

ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ  
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

# ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

*Науковий журнал*

**Випуск 12**

**Том 2**



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 № 4 від 29.04.2019 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>Жданкіна А.В.</b> КУЛЬТУРНО-ОСВІТНІ ОСЕРЕДКИ КРЕМЕНЕЧЧИНИ ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ.....	9
<b>Орищенко І.О.</b> ВІДОБРАЖЕННЯ ПРОБЛЕМ ВИЩОЇ ОСВІТИ У РІДКІСНИХ ВИДАННЯХ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ.....	12
<b>Пастирська І.Я.</b> МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ ЯК ПРОПЕДЕВТИЧНИЙ ЕТАП РОЗВИТКУ ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ ОСВІТИ.....	17
<b>Побоча Т.Д.</b> КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «ЗМІСТ ОСВІТИ» В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІЙ РЕТРОСПЕКТИВІ.....	21
<b>Хоменко Л.М.</b> ВИДИ ТА ФОРМИ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ У ВИЩИХ АГРАРНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТ.).....	26

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

<b>Павлюк Н.М.</b> ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....	30
<b>Попович Н.Ф., Лендел Н.В.</b> ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ.....	36
<b>Скакун Н.С.</b> 7 КЛЮЧІВ КРЕАТИВНОСТІ: ВЕКТОРИ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧИТЕЛЯ БІОЛОГІЇ.....	41
<b>Степаненко О.К.</b> РОЗВИТОК КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	46
<b>Струк А.В.</b> ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ МОВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК ЛІНГВОДИДАКТИЧНА ПРОБЛЕМА.....	50
<b>Толочко Л.М., Толочко Р.М.</b> РОЛЬ МУЗИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	54
<b>Тригуб О.Л.</b> ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ ОДЯГУ ДО САМООСВІТИ НА ЗАСАДАХ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОГО ПІДХОДУ В МИСТЕЦЬКИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	58
<b>Тягай І.М.</b> ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ІННОВАЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ДИФЕРЕНЦІАЛЬНИХ РІВНЯНЬ У ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ.....	63

**РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА**

<b>Дмітрієва Н.С.</b> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗАНЯТЬ ІЗ КІНЕЗИОТЕРАПІЇ ДІТЕЙ ІЗ СИНДРОМОМ ДАУНА.....	67
<b>Iichenko O.V., Tarasova V.V., Yatsinik A.V.</b> CORRECTION OF COGNITIVE ACTIVITY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL DISORDERS IN MATHEMATICS LESSONS IN THE SYSTEM OF INCLUSIVE EDUCATION.....	71
<b>Сердюк Н.М., Фогель Т.М.</b> РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	78

**РОЗДІЛ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ**

<b>Васиньова Н.С.</b> ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТЕОРІЇ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДАМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ОСТАННЬОЇ ЧВЕРТІ ХХ СТОЛІТТЯ.....	82
<b>Давидова Н.А.</b> ФОРМУВАННЯ МЕДІАКУЛЬТУРИ КЕРІВНИКА В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	86
<b>Кондратьєва А.В.</b> НОВІ ПІДХОДИ ДО УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	89

<b>Лотфі Г.Г.</b> РОЗВИТОК БІЛІНГВАЛЬНОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В АНГЛІЇ ТА УЕЛЬСІ: РЕТРОСПЕКТИВА ТА СУЧАСНІСТЬ.....	93
<b>Носуліч Г.А.</b> ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ НАВИЧОК МАЙБУТНЬОГО В КОНТЕКСТІ КОРПОРАТИВНОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД КАНАДИ.....	97
<b>Чекан К.В., Фенцик О.М.</b> ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ ТА ЄВРОПИ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ.....	102
<b>РОЗДІЛ 5. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА</b>	
<b>Грицкова Ю.В.</b> РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ LEGO-КОНСТРУЮВАННЯ.....	106
<b>Кривошея Н.Б.</b> ТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ ВИХОВАТЕЛЯ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА.....	110
<b>Трофаїла Н.Д.</b> СПІВПРАЦЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА СІМ'Ї У ВИХОВАННІ ДІТЕЙ.....	114
<b>Ухтомська А.А.</b> САМОСТАВЛЕННЯ ДІТЕЙ П'ЯТОГО РОКУ ЖИТТЯ: АКТУАЛЬНІ ВЕКТОРИ ФОРМУВАННЯ.....	118
<b>РОЗДІЛ 6. ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ</b>	
<b>Ієвлєв О.М.</b> МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ.....	123
<b>Крупенина Н.А., Чигрина В.А.</b> КОГНІТИВНІ ФУНКЦІЇ ДИДАКТИЧНОГО ПРОЦЕСУ.....	128
<b>РОЗДІЛ 7. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ</b>	
<b>Котов В.Г.</b> ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ НАРОДНО-СЦЕНІЧНОГО ТАНЦЮ.....	131
<b>Купчак С.Б.</b> ЗНАЧЕННЯ ПРОЄКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	135
<b>Левицька В.А., Козігора М.А.</b> ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ВИСОКОКУЛЬТУРНОЇ ОСОБИСТОСТІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ.....	139
<b>Литвинова Н.В., Петрикей О.О., Гриценко Л.Г.</b> КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ.....	143
<b>Макхулі Іхаб</b> УПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ПОЛІЕТНІЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА.....	148
<b>Ордіна Л.Л.</b> КОМУНІКАТИВНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРОТВОРЧОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	152
<b>Подковировф Нанушка</b> КОНЦЕПТУАЛЬНО-ТЕХНОЛОГІЧНА МОДЕЛЬ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА ОСНОВІ ІНТЕРКУЛЬТУРНОГО ПІДХОДУ.....	156
<b>Ракітянська Л.М.</b> КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩОЇ ЯКОСТІ ВЧИТЕЛЯ.....	161
<b>Старунська Ю.А.</b> ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНИХ НАВИЧОК ІНШОМОВНОГО МОВЛЕННЯ У СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	165
<b>Стеблюк С.В.</b> ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ В КРАЇНАХ ЄВРОПИ.....	169

<b>Сяська І.О.</b> СВІТОГЛЯДНІ КОНЦЕПТИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН.....	<b>173</b>
<b>Толочко С.В.</b> ВИМОГИ ЦИФРОВОГО СУСПІЛЬСТВА ДО КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....	<b>178</b>
<b>Тушко К.Ю.</b> КОНЦЕПЦІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ.....	<b>182</b>
<b>Фурманюк С.М.</b> ХУДОЖНЬО-ГРАФІЧНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ТА ДИЗАЙНУ В СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....	<b>186</b>
<b>Цимбрило С.М.</b> ВПЛИВ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ НА ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ.....	<b>190</b>
<b>Чехратова О.А.</b> САМООЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНОЇ АВТНОМІЇ.....	<b>194</b>
<b>Шмельова Т.В.</b> ВИХОВАННЯ МИСТЕЦТВОМ ЯК КЛЮЧОВА ТЕЗА СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ КУЛЬТУРИ РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА.....	<b>199</b>
<b>НОВИЙ ВИД НАУКОВИХ ПОСЛУГ.....</b>	<b>203</b>

## CONTENTS

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

<b>Zhdankina A.V.</b> CULTURAL EDUCATIONAL CENTRES OF KREMENETS AT THE BEGINNING OF THE XX CENTURY.....	9
<b>Oryshchenko I.O.</b> REFLECTION OF HIGHER EDUCATION ISSUES IN RARE EDITIONS OF THE XIX – AND EARLY XX CENTURIES.....	12
<b>Pastyrska I.Ya.</b> INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS AS A PROPAEDEUTIC STAGE OF THE DEVELOPMENT OF THE INTEGRATION OF THE CONTENT OF EDUCATION.....	17
<b>Pobocho T.D.</b> THE CONCEPTUAL APPROACHES TO DEFINITION OF THE NOTION “CONTENT OF EDUCATION” IN HISTORICAL AND PEDAGOGICAL RETROSPECTIVES.....	21
<b>Khomenko L.M.</b> TYPES AND FORMS OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN AGRICULTURAL INSTITUTES OF HIGHER EDUCATION OF UKRAINE (THE SECOND HALF OF THE XX CENTURY).....	26

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

<b>Pavliuk N.M.</b> FORMATION OF METHODIC COMPETENCE OF FUTURE MUSIC TEACHERS IN THE DIRECTIVE-CHOIR PREPARATION.....	30
<b>Popovych N.F., Lendel N.V.</b> FEATURES OF DEVELOPMENT OF YOUNG SCHOOLCHILDREN'S SPEECH AT LITERARY READING LESSONS.....	36
<b>Skakun N.S.</b> 7 KEYWORDS OF CREATIVITY: VECTORS OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF TEACHER OF BIOLOGY.....	41
<b>Stepanenko O.K.</b> THE DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING OF STUDENTS IN CLASSES OF FOREIGN LITERATURE.....	46
<b>Struk A.V.</b> FORMATION OF COMMUNICATIVE LINGUISTICS OF FUTURE TEACHERS OF INITIAL CLASSES AS A LINGUVODIDACTIC PROBLEM.....	50
<b>Tolochko L.M., Tolochko R.M.</b> THE ROLE OF MUSICAL ACTIVITY IN THE DEVELOPMENT OF ARTISTIC THINKING OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS .....	54
<b>Tryhub O.L.</b> FOSTERING APTITUDE IN FASHION DESIGNERS-TO-BE FOR SELF-EDUCATION THROUGH APPLICATION OF INTERDISCIPLINARY APPROACH AT TERTIARY SCHOOLS OF ART.....	58
<b>Tiahai I.M.</b> THE USE OF TECHNOLOGIES OF INNOVATIVE EDUCATION OF DIFFERENTIAL EQUATIONS IN THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY.....	63

**SECTION 3. CORRECTIONAL PEDAGOGY**

<b>Dmitriiieva N.S.</b> PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE ORGANIZATION OF KINESEOTHERAPY OF CHILDREN WITH DOWN SYNDROME.....	67
<b>Ilchenko O.V., Tarasova V.V., Yatsinik A.V.</b> CORRECTION OF COGNITIVE ACTIVITY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL DISORDERS IN MATHEMATICS LESSONS IN THE SYSTEM OF INCLUSIVE EDUCATION .....	71
<b>Serdiuk N.M., Fohel T.M.</b> DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING AS A MEAN OF FORMING OF ARTISTIC AND IMAGINATIVE COMPETENCE.....	78

**SECTION 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ**

<b>Vasynova N.S.</b> FEATURES OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS' MANAGEMENT THEORY DEVELOPMENT IN UKRAINE OF THE LAST QUARTER OF THE XX CENTURY.....	82
---	----

<b>Davydova N.A.</b> FORMATION OF MEDIA CULTURE OF THE CHAIRMAN IN CONDITIONS OF REFORMING OF NEW UKRAINIAN SCHOOL.....	<b>86</b>
<b>Kondratieva A.V.</b> NEW APPROACHES TO MANAGEMENT OF EDUCATION IN UKRAINIAN SCHOOLS.....	<b>89</b>
<b>Lotfi H.H.</b> DEVELOPMENT OF BILINGUAL SCHOOL EDUCATION IN ENGLAND AND WALES: RETROSPECTIVE VIEW AND THE PRESENT STATE.....	<b>93</b>
<b>Nosulich H.A.</b> INNOVATIVE APPROACHES TO DEVELOPING SKILLS REQUIRED FOR THE FUTURE IN THE CONTEXT OF CORPORATE EDUCATION: CANADIAN EXPERIENCE.....	<b>97</b>
<b>Chekan K.V., Fentsyk O.M.</b> THE PROBLEM OF PROFESSIONAL TEACHERS' PREPARATION IN UNIVERSITIES OF UKRAINE AND EUROPE: COMPARATIVE ANALYSIS.....	<b>102</b>
<b>SECTION 5. PRESCHOOL PEDAGOGY</b>	
<b>Hrytskova Yu.V.</b> DEVELOPMENT OF CREATIVITY OF SENIOR PRESCHOOLERS WITH THE HELP OF LEGO-CONSTRUCTING.....	<b>106</b>
<b>Kryvosheia N.B.</b> EDUCATOR'S CREATIVE ACTIVITIES AS A FACTOR OF DEVELOPING A PRESCHOOLER'S CREATIVE PERSONALITY.....	<b>110</b>
<b>Trofaia N.D.</b> CO-OPERATION OF PRESCHOOL EDUCATION AND FAMILY IN CHILDREN STUDYING .....	<b>114</b>
<b>Ukhtomska A.A.</b> SELF-ATTITUDE OF CHILDREN IN THE FIFTH YEAR OF LIFE: AKTUAL VEKTORS OF FORMATION.....	<b>118</b>
<b>SECTION 6. LEARNING THEORY</b>	
<b>Ievliev O.M.</b> MODEL OF FORMATION OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL MOBILITY OF THE FUTURE LECTURER IN THE CONDITIONS OF MAGISTRACY.....	<b>123</b>
<b>Krupenyina N.A., Chyhryna V.A.</b> COGNITIVE STRUCTURE OF THE DIDACTIC PROCESS.....	<b>128</b>
<b>SECTION 7. THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATION</b>	
<b>Kotov V.H.</b> FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS SOCIOCULTURAL COMPETENCE DEVELOPING BY MEANS OF THE FOLK-STAGE DANCE.....	<b>131</b>
<b>Kupchak S.B.</b> THE VALUE OF PROJECT TECHNOLOGY IN THE TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS.....	<b>135</b>
<b>Levytska V.A., Kozihora M.A.</b> PEDAGOGICAL ASPECTS OF FORMING A HIGH-CULTURAL PERSONALITY: THEORETICAL ASPECT.....	<b>139</b>
<b>Lytvynova N.V., Petrykei O.O., Hrytsenko L.H.</b> CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE PROFESSIONALS.....	<b>143</b>
<b>Makhuli Ikhob</b> IMPLEMENTATION OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGY FORMATION BY FUTURE HUMANITIES TEACHERS TO WORK IN CONDITIONS OF POLYETHNIC EDUCATIONAL ENVIRONMENT.....	<b>148</b>
<b>Ordina L.L.</b> COMMUNICATION FACTORS FOR THE CULTURAL ENVIRONMENT FORMING HIGHER EDUCATION.....	<b>152</b>
<b>Podkovyroff Nanushka</b> A CONCEPTUAL-TECHNOLOGICAL MODEL OF ORGANIZATION OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' PROFESSIONAL TRAINING ON THE BASIS OF THE INTER-CULTURAL APPROACH.....	<b>156</b>
<b>Rakitianska L.M.</b> CONCEPTUAL APPROACHES TO THE EMOTIONAL INTELLECTUAL COMPREHENSION AS A SIGNIFICANT PROFESSIONAL QUALITY OF A TEACHER.....	<b>161</b>

<b>Starunska Yu.A.</b> FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE LEXICAL SKILLS FOR STUDENTS OF ECONOMIC SPECIALITIES.....	<b>165</b>
<b>Stebliuk S.V.</b> MAIN TENDENCIES IN TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS OF ECONOMIC DIRECTION IN EUROPEAN COUNTRIES.....	<b>169</b>
<b>Siaska I.O.</b> LIGHT CONCEPTS OF FORMING ENVIRONMENTAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF NATURAL DISCIPLINES.....	<b>173</b>
<b>Tolochko S.V.</b> REQUIREMENTS FOR DIGITAL SOCIETY TO COMPETITIVENESS OF LECTURERS IN THE POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION SYSTEM.....	<b>178</b>
<b>Tushko K.Yu.</b> THE CONCEPT OF TRAINING FUTURE BORDER GUARDS OFFICERS FOR PROFESSIONAL INTERACTION.....	<b>182</b>
<b>Furmaniuk S.M.</b> ARTISTICALLY-GRAPHIC PREPARATION OF SPECIALISTS OF FINE ART AND DESIGN IS IN SYSTEM OF PEDAGOGICAL EDUCATION.....	<b>186</b>
<b>Tsymbrylo S.M.</b> THE INFLUENCE OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS ON THE FORMATION OF A MANAGEMENT CULTURE.....	<b>190</b>
<b>Cekhkratova O.A.</b> FUTURE TEACHERS SELF-ASSESSMENT IN LEARNER AUTONOMY.....	<b>194</b>
<b>Shmelova T.V.</b> THE EDUCATION BY THE ART AS A KEY THESIS OF THE MODERN PEDAGOGY OF CULTURE OF REPUBLIC OF POLAND.....	<b>199</b>
<b>A NEW TYPE OF SCIENTIFIC SERVICES.....</b>	<b>203</b>



## РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

### КУЛЬТУРНО-ОСВІТНІ ОСЕРЕДКИ КРЕМЕНЕЧЧИНИ ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

### CULTURAL EDUCATIONAL CENTRES OF KREMENETS AT THE BEGINNING OF THE XX CENTURY

*У статті проаналізовано діяльність культурно-освітніх осередків на території Кременеччини на початку ХХ століття та їх вплив на розвиток регіону. Висвітлено освітню діяльність, навчальний процес та культурне спрямування закладів. Відображено традиції наступництва культурно-освітніх осередків. Вивчено культурно-просвітницьку та громадську діяльність педагогів, випускників, організаторів та громадських діячів цих осередків. Узагальнено оцінку культурної, освітньої, навчально-виховної та історичної спадщини. Охарактеризовано першопричини формування культурно-просвітницької, навчально-виховної діяльності педагогічного складу, організаторів та випускників Кременецького ліцею.*

**Ключові слова:** Кременецький ліцей, Кременецький краєзнавчий музей, ботанічний сад, Кременеччина, культурно-освітній осередок.

