвідношення понять «цілепокладання», «планування» і «прогнозування» в державному управлінні. *Державне управління та місцеве самоврядування*. 2013. Вип. 3. С. 13–19. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/dums\\_2013\\_3\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/dums_2013_3_4).
3. Кочнев А.Ф. Целеполагание как ключевая проблема менеджмента. *В поисках смысла*.

Москва, 2011. URL: <http://kochnev-a-flivejournal.com/23783.html>.

4. Литвак Б.Г. Стратегический менеджмент. Москва : Юрайт, 2013. 507 с.

5. Новий тлумачний словник української мови : у 3х т. Т. 1. Київ : «Аконіт», 2001. 928 с.

6. Овчаренко Є.І. Можливості використання інструментарію штучного інтелекту при узгодженні цілей у системі економічної безпеки підприємства.

*Бізнес Інформ*. 2014. № 12. С. 345–350. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/binf\\_2014\\_12\\_50](http://nbuv.gov.ua/UJRN/binf_2014_12_50).

7. Озеркова И.А. Целеполагание как ключевая компетенция образовательного процесса. «Эйдос»: Интернет-журнал. Москва, 2007. URL: <http://www.eidos.ru/iournal/2007/0222-10.htm>.

8. Панов М.М. Оценка деятельности и система управления компанией на основе КРІ. Москва : Инфра-М, 2013. 255 с.

## Новий вид наукових послуг



Причорноморський  
науково-дослідний інститут  
економіки та інновацій

Шановні колеги! Питання академічної доброчесності є надзвичайно актуальними у наш час. Враховуючи великі масиви інформації, що з'являються у всесвітній мережі, жоден вчений не може бути впевненим, що його авторське право захищене. Крім того, поширеною є ситуація, коли декілька вчених в одній галузі науки користуються однаковими джерелами інформації, а в результаті безкоштовних програм пошуку плагіату засвідчують стовідсот-

кові збіги тексту, що може призвести до безпідставних звинувачень у плагіаті, особливо після перевірки за базою даних авторефератів та дисертацій. Це викликано тим, що порівняння з іншими дисертаціями не вказує на використання спільних першоджерел (статей, монографій, статистичних щорічників, словників тощо), а однозначно визначає тільки збіг тексту, ігноруючи навіть цитати. Важливим є також те, що чинне законодавство однозначно визначає, що перевірку може здійснювати виключно установа за профілем дослідження, а не поширені в мережі безкоштовні програми. Для уникнення подібних ситуацій ми пропонуємо Вам скористатися науковою **послугою оцінки технічної унікальності наукового тексту** за допомогою ліцензованого програмного забезпечення, яке гарантує похибку перевірки до 3%. Переваги такої перевірки порівняно з іншими методами:

- Ви укладаєте угоду про надання послуг;
- Ваш файл *не розміщується у мережі*, тобто інформація і авторство залишаються анонімними;
- Ви *отримуєте звіт*, підготовлений за допомогою ліцензованого програмного забезпечення; *порівняльну таблицю* однакових фрагментів тексту із зазначенням джерела; *офіційний звіт про надану послугу* із зазначенням результатів;
- Ви отримуєте вичерпну інформацію про текстові збіги у Вашому дослідженні та дослідженнях інших авторів не тільки українською, але і російською та англійською мовами;
- Ви користуєтесь програмним забезпеченням, яке використовується *тільки спеціалізованими науковими та освітніми установами* і розроблене виключно для пошуку текстових збігів *саме у наукових дослідженнях*, а не у публіцистиці, рекламних веб-сайтах тощо;
- Виключна робота з авторами – ніхто, крім автора тексту, не зможе замовити у нас перевірку цього тексту, що забезпечить Вас від *перевірок третіми особами*;
- Ви отримуєте можливість коректно оформити посилання на першоджерела;
- Існує можливість перевірки *будь-яких наукових досліджень*: статей, рефератів, авторефератів, дисертацій, доповідей, тез, звітів тощо.

## Терміни і вартість перевірки і надання звіту:

Характер наукової роботи	Терміни (робочих днів)	Вартість
Докторська дисертація	5 – 10	5500 грн
Кандидатська дисертація	3 – 7	3500 грн
Автореферат	1 – 2	500 грн
Стаття (обсягом до 12 сторінок)	1 – 2	500 грн
Інші види робіт	За домовленістю	За домовленістю

Для того, щоб замовити послугу, Вам необхідно звернутись електронною поштою до Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій, вказавши у темі листа «Оцінка унікальності тексту». У листі вкажіть адресу для листування, додайте файл у форматі MS Word з текстом наукового дослідження. Фахівець відповідного відділу надасть Вам відповідь щодо процедури здійснення експертизи.

Контактна особа:

*Шумилова Тетяна* – молодший науковий співробітник

Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій.

+38 (048) 709-38-69

+38 (093) 253-57-15

shumilova@iei.od.ua

З повагою,  
дирекція Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій.



## НОТАТКИ

Наукове видання

# ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

*Науковий журнал*

**Випуск 11**

**Том 1**

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *Ю. Семенченко*

Формат 60x84/8. Гарнітура Arimo.

Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 22,35. Ум.-друк. арк. 23,95.

Підписано до друку 01.04.2019. Наклад 100 прим.

ПУ «Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій»

Адреса: вул. Сегедська 18, каб. 422, м. Одеса, Україна, 65009

E-mail: [info@iei.od.ua](mailto:info@iei.od.ua)

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 5218 від 22.09.2016 р.