*В статье проанализирована деятельность культурно-образовательных центров на территории Кременеччины в начале ХХ века и их влияние на развитие региона. Освещена образовательная деятельность, учебный процесс и культурное направление заведений. Отражены традиции преемственности культурно-образовательных центров. Изучена культурно-просвети-*

*тельная и общественная деятельность педагогов, выпускников, организаторов и общественных деятелей этих центров. Обобщена оценка культурного, образовательного, учебно-воспитательного и исторического наследия. Охарактеризованы первопричины формирования культурно-просветительской, учебно-воспитательной деятельности педагогического состава, организаторов и выпускников Кременецкого лицея.*

**Ключевые слова:** Кременецкий лицей, Кременецкий краеведческий музей, ботанический сад, Кременеччина, культурно-образовательный центр.

*The activity of the cultural educational centres of Kremenets in the beginning of the XX century is analyzed in the article. Their educational process and influence on the development of the region were highlighted. The sequence of their transmission was analyzed. The activity of their teachers, graduates, managers and public people was studied. The analytical assessment of cultural, educational and historical legacy was summarized. The first reasons of formation of cultural and teaching activities of pedagogical collective of Kremenets Lyceum were characterized.*

**Key words:** Kremenets Lyceum, Kremenets Local History Museum, Botanical Garden.

УДК 37.01

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085.2019.12-2.01>

**Жданкіна А.В.,**

аспірантка кафедри педагогіки та психології Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка

**Постановка проблеми.** Дослідження чинників та передумов формування і розвитку культури та освіти Кременеччини вимагає осмислення впливу цих аспектів на розвиток регіону загалом. Початок ХХ століття в культурі та освіті Кременеччини характеризується українсько-польськими зв'язками та їх складним впливом на ці процеси. Польща мала особливий вплив на культуру та освіту на території Кременеччини. Питання традицій та бажання змін удалося вирішити завдяки поєднанню двох культур. Тому вивчення культурно-освітнього середовища регіону є досить актуальним, в тому числі Кременецького ліцею як історико-педагогічного явища. Ця установа була особливою щодо організації, змісту та характеристики навчально-виховного процесу

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Українські та польські науковці зацікавлено вивчають історію культури та освіти Кременеччини. Частково дослідження культурно-освітнього середовища краю на початку ХХ століття зображено в наукових працях С. Коляденко, О. Панфілової, С. Чуйко, І. Гринчука. Г. Чернихівського, Ж. Даюк,

В. Павленко, І. Сандецької, Л. Власюк, Н. Оболончик, О. Крісовського, Л. Заштовта та інших.

**Формулювання цілей статті.** Метою написання статті є аналіз культурно-освітніх осередків Кременеччини початку ХХ століття в контексті українсько-польських зв'язків та вивчення їхнього впливу на розвиток та становлення культури, науки та освіти регіону; висвітлення аспектів їхньої діяльності та спадщини; демонстрація активної участі вихованців освітнього середовища у формуванні та розвитку нової освіти, яка підтримує традиції та забезпечує гармонійний розвиток особистості, її творчий, інтелектуальний та культурний потенціал.

**Виклад основного матеріалу.** Кременеччина багата своєю історією та культурними традиціями. На початку ХХ століття освіта регіону зазнала реформування. Кременець став центром розвитку культури та освіти: бурлило театральне життя, відбувалися гастролі польських артистів та конкурси хорів просвіти, проходили художні виставки, розвивались навчальні заклади.

У Кременці було декілька навчальних закладів. Жіноче єпархіальне училище було переведене

з Житомира у 1901 році. Тут навчали майбутніх учительок для церковнопарафіяльних шкіл. Цей навчальний заклад проіснував до 1921 року.

Волинська духовна семінарія розпочала свою діяльність в 1836 році на території Волинського ліцею. Значна частина майна ліцею відійшла у власність семінарії, зокрема земельні угіддя. Волинська духовна семінарія у 1902 р. переїхала до Житомира. М. Петров свою кар'єру науковця та педагога розпочинав саме у цьому закладі.

Комерційне училище почало працювати у 1902 р. і тут здобували середню спеціальну освіту. Курси викладали Т. Сафонов, М. Боголюбов, А. Лазарчук.

Українська гімназія ім. І. Стешенка відкрилась у 1918 р. Вона себе позиціонувала як середня школа, яка є державною та єдиною на повіт.

На початку ХХ століття у Кременці були заклади освіти для євреїв. Євреї мирно жили з християнами, підтримували господарські відносини, але все-таки тримались відособлено.

Кременецький ліцей було засновано спочатку як Волинську гімназію. Власне, ліцеєм цей навчальний заклад став у 1819 році, поєднавши програми навчання вищого та середнього рівня [1, с. 17].

Ліцей першим почав залучати іноземних учителів до освітньої діяльності на Кременеччині.

Діяльність Адама Чарториського вплинула на створення ліцею. Він був польським та російським державним діячем, таємним радником Олександра І. Адам Чарториський відіграв чималу роль у розбудові освіти регіону.

29 квітня 1803 року Адам Чарториський подав на затвердження Міністру освіти кандидатури трьох осіб, обраних на візитаторів шкіл Віленським університетом [1, с. 12]. Серед них був Тадеуш Чацький. Він вивчав етнографію та історію Волині, був бібліотекарем та вченим, цікавився правом та економікою, діяв як організатор та політичний діяч, володів власною бібліотекою.

Т. Чацький займався організацією робочого і навчального процесу в нижчих і середніх школах. Він мріяв створити гімназію з поглибленим вивченням програми, згодом зробивши її університетом. Тадеуш не був педагогом, проте володів умінням все організувати та талановито впливати на людей. Завдяки цим здібностям він втілював свою мрію.

Через велику кількість адміністративних обов'язків Т. Чацький звернувся до Г. Коллонтая із проханням опрацювання програми нової майбутньої гімназії та пошуку іноземних педагогічних кадрів вищої кваліфікації [2, с. 19].

Волинську гімназію хотіли зробити осередком виховання та якісного навчання для всього населення. Вибір кадрів відбувався виключно серед іноземних педагогів та ґрунтувався на вивченні

їхніх наукових робіт, методичних досягнень та творчого підходу до навчального процесу.

Г. Колонтай сформував окремі програми для кожного рівня освіти, а також персонально надавав рекомендації кожному викладачу щодо методів викладання предметів. Професорам потрібно було створити власний підручник. Навчання в ліцеї ґрунтувалося на можливості вибору освіти, виходячи з особистісної орієнтованості на засвоєння отриманих знань. Доступ до знань був відкритий учням та представникам соціокультурного середовища, які мали можливість висловлювати свою думку на рівень підготовки вихованців, відвідуючи публічні іспити, бібліотеку та ботанічний сад ліцею.

Ю. Чех був директором гімназії, контролював чітко дотримання програми та раціональність витрачання коштів, спромігся згуртувати колектив викладачів і став прикладом для послідовників.

За часів керівництва Міхала Сциборського гімназія стала ліцеєм.

Ботанічний сад був основою повноцінного вивчення засад ботаніки. Сад відіграв роль осередка просвітництва для населення Кременеччини. Доступ був вільним і поширювався на всі верстви населення. Різноманітні рослини безкоштовно роздавалися всім місцевим відвідувачам.

Аналізуючи діяльність педагогічного складу ліцею, стає зрозуміло, що кадрове забезпечення було поділено на рівні:

1) курси проводили іноземні професори (Й. Чех, М. Сциборський, брати Янковські, В. Бессер, Ф. Шейдт);

2) викладали педагоги Віленського університету (О. Міцкевич, С. Чижевський);

3) читали вихованці Кременецького ліцею, але після того, як здобували знання за кордоном (А. Анджейовський, Ф. Мехович, М. Фричинський).

У ліцеї з пріоритетністю ставилися до вивчення мов задля розвитку мислення та навичок комунікації, тренування пам'яті, розширення словникового запасу.

Кременецький ліцей пережив і відчув непослідовні дії Російської імперії, її політики.

Згодом Кременець набув статусу відомого центру науки у Європі. А за рахунок різноманітної флори, експедицій А. Анджейовського та досліджень В. Бессера Кременецький ліцей вважали базою ботанічних досліджень в Україні й про нього говорили у Західній Європі.

Оновлений ліцей в ті часи діяв як сукупність шкіл середньої ланки. На його основі на початку ХХ століття було сформовано майже двадцять різнонаправлених шкіл.

У Кременці робили помпезні організації урочистих заходів та свят щодо публічних іспитів та закінчення навчального року.

Кременецький ліцей – це культурно-освітній та навчально-господарський осередок, наща-

док традицій попередників: гімназії та ліцею XIX ст. Він був окремим шкільним округом та перебував під юрисдикцією Міністерства віровизнання та народної освіти. Започаткований Ю. Пілсудським у 1920 р. з наміром допомогти Волині інтегрувати до складу Польщі. На території ліцею постійно працювали літні курси з музики та малювання.

У 1923 р. утворилося Товариство приятелів Кременця. За мету було поставлено відновити будинок Ю. Словацького та вивчити його творчість, заснувати музей. Польське товариство опіки над кресами також працювало у Кременці і забезпечувало роботу громадських об'єднань та слідувало за їхньою діяльністю у процесі становлення польської культури.

Ціллю наукових товариств стало нарощування інтересу до пошуку та втілення творчих талантів молоді у всіх сферах культури та науки. Товариства створювалися на засадах демократії і консерватизму.

На території Кременецького ліцею у 1924 р. розпочала свою діяльність наукова бібліотека, яка зробила вагомий внесок у культурно-освітній розвиток Волині і функціонувала як окрема структурна одиниця.

Фонд книг бібліотеки збільшувався з кожним роком. Громадськість відіграла величезну роль у створенні книгозбірні і дарувала колекції літератури та нумізматики, стародруки. І. Часновський привозив рідкісні видання польською та французькою мовами.

Волинський науковий інститут був заснований при ліцеї у 1938 р. з метою різностороннього дослідження регіону. У ньому працювали художники В. Ґалімський, Г. Германович та С. Схейбаль.

Кременецький краєзнавчий музей – вагомий науково-дослідний та культурно-просвітницький осередок Волині. Його історія формування розвертається у період функціонування Кременецького ліцею. Музей ім. В. Бессера заснував Ф. Мончак у 1937 р. на території ліцею. Музей був можливістю для реалізації здібностей творчих людей.

Важливими напрямками роботи установи були збір матеріалу, формування колекцій, висвітлення діяльності гімназії та ліцею, проведення виставок та експозицій, робота бібліотеки та її поповнення рідкісними виданнями.

Кременецький музей посідав вагоме місце у житті Кременеччини і залишив слід у пам'яті кількох поколінь своїми здобутками, досвідом, інно-

ваціями та культурно-історичною спадщиною. Працівники установи зробили значний внесок у місцеву історію та й особисто увійшли в історію регіону.

Діяльність Кременецького ліцею та всіх закладів, що були в складі, були ліквідовані в 1939 з початком війни. Функціонувала лише десятирічна школа, навчальний план якої був схожий до змісту радянських шкіл, але викладалися всі предмети виключно польською мовою.

Кременець також вважається церковним осередком, тому що тут зосередилася Волинська єпархія, працювали чоловічий монастир і семінарія, друкувались релігійні часописи.

Приватна гімназія і «Просвіта» стали центром національного життя Кременця.

Початок XX століття характеризується процвітанням театральних колективів, аматорів у навчальних установах, що було вагомим для мистецтва та розвитку освіти в регіоні.

Кременецький ліцей став передумовою появи талановитих імен і становлення суспільно-наукової думки.

**Висновки.** Значимим історико-педагогічним випадком є відновлення діяльності ліцею на початку XX століття. Діяльність Кременецького ліцею показала важливість його навчально-виховного процесу у тодішніх суспільно-політичних умовах. Ліцей фігурував як надбання та заслуга польської культури, але істотно впливав на традиції освіти Кременецького регіону.

Реалії життя вимагали формування низки навчально-виховних закладів з інноваційним підходом до характеру навчання та сприяння розвитку індивідуальних талантів учня. Кременецький ліцей додав кардинальних змін у культурне обличчя регіону.

Волинська гімназія як осередок освітньо-виховної діяльності відіграла величезну роль у підготовці спеціалістів у різних сферах та вихованні особистості.

Волинський ліцей став науковим та освітнім центром, що завдав звагового ритму громадському та культурному житті Кременеччини.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Коляденко С.М. Кременецький ліцей у системі освіти Волині у XIX – першій половині XX століття : монографія. Житомир : ЖДПУ, 2002. 124 с.
2. Сандецька І. Кременецький ліцей і його історичне значення. *Воляння з Волині*. 2006. берез.–квіт. С. 18–20.

## ВІДОБРАЖЕННЯ ПРОБЛЕМ ВИЩОЇ ОСВІТИ У РІДКІСНИХ ВИДАННЯХ XIX – ПОЧАТКУ XX СТ.

### REFLECTION OF HIGHER EDUCATION ISSUES IN RARE EDITIONS OF THE XIX – AND EARLY XX CENTURIES

*У статті на основі аналізу рідкісних видань із фонду Державної науково-педагогічної бібліотеки ім. В.О. Сухомлинського розглянуто проблеми вищої освіти на українських землях у складі Російської імперії XIX – початку XX ст. Здійснено класифікацію зазначених видань за типами інформації. Охарактеризовано їх цінність як джерельної бази для наукових досліджень. Висвітлено вплив суспільно-політичних процесів на становище університетів, особливості регулювання їх діяльності з боку владних структур. Приділено увагу становленню та розбудові Харківського імператорського університету та Київського університету Св. Володимира як науково-освітніх центрів українських земель у складі Російської імперії.*

**Ключові слова:** рідкісні видання, реформи, вища освіта, університети, жіноча освіта.

*В статтє на основе анализа редких изданий из фонда Государственной научно-педагогической библиотеки им. В.А. Сухомлинского рассматриваются проблемы высшего образования на украинских землях в составе Российской империи XIX – начала XX вв. Осуществлена классификация указанных изданий по типам информации. Охарактеризована их ценность как комплекса источников для научных исследований. Освещены влияние общественно-политических процессов на положение уни-*

*верситетов, особенности регулирования их деятельности со стороны властных структур. Уделено внимание становлению и развитию Харьковского императорского университета и Киевского университета Св. Владимира как научно-образовательных центров украинских земель в составе Российской империи.*

**Ключевые слова:** редкие издания, реформы, высшее образование, университеты, женское образование.

*In the article on the basis of the analysis of rare editions from the fund of the V.O. Sukhomlynskyi State Scientific and Pedagogical library of Ukraine considered the problems of higher education in the Ukrainian lands as part of the Russian Empire of the 19th and early 20th centuries. Classification of these publications by types of information is carried out. Their value as a source for scientific researches has been characterized. The influence of socio-political processes on the situation of universities, especially the regulation of their activity by the authorities is highlighted. The attention was paid to the establishment and development of the Kharkov Imperial University and St. Volodymyr's University of Kyiv as the scientific and educational centers of Ukrainian lands within the Russian Empire.*

**Key words:** rare editions, reforms, higher education, universities, women's education.

УДК 378:(94(477)):09«1800/1917»  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085.2019.12-2.02>

**Орищенко І.О.,**

канд. іст. наук,  
старший науковий співробітник сектору рідкісних видань відділу наукової організації та зберігання фонду Державної науково-педагогічної бібліотеки імені В.О. Сухомлинського

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

За сучасних умов державотворення та пошуку оптимальних шляхів організації ефективної системи реалізації інтелектуального потенціалу нації є актуальним питання розвитку власної освітньої моделі. Діячі громадської та культурно-просвітницької сфери ніколи не оминали проблем вітчизняної освіти та науки. У нашій статті на прикладі рідкісних видань із фонду Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В.О. Сухомлинського проаналізовано бачення відомих діячів науки й освіти XIX – початку XX ст. проблем у галузі вищої освіти та можливих шляхів їх розв'язання.

#### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Загалом проблематика вищої освіти на українських теренах висвітлена у численних різнопланових дослідженнях, зокрема у статті Л.Д. Березівської приділено увагу висвітленню університетської освіти у навчальній літературі [3], Т.А. Стоян [15] та Р.Г. Еймонта [17], В.М. Мордвінцев [14] розглядають розвиток і реформування системи вищої освіти у другій половині XIX ст., О.В. Мельник зупиняється на питанні історіографії жіночої освіти [13]. У статті Г. Шевчук розглянуто загальний стан освіти у Наддніпрянській Україні XIX – початку XX ст., висвітлено основні етапи її реформування,

приділено увагу становленню вищої та галузевої освіти [16]. Хронологічні рамки дослідження І.В. Довжука охоплюють кінець XIX – початок XX ст. Акцент зроблено на явищах приватної ініціативи у закладах вищої освіти, добродійності та меценатства, функціонуванні товариств взаємодопомоги [6]. Однак це дослідження має, насамперед, джерелознавче спрямування для ознайомлення науковців із рідкісними виданнями фонду як носієм інформації про розвиток вищої освіти на українських землях зазначеного періоду.

Джерельну базу статті становлять рідкісні видання XIX – початку XX ст. з фонду ДНПБ України ім. В.О. Сухомлинського. Враховуючи розвиток університетів впродовж XIX – початку XX ст. та низку освітніх реформ, що проводилися імперським урядом, питання вищої освіти та дискусії щодо її організації, ролі у суспільному житті не могли не зацікавити представників наукової еліти, освітян і громадських діячів того часу. Видання, що стали об'єктом дослідження, різні за специфікою, спрямуванням, призначенням.

До першої групи можна віднести документи офіційного характеру, що висвітлюють урядові заходи в галузі вищої освіти, розробку законодавчої основи існування та регламентації діяль-



ності вищих закладів освіти. Це, зокрема, видання «Десятиріччя міністерства народної освіти», що надає детальні відомості щодо урядової політики в галузі освіти. У цьому звіті, поданому графом С.С. Уваровим (у 1833–1849 рр. перебував на посаді Міністра народної освіти Російської імперії) визначено основні критерії діяльності університетів, їх роль у процесі асиміляції населення різного етнічного походження, нівелювання мовної та культурної самостійності [5]. До цього ж типу джерел можна віднести «Зауваження зарубіжних педагогів щодо проектів статутів навчальних закладів Міністерства народної освіти» [7], видані у 1863 р. Основну увагу у цьому дослідженні буде звернено на матеріали, що стосуються безпосередньо університетського Статуту 1863 р.

До другої групи належать праці, присвячені діяльності Харківського Імператорського університету та Київського університету Св. Володимира, Вищих жіночих курсів у Санкт-Петербурзі [4]. Д.І. Багалій у ґрунтовному дослідженні, присвяченому діяльності Харківського університету, звертається до загального культурного становища Слобожанщини та чинників, що призвели до створення університету [1; 2], простежує подальший його розвиток у контексті суспільно-політичних і культурно-просвітницьких змін у Російській імперії впродовж сторіччя його існування, подає відомості про науково-викладацький склад університету [9]. У «Історико-статистичних записках про наукові та навчально-допоміжні установи Імператорського університету Св. Володимира (1834–1884)» під редакцією професора В.С. Іконнікова сконцентровано відомості про заснування, функціонування та роль у розвитку наукового та навчального потенціалу університету його структурних підрозділів: наукових товариств, музеїв, спеціалізованих кабінетів, університетських клінік, бібліотеки, видавничої діяльності університету [8].

Третю групу джерел становлять довідкові видання з питань вищої жіночої освіти [11] та довідник, розроблений Д. Марголінім для абітурієнтів [12].

**Метою статті** є ознайомлення наукової спільноти з рідкісними виданнями XIX – початку XX ст. як джерельною базою для досліджень у галузі історії вищої освіти в Україні, вивчення розвитку української науки та культури зазначеного періоду.

**Виклад основного матеріалу.** Видання «Десятиріччя Міністерства народної освіти 1833–1843» [5] є насамперед звітом міністра народної освіти графа С. Уварова за десятирічний період діяльності та відображає офіційний погляд імперського уряду на завдання та форми функціонування освіти всіх рівнів. Викладено основні принципи організації народної освіти в умовах загальноєвропейської хвилі демократичних революцій, детально охарактеризовано процес реор-

ганізації навчальних округів і становище освіти всіх рівнів у різних регіонах Російської імперії. Зокрема, уряд прагнув до побудови чіткої ієрархії закладів освіти, узгодженості навчальних програм і методик викладання з метою забезпечення якісної підготовки кадрів для державної служби і, безперечно, виховання абсолютної лояльності майбутніх службовців. У такому руслі значна увага приділялася розвитку вищої школи, насамперед університетам, що, на думку С. Уварова, мало запобігти шкідливому впливу домашнього виховання та виїзду молоді на навчання до закордонних університетів [5, с. 133]. Так, 25 червня 1835 р. було видано «Положення про управління навчальними округами», за яким гімназії та інші заклади середньої освіти було передано під безпосереднє управління попечителя округу (за попереднім Положенням, ця функція належала до повноважень університетів і, за твердженням С. Уварова, переважувала науковців і викладачів нехарактерними для них обов'язками) [5, с. 6]. Уряд проводив політику розбудови системи закладів вищої освіти імперії, за якою створювалися та реорганізувалися університети, розроблялися нормативно-правові документи для регламентації їх діяльності. Зокрема, положеннями Університетського статуту від 26 липня 1835 р. передбачалося три факультети (філософський, юридичний і медичний), визначено критерії зарахування студентів і тривалість навчання. Вже з наступного року цей статут почав впроваджуватися на базі Харківського університету [5, с. 18–19]. Особливу увагу урядові кола приділяли створеному у 1834 р. Київському університету Св. Володимира, метою якого було не лише забезпечення доступу до вищої освіти населення Наддніпрянських губерній, але й асиміляція польського населення, яке час від часу прагнуло до повернення власної національної або хоча б культурної окремішності (зокрема через революційні настрої окремих представників польського студентства навіть було на деякий час припинено читання лекцій) [5, с. 38–43]. Міністр стверджував, що Київ є найкращим пунктом для знищення польської національності супроти «російського духу» [5, с. 128]. Таким чином, говорячи про діяльність міністерства народної освіти зазначеного періоду, С. Уваров наголошує на основоположному принципі імперської освіти: «православ'я, самодержавство, народність» у сполученні з визнанням необхідності формування власної системи вищих закладів освіти та подолання наявної до того залежності імперського чиновницького апарату та науково-викладацького складу від іноземних спеціалістів [5, с. 106]. Однією з негативних рис такої політики було загальне зросійщення населення, насамперед українського та польського, заборона викладання національних мов [5, с. 116–117, 126].

Видання «Зауваження іноземних педагогів...» [7] містить відгуки діячів освіти Франції, Великої Британії, Бельгії та Німеччини на розіслані у 1862 р. проекти статутів імператорських російських університетів, загальноосвітніх навчальних закладів і загального плану організації народних училищ щодо структури освітніх закладів Російської імперії, загальних навчальних програм, значення класичних мов у системі освіти. Відгуки на Статут для університетів надійшли від Р. фон Молля (педагога з Франкфурта-на-Майні), Р. Беррі (секретаря Комітету шотландських університетів), проф. Рошера (Лейпцізький університет), проф. Ж. де Сент-Ілера, проф. Вехтера (Лейпцізький університет), проф. Озенбрюгена (Цюріхський університет), таємного радника Ольсгаузена (члена Пруського міністерства народної освіти), проф. Бурсіана (Тюбінгенський університет) та ін. На жаль, сьогодні складно встановити детальні відомості про осіб, котрі надіслали власні відгуки, особливо якщо вони не належали до кола відомих вчених і представляли заклади середньої освіти. Тим не менше, маючи досвід роботи у відповідній галузі, вони надавали пропозиції, виходячи із західноєвропейських традицій.

Зокрема, Р. фон Молль, охарактеризувавши три основні типи організації університетів у Західній Європі (німецький, французький та англійський), наголосив, що на основі прочитаного ним Загального статуту російських університетів імперська система поєднала у собі риси німецьких і французьких закладів вищої освіти. Тобто факультети об'єднані в одну структуру, зі спільним керівництвом і представницьким органом (радою університету), викладання навчальних курсів підкоряється регламентації з боку керуючих інстанцій, наявні вступні та випускні іспити, наукові ступені надаються згідно з визначеним порядком [7, с. 13–14]. Автор відгуку висловив пропозицію: орієнтуватися у питаннях організації вищої освіти на французьку систему, яка сприяє підготовці кваліфікованих практиків [7, с. 18]. Цікавим є висловлювання про необхідність існування при університетах адміністративних факультетів для підготовки управлінців [7, с. 20]. Також він пропонував обирати до ради факультетів та університетів лише ординарних професорів, оскільки екстраординарні могли бути зацікавлені у голосуванні проти ординарного професора з метою отримання просування по службі [7, с. 19]. Ради університетів і факультетів мають бути об'єктивними та безсторонніми, що має допомогти уникненню внутрішніх конфліктів, здатних негативно вплинути на діяльність закладу освіти [7, с. 212–213].

Часто зустрічається у зауваженнях обговорення питання про матеріальне забезпечення викладачів та критерії заміщення вакантних посад. Р. Беррі вважав, що оплата праці викла-

дачів має бути диференційована, оскільки це сприятиме їх зацікавленості у якомога якіснішому викладанні своїх курсів лекцій [7, с. 70–71]. Проф. Рошер висловлює співзвучну пропозицію: оплата праці викладача має залежати від рівня його професійної майстерності [7, с. 104–106]. Особливими умовами для підтримання зацікавленості науково-викладацького складу у високому рівні викладання є конкуренція та наявність гонорару за слухання лекцій [7, с. 201].

Так само виникають питання стосовно терміну перебування професорів на посаді понад 25 років (оскільки доти науковець отримує значний досвід та авторитет у науковій сфері) [7, с. 196–197]. Інша думка – викладач, маючи значний досвід, із віком може стати консервативним у своїх поглядах і, таким чином, недостатньо швидко реагувати на нові наукові відкриття [7, с. 307–308].

Фундаментальне дослідження Д.І. Багалія «Досвід історії Харківського університету» [1; 2] присвячене організації та діяльності Харківського університету у перші десятиліття його існування. Дослідник відзначає виключну роль у заснуванні навчального закладу В.Н. Каразіна, аналізує його листування з посадовими особами, впливовими представниками дворянства Харківщини щодо юридичної та фінансової підтримки проекту [1, с. 53–60], наголошує на винятковій наполегливості та деякій гарячковості вченого щодо організаційних питань, через які В.Н. Каразіна і було усунуто від подальшої діяльності на ниві творення університету [1, с. 142]. Наведено початковий проєкт внутрішнього устрою майбутнього університету: замість 4 факультетів – 9 відділень [1, с. 61]. Розглянуто проблеми, з якими стикнувся Харківський університет на початковому етапі діяльності, зокрема недостатню кількість студентів (через відсутність у межах Харківського навчального округу середніх закладів освіти, які проводили б підготовку абітурієнтів достатнього рівня) [1, с. 153, 778–836], матеріально-фінансові труднощі [1, с. 161–184, 405–484], роль університету у розвитку системи освіти [1, с. 1074–1204], організацію навчального процесу та наукову діяльність професорів університету [1, с. 485–778]. За аналогічною структурою побудовано другий том дослідження [2], де висвітлено науково-освітню діяльність Харківського університету та його місце у суспільно-культурному житті Харкова впродовж 1815–1835 рр. Видання надає дослідникам широкі можливості для всебічного вивчення нормативно-правового регулювання закладів вищої освіти, структурних частин університету, особливостей повсякденного життя та побуту, взаємовідносин посадових осіб, врегулювання зловживань і конфліктів в університетському середовищі.

Ювілейне видання до 100-річчя історико-філологічного факультету Харківського університету

«Історико-філологічний факультет Харківського Університету за перші 100 років його існування (1805–1905)» [9] висвітлює структуру факультету та його викладацький склад, навчальні предмети й особливості їх викладання. Діяльність факультету охарактеризована за університетськими статутами 1804, 1835, 1863 та 1884 рр., що регламентували всі сторони університетського життя – права й обов'язки студентів і викладачів факультету, їх наукову, професійну та культурно-просвітницьку діяльність. Упорядник звертає увагу не лише на різнопланові досягнення історико-філологічного факультету, але й на проблеми, що виникали на всіх етапах його діяльності. Зокрема, це численні випадки відсутності викладачів і науковців відповідного рівня для заміщення вакансій [9, с. 101–110], скарги на перевантаження викладачів [9, с. 103], розбіжності у поглядах серед членів ради факультету та винесення ними суб'єктивних рішень [9, с. 102, 132–133], протиріччя між керівництвом факультету та міністерством народної освіти з приводу ефективної організації навчального процесу [9, с. 142–143, 147–148, 154–155] тощо.

У другій частині, «Біографічному словнику професорів та викладачів», зібрано біографії професорів факультету за кафедрами, коротко розкрито їх внесок у розвиток науки (І.О. Срезневський [9, с. 54–57], А.Л. Метлинський [9, с. 82–88], О.О. Потебня [9, с. 95–104], М.Ф. Сумцов [9, с. 104–112], І.І. Срезневський [9, с. 119–124], В.Ф. Цих [9, с. 257–259], В.К. Надлер [9, 282–287], В.П. Бузескул [9, с. 287–291], П.П. Гулак-Артемівський [9, с. 319–326], В.С. Іконников [9, с. 330–331], Д.І. Багалій [9, 334–341]). Цікавим явищем для дослідників, особливо орієнтованих на вивчення окремих персоналій або методики викладання тих чи інших навчальних дисциплін, є те, що у статтях, присвячених науково-викладацькій діяльності професорів, доцентів і лекторів університету, наводяться не лише біографічні факти, перелік праць і просування по службі, але й спогади сучасників про людські якості особистості, риси характеру, рівень викладання, манеру читання лекцій тощо.

У 1908 р. вийшло друком видання «Вищі жіночі курси у С.-Петербурзі: коротка історична записка: 1878–1908 рр.» [4], присвячене організації та подальшій діяльності Вищих жіночих курсів у Санкт-Петербурзі. До його складу входить статут навчального закладу, умови прийому абітурієнток. Розкрито внесок у розвиток Вищих жіночих курсів із боку громадських організацій, насамперед «Товариства допомоги слухачкам Вищих жіночих курсів» і «Товариства допомоги тим, що закінчили курс наук на Санкт-Петербурзьких Вищих Жіночих курсах». Зазначено, що середина XIX ст. відзначилася загальним зростанням зацікавленості громадськості до підвищення освітнього та культурного рівня населення. Зокрема, набуло акту-

альності питання доступу жінок до вищої освіти. Упорядники видання наголошували на високому значенні освіченості жінок та рівного доступу до вищих закладів освіти для розвитку суспільства. У 1857 р. жінки отримали право слухати лекції в університетах, у 1861 р. за ініціативи професора М. Костомарова організовано Вільний університет, що проіснував лише два місяці, однак його діяльність відобразила значне прагнення жінок до вищої освіти [4, с. 4]. В університетських містах Російської імперії, зокрема у Києві, Харкові та Одесі, засновано читання публічних лекцій без гендерних обмежень [4; 9]. У 1876 р. було дозволено створення вищих жіночих курсів в університетських містах імперії, що було зроблено з метою зменшення кількості жінок, котрі від'їжджали для отримання освіти за кордон, і забезпечення власними кадрами жіночих гімназій та інститутів [4, с. 10].

У виданні «Історико-статистичні записки про наукові та навчально-допоміжні установи Імператорського університету Св. Володимира (1834–1884)» [8] зібрано дані щодо наукових підрозділів Київського Університету Св. Володимира за 50 років його існування. Висвітлено процес створення Комісії для опису губерній Київського навчального округу, Історичного товариства Нестора Літописця, Київського юридичного товариства, нумізматичного кабінету, музеїв (старожитностей і мистецтв), кабінетів (фізичного, мінералогічного, зоологічного тощо), спеціалізованих клінік, обсерваторій і лабораторій, охарактеризовано мету та результати їх діяльності. У книзі міститься стаття, присвячена формуванню та діяльності університетської бібліотеки.

До довідково-статистичних видань належать праці Д. Марголіна «Вадемекумзвищої жіночої освіти...» [11] та довідник для абітурієнтів. У першому виданні висвітлено загальний стан розвитку жіночої освіти, наведено нормативно-правову базу, що регулює права випускниць вищих жіночих курсів, зібрано правила прийому до вищих жіночих загальноосвітніх, спеціальних і професійних навчальних закладів Російської імперії різних типів власності, наведено короткі відомості про організацію навчального процесу та програму навчання, можливості подальшого працевлаштування. Навчальні заклади розподілено за напрямом освіти (загальним і педагогічним; медичним; комерційно-економічним; сільськогосподарським; технічним; професійним; художнім і музично-драматичним).

Довідник із вищої освіти розроблений Д. Марголіним [12] для ознайомлення випускників середніх навчальних закладів Російської імперії з вищими навчальними закладами, особливостями вступу, організації навчального процесу. Висвітлено права й обов'язки студентів, наведено зразки офіційних



паперів, перелік бібліотек, музеїв та інших закладів освітнього характеру. Структуру довідника розроблено з огляду на тип навчання (чоловічі, жіночі та змішані навчальні заклади).

Специфічним є видання М. Литвинова «Прусський професор на чолі російського навчального округу» [10], яке має виражений суб'єктивний характер. У виданні розкрито становище середньої та частково вищої освіти, перебіг студентських протестів напередодні Першої світової війни. Автор вкрай критично розглядає недоліки в управлінні Харківським навчальним округом і роль у культурному, науковому й освітянському житті попечителя П.Е. Соколовського. Розкрито настрої, що панували у суспільстві щодо погіршення міжнародних відносин між Російською імперією, Німеччиною та Австрією, етнічні, національні та релігійні суперечності. У контексті воєнного стану висвітлено явища підозрілого ставлення до іноземних науковців, викладачів і чиновників, особливо тих, котрі мали німецьке походження.

Основна ідея університетської освіти, таким чином, полягала у поєднанні наукового та навчально-практичного напрямів, оскільки студентство після закінчення навчання мало не лише посилити науковий потенціал імперії, але й забезпечити заміщення посад державного значення високоосвіченими кваліфікованими кадрами.

На основі проведеного аналізу можна стверджувати, що серед наявних у фонді Державної науково-педагогічної бібліотеки України ім. В.О. Сухомлинського рідкісних видань спектр питань, присвячених актуальним проблемам вищої освіти, є доволі широким. Це і висвітлення реформаційних процесів, і аналіз розвитку складових елементів університетів, і обговорення дискусійних моментів. Зазначені документи є цікавими для науковців і надають широкі можливості для проведення досліджень у галузі історії освіти, розвитку закладів вищої освіти, проблематики викладання навчальних дисциплін і забезпечення кадрового складу університетів, надають статистичні відомості про заклади вищої освіти.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Багалея Д.И. Опыт истории Харьковского университета (по неизданным материалам): издание иллюстрировано портретами выдающихся деятелей. Т. 1. (1802–1815 г.). Харьков. 1893–1898. 1204 с.
2. Багалея Д.И. Опыт истории Харьковского университета (по неизданным материалам) : с приложе-

нием портретов и планов. Т. 2. (с 1815 по 1835 год). Харьков. 1904. 1136 с.

3. Березівська Л.Д. Університетська освіта в підручниках і навчальних посібниках з історії педагогіки незалежної України. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2017. Вип. 1 (32). С. 12–20.

4. Высшие женские курсы в С.-Петербурге: краткая историческая записка: 1878–1908 гг. Санкт-Петербург, 1908. 75 с.

5. Десятилетие Министерства Народного Просвещения 1833–1843. Санкт-Петербург. 1864. 160 с.

6. Довжук І.В. Розвиток вищої освіти в Україні наприкінці XIX – на початку XX ст. *Проблеми політичної історії України*. 2018. Вип. 13. С. 92–105.

7. Замечания иностранных педагогов на проекты уставов учебных заведений Министерства Народного Просвещения. Санкт-Петербург, 1863. 417 с.

8. Историко-статистические записки об ученых и учебно-вспомогательных учреждениях Императорского Университета Св. Владимира (1834–1884). Киев, 1884. 68 с.

9. Историко-филологический факультет Харьковского Университета за первые 100 лет его существования (1805–1905). Харьков, 1908. 390 с.

10. Литвинов М. Прусский профессор во главе русского учебного округа. Харьков, 1915. 100 с.

11. Марголин Д. Вадемекум по высшему женскому образованию: полный сборник правил приема и программ всех высших женских общеобразовательных, специальных и профессиональных, правительственных и частных учебных заведений в России. Киев, 1915. 304 с.

12. Марголин Д. Справочник по высшему образованию: руководство для поступающих во все высшие учебные заведения России. Киев, 1911. 507 с.

13. Мельник О.В. Історіографія системи вищої жіночої освіти на Україні кінця XIX – початку XX ст.: проблеми та перспективи. URL: <http://storage.library.org.ua/online/periodic/iv-10/185-199.pdf>.

14. Мордвінцев В.М. Політика російського уряду щодо історичної науки в Київському університеті в другій половині XIX ст. 150 років розвитку вітчизняної історичної науки в Київському університеті. Матеріали Республіканської науково-практичної конференції, Київ, 20–21 жовтня 1992 р. Київ. 1993. С. 184.

15. Стоян Т.А. Університетська освіта в Україні в другій половині XIX ст. : автореф. дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01 / Київський держ. ун-т ім. Т. Шевченка. Київ. 1999. 20 с.

16. Шевчук Г. До історії освіти в Наддніпрянській Україні у XIX – на початку XX століття. *Вісник Львівського університету. Серія: Педагогіка*. 2011. Вип. 27. С. 228–237.

17. Эймонтова Р.Г. Русские университеты на путях реформы: Шестидесятые годы XIX века. Москва. 1993. 272 с.



## МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ ЯК ПРОПЕДЕВТИЧНИЙ ЕТАП РОЗВИТКУ ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ ОСВІТИ

### INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS AS A PROPAEDEUTIC STAGE OF THE DEVELOPMENT OF THE INTEGRATION OF THE CONTENT OF EDUCATION

*У статті висвітлено розвиток інтегративних тенденцій у вітчизняній педагогіці, де спостерігався перехід від цілісного і системного дослідження проблеми міжпредметних зв'язків до втілення інтеграції як дидактичного принципу в освітньому процесі. Встановлено, що розвиток міжпредметних зв'язків послужив пропедевтичним етапом у становленні інтегративних освітніх тенденцій.*

**Ключові слова:** міжпредметні зв'язки, дидактичний принцип, пропедевтичний етап, інтеграція наук, синтез знань.

*В статті освітлено розвиток інтегративної тенденції в отечественной педагогике, где наблюдался переход от целостного и системного исследования проблемы межпредметных связей к воплощению интеграции как дидактического принципа в образовательном процессе. Установ-*

*лено, что развитие межпредметных связей послужило пропедевтическим этапом в становлении интегративных образовательных тенденций.*

**Ключевые слова:** межпредметные связи, дидактический принцип, пропедевтический этап, интеграция наук, синтез знаний.

*The article highlights the development of integrative trends in domestic pedagogy, where there was a transition from a holistic and systematic study of the problem of interdisciplinary connections to the embodiment of integration as a didactic principle in the educational process. It has been established that the development of interdisciplinary connections served as a propaedeutic stage in the development of integrative educational tendencies.*

**Key words:** interdisciplinary connections, didactic principle, propaedeutic stage, integration of sciences, knowledge synthesis.

УДК 378.016:5:009

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085.2019.12-2.03>

**Пастирська І.Я.,**

канд. пед. наук, доцент,  
доцент кафедри іноземних мов  
Національного університету  
«Львівська політехніка»

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Процес реформування системи освіти вимагає врахування реалій сучасного життя і перспектив розвитку країни. Водночас важливого значення набуває вивчення історичного педагогічного досвіду. В основних напрямках досліджень у галузі педагогічних і психологічних наук в Україні (2008 р.) наголошується на важливості історичного аналізу педагогічного знання та теоретичного обґрунтування можливостей його трансформації за сучасних умов.

Одним з ефективних шляхів перебудови системи навчання є науково обґрунтована інтеграція знань у тісній взаємодії з їх диференціацією.

Аналіз широкого кола різних джерел засвідчив, що останнім часом у педагогічній науці приділяється значна увага інтегративним процесам, однак проблема їх становлення і розвитку є малодослідженою, оскільки практично всі наукові розробки стосуються або теоретико-методологічних основ інтегративних процесів, або ж конкретних методичних розробок нижчих рівнів інтеграції, а саме міжпредметних зв'язків.

Розробка педагогічних аспектів інтеграції передбачає, передусім, аналіз самого поняття «інтеграція наук» і глибоке дослідження пропедевтичного етапу інтеграції змісту освіти – міжпредметних зв'язків.

Інтеграція наук і наукових знань має важливе значення для розвитку освіти у світі, який зазнає глобалізації.

#### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У центрі уваги педагогів опиняється не просто можливість координації предметного навчання,

а перспектива встановлення та розвитку змістовних, системних і дидактичних відносин між навчальними дисциплінами. Теоретичне обґрунтування міжпредметних зв'язків дано в працях І. Зверева, В. Максимової, Н. Лошкаревої, О. Сергеева, Н. Сорокіна, М. Борисенко, В. Федорової, Ф. Соколової та ін.

Зміст освіти з урахуванням міжпредметних зв'язків ще не забезпечує їх успішної реалізації, хоча їх застосування зменшує розрізненість компонент змісту знань.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Досвід радянської дидактики, яка розвивалася дуже нерівномірно в різних напрямках, показує, що окремі її теорії практично втратили свою наукову цінність, однак ряд розробок із проблем теорії навчання створили пропедевтичну базу для розвитку сучасних дидактичних ідей. В останні роки водночас із розвитком теорії та практики використання міжпредметних зв'язків як одного з найдоступніших рівнів інтеграції знань дедалі більш актуальною стає теорія повної інтеграції знань з описом педагогічних еквівалентів для всіх видів і рівнів.

З огляду на це важливим є всебічне висвітлення становлення та розвитку міжпредметних зв'язків і їх ролі у становленні інтегративних освітніх тенденцій.

**Мета статті** – проаналізувати міжпредметні та міжциклові зв'язки знань змісту освіти, показати, що спроби координації навчального матеріалу та встановлення міжпредметних зв'язків за традиційними методиками є недостатніми і не дають бажаних освітніх результатів. Натомість

міжпредметні зв'язки повинні розглядатися як пропедевтичний етап розвитку інтеграції у вітчизняній освіті.

**Виклад основного матеріалу.** Особливий інтерес до проблеми інтеграції не випадковий: соціально-економічні зміни в суспільстві потребують істотної зміни змісту та методів навчання. Ці процеси викликані процесами розвитку наук – їх синтезом і диференціацією.

Пропедевтичним етапом розвитку інтегративних ідей в освіті була теорія міжпредметних зв'язків. Для встановлення міжпредметних та інтеграційних зв'язків у змісті освіти необхідно є класифікація навчальних предметів.

Виділення у педагогічній науці ідеї міжпредметних зв'язків і перетворення її у дидактичну проблему пов'язані з пошуками в цій галузі, які вели прогресивні педагоги різних епох – Я. Коменський, К. Ушинський та ін. Всі вони підходили до проблеми міжпредметних зв'язків із різних позицій. Так, у Я. Коменського і Дж. Локка ідея об'єднання знань насамперед була пов'язана з їх боротьбою проти схоластики як вираження метафізичних поглядів тієї епохи.

У міру розвитку ідеї міжпредметних зв'язків у педагогіці та шкільній практиці починають багатосторонньо розглядатися їхні функції: філософські, загальнопедагогічні, дидактичні та методичні. Міжпредметні зв'язки як педагогічна категорія є комплексною, багатоаспектною проблемою, яка пов'язана з наочною структурою змісту навчання і виражається у методах, формах і засобах навчання. Водночас виникла суперечність між формою та новим змістом. Якщо міжпредметність – принцип дидактики, то міжпредметні зв'язки не можуть бути залежні від предметності. Ця суперечність неминуче призвела до зміни форми: інтеграція замінила поняття міжпредметних зв'язків.

Міжпредметні зв'язки – це встановлення і вияв взаємопов'язаних фактів чи явищ, що вивчаються різними предметами, та спроба узгодити, скоординувати ці відомості. Але ця гігантська робота заздалегідь приречена на низький коефіцієнт корисної дії. Тому в дидактиці закономірно зріс інтерес до інтеграційних процесів. Міжпредметні зв'язки як засіб вдосконалення навчального процесу встановлюються для вже сформованої групи предметів, а проблемний підхід до змісту навчання вимагає перегляду традиційних навчальних предметів. Однак міжпредметним зв'язкам надавалася іноді вирішальна роль у побудові послідовності вивчення предмета [3]. Це зумовлено тим, що сьогодні відсутнє науково обґрунтоване розмежування близьких до інтеграції понять, насамперед, міжпредметних зв'язків і синтезу знань. Лише за чіткої дефініції споріднених з інтеграцією понять можна проаналізувати

їхню ієрархію, виділити неповторні особливості кожного з понять і зрозуміти сутність власне інтегративних процесів.

Отже, міжпредметні зв'язки є найпоширенішим та найбільш теоретично дослідженим рівнем інтеграції протягом останніх десятиріч. Оскільки у ряді випадків вони формально мають структуру та характеристики, близькі до інтеграційних процесів, то доцільно саме на прикладі міжпредметних зв'язків проаналізувати проблему їх означення. На цій основі можна суттєво скоротити підходи до означення інтеграції.

Для означення поняття «міжпредметні зв'язки» необхідно розкрити їх найсуттєвіші ознаки, а кожен ступінь розвитку поняття характеризується своїми ознаками його змісту [2]. Наприклад, можна вважати, що міжпредметні зв'язки – це складова вимога дидактичного принципу послідовності та систематичності. На цій основі ряд дослідників у принципі систематичності та послідовності знань виділяють дві сторони: наступність і міжпредметність, а міжпредметні зв'язки виходять за межі принципу послідовності та систематичності, впливають на всі сторони навчально-виховного процесу. Міжпредметні зв'язки вважають також відображенням у навчальному знанні єдності зв'язків, взаємозалежностей явищ об'єктивного світу. Міжпредметні зв'язки виступають як принцип навчання, згідно з яким вивчення нового програмного матеріалу будується з урахуванням змісту суміжних навчальних предметів.

Таким чином, на етапі означення міжпредметних зв'язків постають практично всі трактування, оскільки часто саме означення замінюються переліком певних ознак чи вказівкою на одну ознаку. Наприклад, міжпредметні зв'язки визначають як одну з форм відображення у навчально-виховному процесі єдності зв'язків і взаємозв'язку явищ [4].

На основі аналізу означень виникає проблема класифікації міжпредметних зв'язків. Принципові підходи до неї – найрізноманітніші. Наприклад, це тематично-часовий вибір фактажу з одного предмета, хронологічний принцип, звідки виділяються синхронні та асинхронні; попередні, супутні та наступні (вертикальні, горизонтальні та схрещені) зв'язки. Частково виправданою є класифікація на підставі психологічного підходу, де розглядаються локальні, окремосистемні, внутрішньопредметні та міжпредметні види асоціацій. Причини громіздких і суперечливих означень міжпредметних зв'язків полягають, насамперед, у тому, що не враховується вся складність і багатогранність базового поняття взаємодії знань, не виділяється єдина ознака (чи мінімум суттєвих ознак) розмежування понять, а також часто ця проблема вирішується у комплексі та виявляється у ролі другорядної.

Таким чином, міжпредметні зв'язки як дидактична категорія є багатовимірним, системним об'єктом дослідження. У вітчизняній дидактиці проблема міжпредметних зв'язків вивчається на основі системного аналізу, який спрямований на розкриття багатоаспектності та поліфункціональності міжпредметних зв'язків у навчанні, що зв'язано з широким використанням поелементного аналізу структури навчального предмета (його змісту, методів, форм, організації). Такий метод виступає як метод визначення суті та видів міжпредметних зв'язків.

Філософське розуміння структури зв'язку дозволило виділити в понятті «міжпредметний зв'язок» три істотні ознаки: спрямованість, склад, спосіб, а також види зв'язків між предметами, що їх реалізують.

У педагогічній літературі, присвяченій теоретичному аналізу проблеми міжпредметних зв'язків, найбільша кількість публікацій присвячена класифікації зв'язків. В основі численних класифікацій лежать різноманітні дидактичні підходи.

Більшість дослідників роблять спробу встановити зв'язки між предметами за такими ознаками, як дія в часі (тимчасові міжпредметні зв'язки) і за змістом навчального матеріалу (інформаційні зв'язки) (М. Скаткін, П. Кулагін, Н. Черкес-Заде та ін.). Автори виділяють попередні, подальші, супутні, синхронні й асинхронні, перспективні міжпредметні зв'язки.

В. Федорова класифікує міжпредметні зв'язки за двома критеріями: інформаційним і хронологічним. Інформаційний критерій, на думку дослідників, відображає взаємозв'язок предметів на рівні фактів, понять і теорій. Відповідно, необхідно розрізнати три види інформаційних зв'язків: фактичні, понятійні та теоретичні. Аналогічного погляду дотримується П. Борисенко.

В основі класифікації міжпредметних зв'язків, яку пропонує М. Скаткін, закладено дві підстави: знання і види діяльності. Така класифікація визначається цілями, поставленими вчителем на певний проміжок часу. Як показано в дослідженні Г. Єгорова [1], міжпредметні зв'язки можуть виступати в трьох видах за відношенням до принципів трудової підготовки: конструктивних функцій (навчальна, виховна, розвивальна); умов здійснення цілісності освіти; принципу конструювання навчальних систем, зорієнтованих на цінності.

Теоретичне і практичне значення має для нашого дослідження класифікація В. Максимової, що розглянута з позиції цілісності процесу навчання і включає такі типи зв'язків: змістовно-інформаційні; оперативно-дійові й організаційно-методичні. Кожен тип зв'язків поділяється за певними критеріями на конкретні види. Такий підхід до класифікації міжпредметних зв'язків є відносно цілісним, оскільки в ньому враховані

змістові, процесуальні та методичні елементи навчального процесу, а також три основні ознаки міжпредметних зв'язків (склад, спосіб, спрямованість), що виходять із філософського розуміння структури зв'язку.

Міжпредметні зв'язки розглядаються у сучасній науковій педагогічній літературі, з одного боку, як один з етапів розвитку інтеграції у вітчизняній освіті, з іншого – як засіб інтеграції навчання. Необхідність застосування міжпредметних зв'язків як засобу інтеграції, на думку С. Шабаги [5], закладена в самій природі мислення, диктується об'єктивними законами вищої нервової діяльності, законами психології.

У розробці психологічних основ міжпредметних зв'язків велика заслуга належить Ю. Самаріну, котрий довів, що асоціація (зв'язок) повинна лягти в основу вивчення розумової діяльності людини. Аналізуючи функціональний зв'язок локальних, внутрішньосистемних і міжсистемних асоціацій, він доходить висновку, що тільки міжсистемні асоціації забезпечують єдність, цілісність особистості як єдність світогляду і поведінки. Автор стверджує, що зародки утворення міжпредметних зв'язків знаходяться всередині навчального предмету, оскільки в його системі є зародки ряду інших навчальних предметів. Не тільки самі предмети, але й окремі поняття є також джерелом міжпредметних асоціацій.

Діалектична та прогностична функції міжпредметних зв'язків пов'язані з необхідністю взаємовикористання знань і виникненням нових галузей знання. Їх психологічна функція базується на аналізі асоціативної сторони розумової діяльності, аналізі міждисциплінарних асоціацій, а дидактична функція спрямована на укрупнення одиниць знань, розширення галузі практичного застосування знань і вмінь.

Таким чином, можна зробити висновок про те, що інтеграційні процеси в освіті займають важливе місце, однак достатньо теоретично обґрунтованими сьогодні є лише нижчі рівні цих зв'язків, зокрема міжпредметні зв'язки.

Тільки у 80-ті рр. минулого століття поняття «міжпредметні зв'язки» поступилося своїм місцем поняттю «інтеграція». Перше педагогічне визначення інтеграції можна знайти у працях І. Зверева та В. Максимової. Вони вважають, що інтеграція – це процес створення нерозривно зв'язаного, єдиного, цілого. На їх думку, у навчанні інтеграція здійснюється шляхом злиття в єдиному синтезованому курсі (темі, розділі програми) елементів різних навчальних дисциплін, наукових понять, методів, комплексування основ наук у розкритті міжпредметних проблем.

Введення у педагогіку на початку 80-х рр. ХХ ст. понять «інтеграція» та «інтегрований навчальний курс» стає важливим моментом розвитку інтеграційних

процесів в освіті. Розпочинається активна робота зі створення інтегрованих програм, курсів тощо.

**Висновки.** Окремо- і загальнометодичні дослідження проблеми міжпредметних зв'язків переходять у проведення першого цілісного і системного дослідження проблеми міжпредметних зв'язків. Спостерігається здійснення паралельного розвитку двох дидактичних теорій – «теорії міжпредметних зв'язків» із «теорією інтеграції», що неминуче приводить до переростання теорії міжпредметних зв'язків у нову теорію, теорію інтеграції.

Спостерігається наростання інтегративних тенденцій у педагогіці, розробляються різноманітні методики вивчення груп предметів від повного синтезу знань до простої координації навчального матеріалу, відбувається узагальнення й осмислення досвіду інтеграції у педагогіці. Доводиться її об'єктивна необхідність, форми та механізми реалізації, вплив на структуру педагогічного знання й освіти тощо.

### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Єгоров Г.С., Лавриченко Н.М., Мельниченко Б.Ф. Тенденції розвитку змісту базової освіти у країнах Заходу. Київ : КМПУ ім. Б.Г. Грінченка, 2003. 186 с.
2. Кадемія М. Проблема інтеграції у професійній освіті і нові інформаційні технології. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 1999. № 1. С. 97–100.
3. Козловська І.М. Дидактична інтегративна педагогіка як галузь педагогіки. *Шляхи та проблеми входження України в світовий освітній простір*. Вінниця : Універсум, 1999. Т. 1. С. 55–59.
4. Мащенко О.М. Формування системи знань про природу (під час вивчення інтегрованих курсів з природознавства у 5–6 класах) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2000. 204 с.
5. Шабага С.Б. Інтеграція змісту сільськогосподарської праці і природничих дисциплін як засіб формування загальнонавчальних умінь в учнів основної школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Чернігів, 2010. 239 с.



## КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «ЗМІСТ ОСВІТИ» В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІЙ РЕТРОСПЕКТИВІ

### THE CONCEPTUAL APPROACHES TO DEFINITION OF THE NOTION "CONTENT OF EDUCATION" IN HISTORICAL AND PEDAGOGICAL RETROSPECTIVES

У статті представлено ключові концепції змісту освіти в історико-педагогічній ретроспективі. Наголошено, що оновлення змісту освіти є пріоритетним завданням концепції Нової української школи, проте визначення шляхів цієї модернізації не є можливим без урахування педагогічного досвіду з розуміння змісту освіти. Базуючись на зверненні до історико-педагогічних публікацій та дидактичних джерел, ключові концепції змісту освіти (формальна та матеріальна) представлено в історичній експлікації. Зроблено припущення, що головним питанням у схарактеризованих педагогічних концепціях змісту освіти була мета, якою її визначався її зміст, тобто розв'язання питання про те, чого вчити, корелювалося із соціально-економічним розвитком держави та визначалося освітніми потребами суспільства її (значно пізніше) особистості. Ретроспективний огляд концептогенезу змісту освіти дозволив констатувати, що ознаки формальної (когнітивної) та матеріальної (прикладної) концепцій мають сталий характер та наявні у сучасних концепціях (які за своєю суттю лише уточнюють ці два традиційних підходи відповідно до порядку денного освіти у певний проміжок часу). Зроблено припущення, що подальший розвиток концепції змісту освіти будуватиметься саме у напрямі посилення індивідуалізації кожного учня та учениці як повноправних учасників освітнього процесу.

**Ключові слова:** зміст освіти, модернізація, концепція змісту освіти, освітній процес, історико-педагогічна ретроспектива.

В статье представлены ключевые концепции содержания образования в историко-педагогической ретроспективе. Артикулировано, что обновление содержания образования является приоритетным заданием концепции Новой украинской школы, при этом определение путей этой модернизации не является возможным без учета педагогического опыта понимания содержания образования. Основываясь на обращении к историко-педагогическим и дидактическим источникам, ключевые концепции содержания образования (формальная и материальная) представлены в исторической экспликации. Выдвинуто предположение, что основным вопросом охарактеризованных педагогических концепций содержания образования была цель образования, которая определяла его содержание, т.е. ответ на вопрос о том,

чему учить, коррелировался с социально-экономическим развитием государства и определялся образовательными потребностями общества и (значительно позднее) личности. Ретроспективный обзор развития концепций содержания образования позволил констатировать, что признаки формальной (когнитивной) и материальной (прикладной) концепций имеют устойчивый характер и присутствуют в современных концепциях (которые только в соответствии с запросами времени уточняют два традиционных подхода). Сделано предположение, что дальнейшее развитие концепций содержания образования будет происходить в направлении усиления индивидуализации учащихся как полноправных участников образовательного процесса.

**Ключевые слова:** содержание образования, концепция содержания образования, образовательный процесс, историко-педагогическая ретроспектива.

The article presents the key conceptions of the content of education in the historical and educational retrospective. It is articulated that updating of the education content is a priority task of the "New Ukrainian School", while defining ways of this modernization is impossible without taking into account the pedagogical experience of the education content understanding. On the basis of an appeal to historical, pedagogical and didactic sources, the key conceptions of the education content (formal and material) are presented in historical explication. It has been suggested that the main issue of the characterized pedagogical conceptions of education content was the goal of education, which determined its content; i.e. the answer to the question of what to teach correlated with the social and economic development of the state and was determined by the educational needs of society and (much later) of the personality. A retrospective review of the development of the conceptions of education content made it possible to state that the signs of the formal (cognitive) and material (applied) conceptions are sustainable and they present in modern conceptions (which essentially clarify two traditional approaches only according to the demands of the time). It has been suggested that the further development of the conceptions of education content will occur in the direction of strengthening the individualization of students as full participants in the educational process.

**Key words:** content of education, conception of education content, educational process, historical and pedagogical retrospective.

УДК 37.013.3

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085.2019.12-2.04>

**Побоча Т.Д.,**

старший викладач кафедри виховання, культури здоров'я, професійної та позашкільної освіти КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Вітчизняні реалії розвитку суспільства актуалізують появу нових концепцій змісту освіти. Л. Петренко наукові пошуки в цьому напрямі пояснює прагненням віднайти шляхи модернізації формування освічених, національно переконаних,

підготовлених державотворчо громадян України. «Серцевиною змісту освіти, – стверджує вчена, – повинні стати національні цінності та їх соціальна спрямованість» [8, с. 47]. Особливо актуальною проблема змісту освіти стала завдяки невпинній модернізації освітньої галузі, що відобразилося

на ухваленні концепції Нової української школи. Реалізація цілей концепції потребує для сучасної школи якісно нового творчого вчителя, який готовий до інноваційної роботи на партнерських засадах, здатний до постійного професійного (неформального) вдосконалення в умовах певної автономії школи і вчителя. Як справедливо зауважує вітчизняна вчена Л. Пироженко, «визначити зміст освіти і навчання – це значить відповісти науково і аргументовано на такі питання: які предмети повинні вивчатись у школі; за якими критеріями має відбиратися матеріал для кожного з них (і чи це мають бути саме навчальні предмети, а не, наприклад, комплекси); які необхідні для засвоєння учнями знання повинні містити програми та підручники?» [9, с. 103].

Згадана вище концепція формулює вимоги щодо оновлення змісту освіти (перший ключовий компонент), контроль за яким має бути покладено на громадсько-державну систему забезпечення якості. Утім згадана система перебуває на стадії свого оформлення, тому відповідальність за якість освіти (її зміст) покладається на заклад освіти. Очевидно, що у цьому аспекті можливими є різні підходи, які зумовлені наявністю та співіснуванням низки педагогічних концепцій щодо змісту освіти, уточнення яких у педагогічній ретроспективі стає необхідними для усвідомлення векторів подальшого розвитку системи освіти взагалі.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Поняття «зміст освіти» конкретизовано в таких педагогічних дослідженнях, як зміст шкільної освіти (В. Арешонков, В. Беспалько, Г. Васьківська, В. Краєвський, В. Лазарев, І. Лернер, Л. Пироженко, О. Савченко, М. Скоткін, О. Сухомлинська та ін.), зміст професійної (професійно-технічної) освіти (Т. Десятов, Л. Сергеева, Л. Сушенцева та ін.), зміст вищої освіти (Н. Батечко, Ю. Гончарук, Д. Коваленко, Л. Хомич та ін.) тощо. Репрезентуючи варіативні визначення поняття «зміст освіти», дослідники одноставні у твердженні про динамічність та змінюваність цієї структури [5, с. 68].

В. Арешонков наголошує, що «зміст освіти як педагогічний феномен безпосередньо залежить від суспільного замовлення і структурно вміщує комплекс певних знань, умінь і навичок, які набуваються із застосуванням відповідних методів, прийомів, форм і засобів навчання» [2, с. 67]. Відповідно до представленого розуміння поняття «зміст освіти», виокремимо чинники, що визначають його формування. Серед них, на думку сучасних науковців (І. Андреева, В. Арешонков, С. Гончаренко, Л. Онищук, Л. Пироженко, І. Подласий, Т. Степанова, І. Якухно), варто виокремлювати зовнішні (рівень політико-правового, соціально-економічного, науково-технічного та морально-етичного розвитку суспільства) та внутрішні (потреби особистості / мотивація діяльності, само-

оцінка та педагогічні можливості тощо). Додамо, що першу групу чинників С. Гончаренко визначає як об'єктивні фактори, до яких додає суб'єктивні («політика керівних сил суспільства, методологічні позиції вчених») [3, с. 137]. Таку ж позицію демонструє Л. Пироженко, яка до другого рівня чинників зараховує внутрішні протиріччя розвитку змісту освіти. Так, «соціальне замовлення (перший рівень чинників, за Л. Пироженко – Т. П.) зумовлює постійне коригування змісту в напрямі його розширення, адже нові компоненти змісту вступають у протиріччя з уже наявними [10, с. 35–36].

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Звернення до праць учених, визначених вище, переконує у багатоаспектному представленні проблеми «змісту освіти» у педагогічному дискурсі. Проте варто наголосити, що у більшості наукових праць поняття «зміст освіти» розглянуто у двох аспектах: теоретичні засади *конструювання / структурування змісту освіти* на різних рівнях, що містить питання розробки/оновлення змісту навчальних планів, програм, підручників, посібників тощо; *реалізація та модернізація змісту освіти* відповідно до динаміки змін суспільних вимог. Проблема концептогенези змісту освіти представлена в публікаціях побіжно, відповідно до завдань, які ставить перед собою той чи інший учений. Отже, вважаємо доцільним акцентувати увагу на ретроспективному розгляді проблеми.

**Метою статті** є системне відтворення ретроспективи розвитку концепції змісту освіти у педагогічній науці задля з'ясування її можливих векторів подальшого розвитку.

**Виклад основного матеріалу.** Ретроспективний огляд розвитку змісту освіти від стародавніх часів до постіндустріального суспільства дав можливість І. Андреевій [1] констатувати, що у добу Античності до основи змісту освіти покладені «життєва необхідність та міфологія», що з розвитком грецького полісу конкретизовано у систему культурних норм, «правил, настанов та взірців поведінки»; у добу Середньовіччя визначальною у змісті освіти стала «християнська ідея життя», яка у добу Відродження поступилася місцем ідеалу особистості, розвинутої духовно та фізично. Цей погляд дослідниці дозволяє встановити генетичний зв'язок між попереднім розвитком концепту «зміст освіти» та його сутнісним наповненням у добу Просвітництва.

Саме відтоді, відповідно до ступеня впливу тих чи тих чинників (виокремлених на початку підрозділу), поступово сформувалися дві ключові концепції: формальна та матеріальна освіта.

*Формальна освіта* (к. XVIII – п. XIX ст.) висувала головною вимогою до змісту освіти його розвивальну функцію (розвиток здібностей до аналізу й синтезу, дедукції та індукції, логічного

мислення [11, с. 17]), тому вбачала зміст освіти у засвоєнні знань, умінь, а головним критерієм відбору навчальних предметів «уважалася розвивальна цінність навчального предмета, тому визначалося, що найважливішими і найкращими матеріалами для вирішення завдання розвитку пізнавальних сил і здібностей учнів є мови (латинська та грецька) і математика» [2, с. 66]. Саме цей підхід, за слушним зауваженням Л. Пироженко, домінував у системі дореволюційної Росії [9, с. 104].

*Матеріальна освіта* (XIX ст.), висувала головною вимогою до змісту освіти його користь для життя, тому вбачала зміст освіти у засвоєнні прикладних знань. («Різновидом цієї теорії є прагматизм, за яким вибір предметів та їх зміст оцінювався за основним критерієм – корисності для життя» [2, с. 66]).

Теоретичним підґрунтям конструювання та реалізації змісту освіти (на думку В. Арешонкова, Л. Онищук) є основні теорії змісту освіти: *дидактичний формалізм* (Геракліт, Цицерон, Локк, І. Кант, Й.-Г. Песталоцці, А. Дістервег, Герbart, Ж.-Ж. Руссо), *дидактичний матеріалізм* (Я. Коменський, Г. Спенсер, Дж. Дьюї, І. Кершенштайнер) [2, с. 66; 6, с. 50–51].

На початку XX ст. між панівними напрямками внаслідок посилення впливу соціально-політичних, економічних та науково-культурних впливів загострилися протиріччя, тому в цей час педагогічною думкою було запропоновано декілька варіантів оновлення змісту освіти:

«*школа навчання*» (В. Вахтеров, П. Каптеров), що орієнтувала зміст освіти на виконання державного (соціального) замовлення (В. Арешонков);

«*трудова школа*» (П. Блонський, М. Рубінштейн), (акцент робився на політехнізм, професійне навчання (В. Арешонков) з акцентуванням ідеї «*вільне виховання*» (Н. Венцель, М. Рубінштейн, Я. Чепіга, С. Русова).

Очевидно, що визначені напрями коливалися в межах двох традиційних освітніх парадигм, додаючи свої акценти та аспекти, що відповідали вимогам часу.

У подальшому розвитку вітчизняної освіти щодо визначення її змісту панували тенденції, зумовлені політизацією та посиленням ідеологічного тиску на освіту та її орієнтацією на задоволення суспільних потреб, насамперед виробничих. У працях учених обґрунтовано зміст освіти, що мав «сприяти вирішенню завдання з формування у свідомості учнів цілісної наукової картини світу. Зміст освіти розглядався фактично як синонім основам наук» [12, с. 150]

Як зазначає Л. Пироженко, «у 20-ті рр. у вітчизняній педагогіці існував певний плюралізм думок і поряд з офіційною наукою розвивався ряд педагогічних течій» [9, с. 105], які не були повністю реалі-

зовані й не знайшли свого логічного продовження в практиці української школи наступних десятиліть. Це сталося як через політичні та ідеологічні причини та чинники, що опосередковано стосувались наукової та практичної цінності покладених в основу ідей, так і через внутрішні, не пов'язані з умовами впровадження комплексності» [9, с. 106].

Зазначені напрями, спираючись на дослідження Л. Богомоллова, А. Калашнікова та М. Купеніної, характеризує Т. Коршевнік, коли вказує на існування у радянській педагогіці 20-х рр. XX ст. трьох напрямів у розробленні змісту освіти: 1) *систематизованого* (науково обґрунтованого); 2) *практичного* («пріоритет безпосередньої участі дітей у перетворенні навколишньої дійсності»); 3) *діяльницького* («основа змісту освіти організація різних видів діяльності дитини: розумової, ігрової, соціальної тощо») [4, с. 91]. Отже, якщо брати за основу існування лише двох освітніх парадигм (формальну та матеріальну), то можна стверджувати, що радянська педагогіка цього часу пішла шляхом подібнення другого (матеріального) підходу.

Утім у межах радянської парадигми освіти із середини 50-х рр. XX ст. більш відчутними ставали тенденції, які визначаються вченими (Т. Литнєва [5]) як: політехнізація змісту освіти, орієнтація на розвиток особистості, запровадження діяльницького підходу, формування культурологічної концепції змісту освіти, гуманізація змісту освіти та запровадження компетентнісного підходу. Ці концепції, на думку дослідниці, формувалися в надрах радянської педагогіки впродовж всього часу та існували до початку XXI ст. [2, с. 68].

Розвиток постіндустріального суспільства у цей час позначився появою нової системи цінностей («індивід, що самореалізується, здатний до безболісної зміни характеру, форми та засобів життєдіяльності на основі позитивної комунікації та сформованої соціальної активності» [1, с. 72]), що зумовила посилення особистісного (внутрішнього) складника у змісті освіти (потреби особистості / мотивація діяльності, самооцінка). Так, лише 90-ті рр. стають тією межею, коли освітня парадигма починає орієнтуватися на особистість. Загальними тенденціями побудови змісту освіти у цей час, на думку Т. Литнєвої, «стають демократизація і деполітизація змісту освіти, насичення змісту освіти національним компонентом, гуманітаризація змісту освіти, реалізація ідеї варіативності змісту освіти, розробка проектів Державних стандартів змісту шкільної освіти» [5, с. 72].

Серед визначених концепцій, незважаючи на безумовну актуальність у певний проміжок часу, вважаємо, що реальні зрушення у формуванні змісту освіти відбулися лише з уведенням компетентнісної парадигми. Раніше зміст освіти формувався на перетині «знання – уміння – навички». Зміни підходів (політехнічний, діяльницький,



культурологічний, гуманістичний тощо) лише свідчили про наукові пошуки виходу зі згаданого трикутника, проте залишалися у його межах.

Тому частково поділяємо думку Л. Пермінової про те, що певна переорієнтація із «суспільного» до «особистісного» аспекту формування змісту освіти відбулася лише наприкінці 90-х рр. ХХ ст., що позначилося зміною методологічних підходів, зокрема від функціонально-структурного та структурно-інваріантного до соціокультурного [4; 7]. Частково тому, що це, на нашу думку, було лише зрушенням у бік переструктурування змісту освіти за рахунок часткового послаблення «стандарту» та уведення понять інваріантного та варіативного складників (що і було відображено у навчальних програмах та планах), проте поняття «стандарт» досі є досить стабільним.

Системне впровадження компетентнісного підходу до формування змісту освіти, слідом за Т. Литньовою, відносимо на початок ХХІ ст. Саме на цей час припадає як запровадження компетентнісного підходу, так і ще одна визначальна для нашого часу тенденція – профілізація змісту освіти у старшій школі. Обидві тенденції продовжують орієнтацію на особистість, оскільки передбачають максимальну самореалізацію особистості. Це той ментальний зсув від суспільства до особистості як освітнього ідеалу та кінцевої мети освіти, що був закладений видатними педагогами початку ХХ ст., загальмований у радянські часи, що набув завершення концептуального оформлення у наш час.

**Висновки.** Повністю поділяючи думку Л. Пироженко про те, що «сучасні концепції змісту освіти, якими б принципово відмінними від поширених раніше не здавалися покладені в їх основу нові ідеї та підходи, розвиваються на основі надбань попередніх років. Тому ретроспективний аналіз теорії змісту освіти допоможе розкрити причини прорахунків у минулому і, можливо, окреслити тенденції та перспективи майбутнього розвитку» [9, с. 110], вважаємо за необхідне зробити такі висновки.

Узагальнений огляд джерел дає підстави констатувати, що зміст освіти – це багаторівнева педагогічна (концептуальна) модель, що відображає соціокультурний стан суспільства, пріоритети й вектори його розвитку, та є детермінованою низкою зовнішніх і внутрішніх чинників. Складниками моделі є такі: освітній ідеал та мета освіти, що конкретизуються через завдання та сукупність змістовних компонентів (когнітивного (знання), зокрема практичного (уміння, навички), творчого (досвід), комунікативного (відносини) та аксіологічного (ціннісне ставлення)), та закріплюються державними документами.

Очевидно, що головним питанням у вищезазначених педагогічних концепціях змісту освіти поставала мета освіти, якою й визначався її зміст, тобто розв'язання питання про те, чого вчити, корелювалося із соціально-економічним розвитком держави

та визначалося освітніми потребами суспільства та (пізніше) особистості. Ретроспективний огляд концептогенези змісту освіти дозволяє констатувати, що ознаки формальної (когнітивної – посилення уваги на вивченні природничих наук та мов) та матеріальної (прикладної – зорієнтованість на найлегшу адаптацію учнів/учениць до дорослого життя шляхом опанування ними тими вміннями та навичками, які стануть їм в нагоді у дорослому житті) концепцій мають сталий характер та наявні в сучасних концепціях (які, на нашу думку, за своєю суттю лише уточнюють ці два традиційних підходи (відповідно до порядку денного освіти у певний проміжок часу)), що призводить до непорозуміння у сучасних підходах до визначення змісту освіти.

Варто ще раз наголосити, що ці концепції повністю відповідали освітньому процесу, який ґрунтувався на суб'єктно-об'єктних відносинах. Зміна освітньої парадигми, що позначилася переходом до нової (суб'єктно-суб'єктної) концепції освіти, неминуче породила компетентнісний та профільний підходи. Можемо припустити, що подальший розвиток концепції змісту освіти будуватиметься саме у цьому напрямі, посилюючи суб'єктність, а тому все більше зосереджуючи увагу на конкретному учневі / учениці. Це, на нашу думку, вже має місце у поширенні інклюзивної освіти, у світовому розумінні як надання якісних освітніх послуг усім, урахуваючи можливі особливі освітні потреби (що не обмежуються суто станом здоров'я того чи того учня).

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Андреева И.А. Содержание образования: факторы развития и обновления. *Теория и практика общественного развития*. 2013. № 7. С. 70–74.
2. Арешонков В. Развитие теоретических основ змісту середньої освіти у вітчизняній педагогіці в першому двадцятиріччі ХХ століття. *Історико-педагогічний альманах*. 2013. № 1. С. 66–70.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
4. Коршевнік Т.В. Ретроспективний аналіз підходів до визначення поняття «зміст освіти» в педагогічній науці ХХ століття *Педагогічні науки*. 2014. Вип. 121. С. 89–99.
5. Литньова Т. Періодизація історії розвитку змісту загальної середньої освіти (30-ті рр. ХХ ст. – початок ХХІ ст.). *Історико-педагогічний альманах*. 2010. Вип. 2. С. 68–72.
6. Онищук Л.А. Теоретико-методологічні засади конструювання та реалізації змісту освіти. *Освіта дорослих: теорія, довід, перспективи*. 2016. Вип. 1 (12). С. 45–53.
7. Перминова Л.М. Теоретические основы конструирования содержания школьного образования: дис. ... докт. пед. наук. Москва, 1995. 415 с.
8. Петренко Л.М. Національно-соціальна спрямованість у поглядах Г. Ващенка щодо формування змісту освіти в Україні на початку ХХ століття. *Педагогічні науки*. 2017. Випуск LXXVII. Том 1. С. 47–51.



9. Пироженко Л.В. До розвитку теорії змісту освіти у вітчизняній педагогічній думці ХХ ст. *Педагогічні науки*. 2005. Вип. 40. С. 103–110.

10. Пироженко Л. Чого навчати у школі: зміст освіти у вітчизняній педагогіці. *Директор школи. Україна*. 2006. № 8. С. 35–44

11. Савченко О.Я. Зміст загальної середньої освіти. *Енциклопедія освіти. Академія педагогічних*

*наук України*; гол. ред. В.Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. С. 322–324.

12. Смирнова Т. Развитие представлений о формировании содержания образования в отечественной педагогике ХХ века. *Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки*. 2011. № 5. С. 148–152.

## ВИДИ ТА ФОРМИ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ У ВИЩИХ АГРАРНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТ.)

## TYPES AND FORMS OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN AGRICULTURAL INSTITUTES OF HIGHER EDUCATION OF UKRAINE (THE SECOND HALF OF THE XX CENTURY)

Статтю присвячено навчальним видам і формам іншомовної освіти, що використовувалися у вищих аграрних навчальних закладах України протягом другої половини ХХ ст. Виокремлено аудиторні та позааудиторні види навчання. На основі аналізу джерел з'ясовано спільне і відмінне у них. Схарактеризовано такі навчальні форми іншомовної освіти, як практичні заняття, факультативи, індивідуальні консультації, контрольні заняття, самостійна робота, виробнича практика за кордоном. Розкрито найважливіші особливості.

**Ключові слова:** іншомовна освіта, види навчання, форми навчання, вищі аграрні навчальні заклади.

Статья посвящена учебным видам и формам иноязычного образования, используемым в высших аграрных учебных заведениях Украины в течение второй половины ХХ в. Выделены аудиторные и внеаудиторные виды обучения. На основе анализа источников выяснено общее и отличительное в них. Охарактеризованы такие учебные формы иноязычного образования, как практические

занятия, факультативы, индивидуальные консультации, контрольные занятия, самостоятельная работа, производственная практика за рубежом. Раскрыты их важнейшие особенности.

**Ключевые слова:** иноязычное образование, виды обучения, формы обучения, высшие аграрные учебные заведения.

The article deals with the educational types and forms of foreign language education, which were used in agricultural institutes of higher education of Ukraine during the second half of the twentieth century. Classroom and extracurricular activities are singled out. Their similarities and differences have been discovered based on the analysis of the sources. The following educational forms of foreign language education are described: practical classes, electives, individual consultations, monitoring sessions, independent work, practical training abroad. Their most important features are revealed.

**Key words:** foreign language education, types of education, educational forms, agricultural institutes of higher education

УДК 378.016:81(043.5)  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085.2019.12-2.05>

**Хоменко Л.М.,**  
аспірант кафедри педагогіки  
Сумського державного педагогічного  
університету імені А.С.Макаренка

**Постановка проблеми у загальному вигляді.**

У сучасній вищій школі України збільшується значення іншомовної освіти як одного з важливих складників професійного становлення фахівця. Водночас очевидні тенденції щодо скорочення обсягу аудиторних годин у навчальному процесі актуалізують питання вдосконалення та оптимізації видів, форм і методів здобуття належної іншомовної підготовки.

Детальний історико-педагогічний аналіз організаційних засад іншомовної освіти у вищих аграрних навчальних закладах України сприятиме знаходженню раціонального поєднання навчальних видів та форм цієї освіти. Завдяки цьому вдасться втілити в життя дидактичні принципи системності і послідовності під час оволодіння іноземними мовами, що позитивно вплине на рівень іншомовної підготовки майбутніх аграріїв.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Загальнотеоретичні аспекти організаційно-методичних засад навчального процесу у вищій школі представлено у працях О. Антонової, І. Дроздової, О. Дубасенюк, А. Капської, Г. Козлової, О. Малихіна, В. Нагаєва та ін. Окремі види та форми роботи зі студентами схарактеризовано у дослідженнях О. Білої, А. Кузьмінського, Т. Осипової, Л. Прокофєвої, Є. Танько, З. Фалинської та ін.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Водночас комплексного

дослідження організаційних засад іншомовної освіти у вищих аграрних навчальних закладах України ще не створено.

**Мета статті** – виокремити та схарактеризувати навчальні види та форми іншомовної освіти, що використовувалися у вищих аграрних навчальних закладах України протягом другої половини ХХ ст.

**Виклад основного матеріалу.** Досліджуваний період характеризувався багатогранністю організаційних засад іншомовної освіти у вищих аграрних навчальних закладах України. Залучення студентів до вивчення іноземних мов відбувалося через використання аудиторних та позааудиторних видів навчального процесу. Спільність полягає в тому, що обидва види передбачаються навчальним планом підготовки фахівців-аграріїв, а своїм змістом вони відповідають навчальній програмі. Відмінність між указаними видами іншомовної освіти проявляється у місці взаємопов'язаної навчальної діяльності суб'єктів освітнього процесу. Аудиторний вид передбачає спільну навчальну діяльність викладача і студента в навчальній аудиторії відповідно до розкладу. Водночас позааудиторний вид – це навчальна діяльність суб'єктів освітнього процесу за межами аудиторії й поза розкладом.

Серед форм аудиторного виду іншомовної освіти домінувальне становище протягом досліджуваного періоду займали практичні заняття. На них відводився майже весь обсяг аудиторних

годин, які передбачалися навчальними планами. Протягом досліджуваного періоду цей обсяг становив не менше 240 год. На практичні заняття покладалося виконання основних вимог, передбачених навчальною програмою, а саме: навчити студентів-аграріїв читати та перекладати загальнонаукову та спеціальну літературу, розвинути у них навички володіння усною мовою з використанням побутової та професійної термінології.

Досить часто назва «практичне заняття» в документах аграрних закладів вищої освіти замінювалася назвою «урок». Наприклад, кафедрою іноземних мов Харківського сільськогосподарського інституту протягом 1960-х років заслуховувалися та обговорювалися доповіді з такими формулюваннями: «Розробка уроку з німецької мови», «Розвиток навичок усної мови на уроці німецької мови» [4, с. 192].

Для викладачів кафедр іноземних мов аграрних закладів вищої освіти така назва була зрозумілішою, оскільки більшість із них були або учителями, або випускниками педагогічних інститутів, тому вони не лише користувалися терміном «урок», а й будували практичні заняття за урочною структурою. Невід'ємними компонентами практичних занять стають такі елементи уроку, як перевірка й оцінювання попередніх знань і умінь студентів, засвоєння нових знань і умінь, закріплення і поглиблення вивченого шляхом його використання в нових умовах, визначення завдань для самостійної роботи. Визнання провідної ролі практичних занять у навчанні іноземним мовам перетворювало їх у головний дидактичний об'єкт удосконалення іншомовної освіти. Одним з аспектів правильної організації практичного заняття вважалося ведення його викладачем суто іноземною мовою. На це постійно зверталася увага під час обговорення відкритих занять на кафедрах [12, с. 12].

Для продовження іншомовної освіти на старших курсах аграрних закладів вищої освіти використовувалася така форма, як факультативи. Їх зміст будувався таким чином, щоб доповнювати і продовжувати основний нормативний курс. Факультативні заняття проводилися під керівництвом викладачів, але на засадах добровільності для студентів. Ця обставина значно підвищувала вимогливість до організації та методів роботи, оскільки факультативи мали бути привабливими для студентів і відповідати пізнавальним інтересам. Із цією метою програма факультативних занять максимально пов'язувалася з майбутньою професією студентів. Як свідчать джерела, основна робота спрямовувалася на оволодіння навичками перекладу фахових текстів. Для цього кафедри іноземних мов складали спеціальні збірники технічних та сільськогосподарських статей [13, с. 75]. Така змістова орієнтація факультативів

хоч і сприяла професійному становленню студентів-аграріїв, проте не дозволяла уникнути повторюваності того, що виконувалося на практичних заняттях.

Однотипність практичних занять та факультативів була однією з причин не зовсім позитивного ставлення студентів до вивчення іноземної мови. Особливо гостро ця тенденція проявлялася у перше повоєнне десятиліття. На засіданнях кафедр іноземних мов неодноразово піднімалися питання щодо протидії бажанням деяких студентів ігнорувати практичні заняття і факультативи, обговорювалися можливості допомоги тим, хто відстає. Для цих категорій студентів застосовувалася така форма навчання, як індивідуальні консультації. Консультації сприяли набуттю необхідного запасу слів і граматичних знань, оволодінню умінням спілкуватися в різних ситуаціях і на різні теми.

Ще однією формою аудиторної іншомовної освіти, яка використовувалася у вищих аграрних навчальних закладах у межах навчального процесу, були контрольні заняття. Вони поділялися на поточні і підсумкові. Для відслідковування поточної успішності студентів у міжсесійний період проводилися контрольні роботи. За рішенням кафедр іноземних мов вищих аграрних навчальних закладів до них уміщувалися завдання зі спеціально-технічної та загальної лексики, з опрацьованого граматичного матеріалу. Як свідчать джерела, на позитивну оцінку контрольні роботи виконувало більше 90% студентів [10, с. 88–89].

Підсумкова атестація проводилася у формі заліків та екзаменів, кількість та порядок яких визначалися навчальними планами (залежно від спеціальності). Наприклад, у Харківському сільськогосподарському інституті у період 1950-х рр. студенти спеціальності «Захист рослин» склали заліки у 1 і 3 семестрах, а екзамени – у 2 і 4. Студенти спеціальності «Лісомеліорація» мали підсумкову атестацію лише у формі екзаменів, які проводилися у 2 та 4 семестрах [2, с. 2, 5]. На спеціальності «Інженер-землепорядник» цього ж навчального закладу іноземну мову вивчали протягом восьми семестрів із підсумковою атестацією у формі заліку в 1, 2, 6, 8 семестрах і екзамену – у 4 [3, с. 4].

Кафедри іноземних мов постійно корегували та уточнювали вимоги до знань і умінь студентів на екзаменах і заліках. Наприклад, на засіданні кафедри іноземної мови Харківського інституту механізації і електрифікації сільського господарства у грудні 1970 р. ухвалено рішення підтримати пропозицію завідувача кафедри І. Струмберг, яка пропонувала здійснювати підсумковий контроль знань за таким порядком: 1) проведення усного опитування за всіма основними граматичними темами; 2) проведення опитування на закріплення активної лексики як за опрацьованими текстами,

так і за підготовленими спеціально для підсумкового заняття; 3) проведення опитування методом запитань-відповідей та методом діалогів за всіма пройденими розмовними темами [12, с. 11]. Успішність студентів за результатами екзаменів з іноземної мови була високою. Наприклад, у Харківському сільськогосподарському інституті у 1970–1971 н.р. вона становила 94,5%. Середній бал становив 4,3 [8, с. 119].

Особливість навчального процесу в аграрних закладах вищої освіти протягом досліджуваного періоду полягала в тому, що студенти тривалий час перебували за межами аудиторій, працюючи у своїх навчальних господарствах, проходячи виробничу практику на підприємствах, відпочиваючи на канікулах. За цих обставин особливого значення набувала така форма позааудиторного навчання іноземним мовам, як самостійна робота. Хоч вона і виконувалася в позааудиторних умовах, але організовувалася і контролювалася викладачем.

Зміст самостійної роботи підпорядковувався вимогам доступності, актуальності і практичної значимості. Він пов'язувався з пошуком, читанням, аудіюванням, реферуванням та анотуванням іноземних текстів [6, с. 68]. Для максимальної ефективності цієї роботи студентів забезпечували необхідною літературою, навчальними і методичними посібниками, словниками, науковими журналами, газетами на іноземних мовах. Визначалися норми опрацювання іноземних текстів. Наприклад, у Харківському інституті механізації та електрифікації сільського господарства на самостійну роботу студентів виносилося читання та переклад 10 000 знаків [11, с. 10].

Окрім роботи з текстами, студенти отримували й інші завдання. Так, у Харківському сільськогосподарському інституті практикувалася підготовка переказу за художньою картиною на сільськогосподарську тематику з подальшим його обговоренням [4, с. 193]. Поширеними були і завдання скласти розповіді на теми «Як я провів канікули», «Що я робив на практиці».

Отже, самостійну роботу розглядали як форму навчання, що мала стимулювати активність студентів, сприяти підвищенню професійної кваліфікації. За свідченням джерел, відповідальне та добросовісне виконання завдань самостійної роботи позитивно відображалось на результатах поточної та підсумкової атестації студентів-аграріїв [1, с. 259].

Суттєво сприяла популяризації іншомовної освіти в середовищі студентів вищих аграрних навчальних закладів України така форма позааудиторної навчальної роботи, як виробнича практика, що проводилася відповідно до міністерських наказів «Про обмін академічними групами для проходження ознайомчої виробничої практики

та студентськими будівельними загонами між навчальними закладами СРСР та соціалістичних країн». До участі в обміні студентськими групами залучено, наприклад, харківські аграрні заклади вищої освіти. Так, із 1960-х рр. тісні відносини склалися між Харківським сільськогосподарським інститутом та Вищою аграрною школою Вроцлава (Польща). Регулярно групи харківських студентів у складі 9 осіб перебували один літній місяць у Польській Республіці. Програма практики містила відвідування навчальних закладів у Вроцлаві, Познані, Варшаві, де читали лекції із сільськогосподарських наукових проблем. Бували студенти і в аграрних підприємствах Польщі, а також їм організовувалися екскурсії найбільш цікавими місцями. Обов'язковою частиною програми була спільна праця з польськими студентами в навчальних господарствах цих закладів [5, с. 1–6].

У 1970 р. третьокурсники Харківського сільськогосподарського інституту поїхали до Польщі разом зі своїми колегами з Харківського зооветеринарного інституту. Під час перебування в сусідній країні вони спілкувалися не лише з місцевою молоддю, а й із групою студентів-аграріїв із Югославії, які теж гостювали у Вищій сільськогосподарській школі Вроцлава [9, с. 28].

Перед від'їздом за кордон для більш успішної адаптації у новому мовно-культурному середовищі українські студенти відвідували ознайомлювальні курси, де прослухали такі лекції, як «Історична довідка про Польську народну республіку (ПНР)», «Розвиток економіки ПНР та економічне співробітництво із зарубіжними країнами», «Розвиток культури в ПНР та культурні зв'язки із зарубіжними країнами» [9, с. 19].

Окрім проведення практики у Польщі, Харківський сільськогосподарський інститут отримав можливість відправити свій будівельний загін із 20 осіб до Чехословаччини. Протягом серпня-вересня 1967 р. студенти працювали в сільськогосподарському кооперативі на околицях м. Брно. У вільний від роботи час члени загону відвідали багато промислових і культурних об'єктів Чехословаччини [5, с. 11].

Завдяки закордонним відрядженням студенти аграрних закладів вищої освіти потрапляли до природного іншомовного середовища. Різноманітність видів діяльності, які передбачала виробнича практика, суттєво стимулювали комунікативну активність, що сприяло оволодінню новими знаннями і вміннями у сфері іншомовної освіти. Крім того, студенти усвідомлювали важливість спілкування іноземною мовою.

Цікаво, що перед від'їздом на закордонну практику студенти вищих аграрних закладів освіти заповнювали інформацію про себе, де, окрім іншого, вказували рівень володіння іноземною мовою. Характеризуючи свої можливості, вони

користувалися стандартним виразом «володію іноземною мовою зі словником», а деякі навіть робили уточнення, що володіють «слабо» [9, с. 23].

Оскільки закордонна практика проводилась в умовах взаємного обміну, то передбачалися зустрічні приїзди іноземних студентів в українські навчальні заклади. Так, у період із червня по серпень 1967 р. в Харківському сільськогосподарському інституті перебували групи студентів із Польської республіки (11 осіб) та Чехословаччини (20 осіб). Тісний контакт між українськими і зарубіжними студентами відбувався під час спільних сільськогосподарських робіт на навчальній базі інституту, під час вечорів дружби, концертів художньої самодіяльності. Гостям із сусідніх країн організовували екскурсії (для польських студентів – до Криму, для чехословацьких – на Кавказ), під час яких їх супроводжували студенти Харківського сільськогосподарського інституту [5, с. 8].

У 1969 р. польські студенти перебували у двох українських навчальних закладах: із 2 до 20 липня – у Харківському сільськогосподарському інституті, а з 21 до 28 липня – у Сімферопольському сільськогосподарському інституті [7, с. 2–4]. Приїзд іноземних студентів сприяв тому, що в іншомовне комунікативне спілкування «втягувалося» набагато більше майбутніх аграріїв. У процесі комунікації відшліфовувалося вміння отримувати необхідну професійну та побутову інформацію, вдосконалювалися такі прийоми обміну думками, як розпитування, пояснення, коментування, дискусія. Виробнича практика, пов'язана зі спілкуванням з іншомовними однолітками, створювала необхідні умови для використання сформованих у навчальній роботі навичок у самостійній життєдіяльності студентів.

**Висновки.** Отже, в результаті проведеного дослідження встановлено, що оволодіння іноземними мовами в аграрних закладах вищої освіти протягом другої половини ХХ ст. відбувалося через

аудиторні та позааудиторні види навчання. До першого виду входили такі навчальні форми іншомовної освіти: практичні заняття, факультативи, індивідуальні консультації, контрольні заняття. Позааудиторний вид представлено такими формами іншомовної освіти, як самостійна робота та виробнича практика за кордоном. На основі аналізу джерел з'ясовано спільне і відмінне у видах навчання та розкрито особливості навчальних форм іншомовної освіти. Подальшого дослідження потребують позанавчальні види та форми іншомовної освіти у вищих аграрних навчальних закладах України.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК

1. Держархів Сумської області. Ф.Р.7697. Оп. 1. Спр. 286. 269 арк.
2. Держархів Харківської області. Ф.Р-1148. Оп. 8. Спр. 87. 5 арк.
3. Держархів Харківської області. Ф.Р-1148. Оп. 8. Спр. 377. 4 арк.
4. Держархів Харківської області. Ф.Р-1148. Оп. 11. Спр.82. 307 арк.
5. Держархів Харківської області. Ф.Р-1148. Оп. 11. Спр.194. 34 арк.
6. Держархів Харківської області. Ф.Р-1148. Оп. 11. Спр.353. 149 арк.
7. Держархів Харківської області. Ф.Р-1148. Оп. 11. Спр.371. 35 арк.
8. Держархів Харківської області. Ф.Р-1148. Оп. 11. Спр.438. 177 арк.
9. Держархів Харківської області. Ф.Р-1148. Оп. 11. Спр.458. 44 арк.
10. Держархів Харківської області. Ф.Р-5945. Оп.1. Спр.125. 172 арк.
11. Держархів Харківської області. Ф.Р-5945. Оп. 1. Спр.732. 21арк.
12. Держархів Харківської області. Ф.Р-5945. Оп. 1. Спр.792. 27 арк.
13. Центральний державний архів вищих органів влади і управління України. Ф. 27. Оп. 19. Спр. 672. 67 арк.



## ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ

### FORMATION OF METHODICAL COMPETENCE OF FUTURE MUSIC TEACHERS IN THE DIRECTIVE-CHOIR PREPARATION

*Наведено огляд публікацій, у яких досліджено застосування міжпредметних зв'язків у педагогіці, а також є певні досягнення у вивченні проблеми формування методичної компетентності майбутнього учителя музики. Розглянуто закономірності та принципи професійної підготовки майбутніх учителів музики. Описано найбільш ефективні шляхи удосконалення професійної підготовки учителя музики. Окремо висвітлено основні фактори організації творчої взаємодії студента у роботі з хором колективом.*

**Ключові слова:** методична компетентність, майбутні учителі музики, хорове диригування, професійна підготовка.

*Приведен обзор публикаций, в которых исследовано применение межпредметных связей в педагогике, а также есть определенные достижения в изучении проблемы формирования методической компетентности будущего учителя музыки. Рассмотрены закономерности и принципы профессиональной подготовки будущих учителей музыки. Описаны наиболее эффективные*

*пути совершенствования профессиональной подготовки учителя музыки. Отдельно освещены основные факторы организации творческого взаимодействия студента в работе с хором коллективом.*

**Ключевые слова:** методическая компетентность, будущие учителя музыки, хоровое дирижирование, профессиональная подготовка.

*An overview of publications, which explores the use of interdisciplinary connections in pedagogy, is presented, as well as some achievements in the study of the problem of the formation of the methodical competence of the future music teacher. Laws and principles of professional training of future music teachers are considered. The most effective ways of improving the professional training of music teacher are described. The main factors of organization of creative interaction of the student in work with the choir collective are separately highlighted.*

**Key words:** methodical competence, future teachers of music, choral conducting, professional training.

УДК 378.011.3-051:78(0433)  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085.2019.12-2.06>

**Павлюк Н.М.,**  
канд. пед. наук,  
вчитель музичного мистецтва  
Луцької гімназії № 4 імені  
Модеста Левицького

**Мета статті** – розкриття суті ефективних змін у навчальному процесі, пошук нових форм і засобів, використання на заняттях із хорового диригування та практикумі роботи з хором сучасних методів і музичних технологій навчання; аналіз підготовки висококваліфікованих фахівців за обраною спеціальністю, удосконалення професійних умінь і навичок хормейстерської діяльності, співацької культури, формування у майбутніх фахівців творчого підходу до педагогічної праці.

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Сучасна концепція освіти вимагає якісної підготовки майбутніх учителів музики, ефективних змін у процесі пошуку нових форм і засобів, використання на заняттях із хорового диригування, практикумі роботи з хором сучасних методів і технологій навчання.

З процесом підготовки сучасного учителя нині пов'язують оптимальний розвиток особистості, майбутнє людини і людства. Від рівня розвитку професійної компетентності вчителя залежить не лише соціально-етичне здоров'я країни, а й щастя кожної окремої людини. Тому важливо виявити педагогічно значущі резерви в підготовці учителя музики, задати інтенцію розвитку його методичного мислення. Це сприятиме підвищенню якості підготовки і формуванню методичної компетент-

ності майбутніх учителів музики. У сучасній мистецькій освіті вирішення цього питання є особливо актуальним і потребує уваги педагогів і науковців.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Педагогічна наука має певні досягнення у вивченні проблеми формування методичної компетентності майбутнього учителя музики. Це наукові праці О. Берещенко, Н. Солової, Н. Сродник, З. Стельмашук. Питання застосування міжпредметних зв'язків у педагогіці досліджувалися у роботах Т. Архіпової, Н. Гребенюк, І. Зверєва, А. Єрьомкіна, Т. Іванченко, С. Ілларіонова, Т. Кирилова, В. Максимової, Г. Первушиної, В. Стешенко, Н. Тарарак. Однак недостатньо дослідженою залишається проблема оптимізації начального процесу диригентсько-хорової підготовки у виші та формування методичної компетентності майбутніх учителів музики у процесі вивчення курсу хорового диригування та практикумі роботи з хором.

Якість підготовки майбутніх учителів музики прямо залежить від якості робочих навчальних програм, навчальних планів, методичного забезпечення, рівномірного навантаження студентів, використання сучасних методів навчання.

Навчальний план є основним документом начального процесу. Всі навчальні музичні дисципліни у навчальному плані перебувають у

взаємозв'язку між собою і мають визначену послідовність вивчення загальних для всіх музичних дисциплін модулів.

Сучасна освіта базується на педагогічних законах, визначених у вітчизняних наукових дослідженнях. На таких законах базуються і закономірності та принципи професійної підготовки майбутніх учителів у сфері музичного мистецтва, зокрема: соціальної зумовленості мети, змісту і методів навчання і виховання характером діяльності; єдності та цілісності педагогічного процесу, який розкриває необхідність гармонічної єдності раціонального, емоційного, змістовного, операційного, мотиваційного компонентів педагогічного процесу; єдності та взаємозумовленості індивідуальної та колективної організації навчально-виховної діяльності; єдності та взаємозв'язку теорії та практики навчання [10].

Визначаючи проблему музичної педагогіки як сферу педагогічної науки і теорії музичного навчально-виховного процесу, О.В. Михайличенко окреслює такі закономірності музичного навчально-виховного процесу: єдність і взаємодію музичного виховання і загального розвитку особистості; зв'язок між рівнем музичного розвитку і характером її практичної музично-творчої діяльності; єдність загальної мети виховання особистості та конкретно музично-виховних задач; єдність процесів музичного виховання і музичного самовиховання; залежність музичного виховання від загального розвитку музичної культури та матеріальних можливостей суспільства; зв'язок між можливостями особистості та характером виховних впливів [10].

У дослідженнях провідних сучасних фахівців у сфері музично-педагогічної освіти (Ю. Алієв, В. Живова, Б. Критський, Л. Рапацька, Г. Тенюкова, Г. Ципін та ін.) здійснюється пошук найбільш ефективних шляхів удосконалення професійної підготовки майбутнього учителя музики, а також дієвих способів подолання недоліків у діяльності факультетів мистецьких дисциплін педагогічних ВНЗ. Найважливішим компонентом цих досліджень як теоретичного, так і практичного характеру є система аналізу процесу навчання й особливостей професійної діяльності сучасного учителя музики.

Осмислення теоретичних засад фахової підготовки майбутніх учителів музики на підставі аналізу досліджень Е. Абдулліна, Л. Арчажникової, А. Болгарського, Р. Верхолаз, А. Козир, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, Т. Смирнової та ін. [1–3; 6; 9–12] свідчать, що її метою є розвиток особистісно-ціннісного ставлення до мистецтва, здатність до сприймання, розуміння і творення художніх образів, потреба в художньо-творчій самореалізації та духовному самовдосконаленні, забезпечення належного рівня професійних умінь і готовності до самостій-

ної музично-педагогічної діяльності. Саме у процесі фахової підготовки майбутні учителі музики мають отримувати знання про сутність і зміст педагогічної діяльності, особливості її використання для максимально ефективної практичної роботи.

**Виклад основного матеріалу.** Термін «методична діяльність» у педагогічних працях визначається по-різному, зокрема як складова частина педагогічної діяльності, функції якої полягають в узагальненні досвіду навчання, виокремленні найбільш ефективних прийомів і способів навчання [7]. Автори протиставляють практичну і методичну діяльність, вважаючи, що остання рефлексивно надбудовується над першою. Часто поняття «методична діяльність» замінюється «методичною роботою», пов'язаною із самоосвітою, підвищення кваліфікації педагога у предметній сфері [13, с. 415]. Загалом у педагогічній літературі є три погляди на методичну діяльність педагога:

1. постійна самоосвіта педагога, підвищення рівня дидактичної та методичної підготовленості до координування навчально-виховної роботи, освоєння найбільш раціональних методів і прийомів виховання і навчання студентів, обмін і передання накопиченого педагогічного досвіду;

2. підвищення теоретичного і практичного рівня педагога в конкретній галузі знань (у цьому підході не враховується специфіка методичної та навчальної діяльності з навчальними дисциплінами, а терміни «методична діяльність» і «навчальна діяльність» використовуються як синоніми);

3. активна участь у семінарах, круглих столах, конференціях, здійсненні наукових досліджень, присвячених актуальним питанням розвитку професійної освіти [8].

Методична діяльність педагога – це самостійний вид його професійної діяльності з подальшого вдосконалення свого педагогічного потенціалу, моделювання, проектування, конструювання, прогнозування та впровадження педагогічно корисного дидактичного забезпечення процесу навчання в освітню практику, що дає змогу здійснювати координацію навчальної діяльності окремої дисципліни або циклу дисциплін [8]. За значущістю методична діяльність посідає третє місце після викладання навчальної дисципліни і виховання. За всього різноманіття методик навчання, їх диференціації, різноплановості змісту навчання різним навчальним дисциплінам у різних освітніх системах є загальні теоретичні основи виконання, загальна структура цього виду професійної діяльності педагога, основних процедур виконання методичних розробок.

Отже, методичну діяльність майбутнього учителя музики можна визначити як цілеспрямовану професійну діяльність, пов'язану зі здійсненням,

пізнанням і перетворенням практики навчання музиці з урахуванням і на підставі наукових досягнень у сфері музичної педагогіки. Відтак об'єктом методичної діяльності майбутнього учителя музики є формування методичної компетентності та посилення диригентсько-професійної якості освітньо-кваліфікаційних знань, навичок, умінь, а саме: диригентських вокально-хорових, історико-теоретичних, художньо-культурних, інструментально-виконавчих, концертно-відтворюючих, аналітико-оцінювальних, творчо-пошукових, концертно-відтворюючих, аналітико-оцінювальних, творчо-пошукових, організаційно-методичних. У взаємодії з предметами, що входять до спеціальності, потрібно формувати соціально-активну, гуманістичну з боку своїх світоглядних принципів, художньо-творчу, гармонійно-розвинену особистість, котра здатна опанувати складну синтетичну систему музично-педагогічних знань, навичок, умінь із практичною реалізацією їх в особі вчителя музики, керівника шкільних хорів загальноосвітньої школи. До функцій методичної діяльності педагога можна віднести аналітичну; проєктувальну, пов'язану з перспективним плануванням і розробкою змісту освіти, управлінням навчальною діяльністю; конструктивну, яка включає дії, пов'язані з плануванням майбутнього заняття; нормативну, котра пов'язана з визначенням і розробкою дидактичного забезпечення і сприяє дотриманню освітніх стандартів, вимог навчальних програм, умов здійснення цілісного педагогічного процесу в конкретному навчальному закладі; дослідницьку. Отже, формами представлення методичної майстерності у практиці є її узагальнення в різних публікаціях, відкриття власної науково-методичної системи тощо.

У контексті вищесказаного методичне мислення – це «особливий вид когнітивної діяльності, що виявляється в методично осмисленому використанні положень педагогіки та психології у навчанні та вихованні майбутніх учителів музики, освоєнні, створенні та застосуванні нових педагогічних засобів» [4]. Таке визначення дає підстави зробити висновок про два види професійної методичної діяльності майбутнього учителя музики, перший із яких пов'язаний з умінням успішно вирішувати методичні завдання, тобто гнучко застосовувати отримані знання для реалізації цілей навчання відповідно до методичної теорії та конкретних умов навчання, а другий вказує на необхідність інтелектуальної активності, тобто здійснення майбутнім учителем музики дослідницьких пошуків із метою підвищення свого професійного рівня.

Методична культура складається з чотирьох елементів: 1) знання про всі компоненти процесу навчання: цілі, засоби, об'єкти, прийоми, про себе самого як майбутнього учителя музики; 2) досвід

у вигляді освоєних прийомів навчання, на основі чого здійснюється репродукція методичної культури; 3) творче перетворення і перенесення прийомів у нові умови, тобто продукування нового в навчанні у межах власного досвіду; 4) досвід емоційного ставлення до професійної діяльності. Це дає змогу виокремити три рини професіоналізму: рівень грамотності (оволодіння системою методичних знань, знань наукових, а не емпіричних, бо тільки в цьому разі «грамотність» може слугувати основою вищих рівнів); рівень ремесла (володіння системою методичних прийомів, навичок, тобто досвідом роботи); рівень майстерності (володіння системою методичних умінь), які відповідно співвідносяться з елементами «знання», «досвід», «творчість», а в особистісному плані – з трьома підструктурами комунікативної структури особистості: пізнавальною, емоційно-оцінювальною, діяльнісною.

З методичним мисленням тісно пов'язана методична компетентність, щодо якої у світовій практиці (Білій книзі, розробленій Європейською комісією, 1996; Меморандумі з освіти впродовж життя, 2000; Плані дій Євросоюзу та Ради Європи, 2002) широко використовуються поняття «ключові компетентності», що характеризуються багатифункціональністю, надпредметністю, міждисциплінарністю і багатовимірністю. Саме методична компетентність майбутнього учителя музики забезпечує результативність процесу навчання, оскільки дає змогу з погляду науки визначати і реалізовувати принципи, зміст, форми., методи і засоби навчально-педагогічної діяльності.

Методична компетентність включає вміння майбутнього учителя музики здійснювати традиційну педагогічну діяльність, тобто відбір і композицію навчального матеріалу; планування і побудову педагогічного процесу; проєктування навчально-методичної бази педагогічного процесу; виконання системи дій, спрямованих на включення учнів у різні види діяльності; створення колективу й організацію спільної діяльності; становлення педагогічно доцільних відносин майбутнього учителя музики з учнями, представниками громадськості, батьками; а також умінням проєктувати та конструювати педагогічні інновації, тобто професійно відбирати зміст інновацій, проєктувати реалізацію цього змісту через застосування сучасних педагогічних технологій, прогнозувати очікуваний результат, який може бути отриманий у ході реалізації інновацій, описувати критерії оцінювання ефективно спроектованої інновації. Відтак логічно припустити, що факторами сталого розвитку методичної компетентності майбутнього учителя музики є: організація науково-методичної роботи й участь майбутнього учителя музики у ній; безперервне вдосконалення кваліфікації майбутнього учителя музики в умовах професійної діяльності та його



професійне самовиховання (самоінформування, самоспонування, самоорганізація); перспективність методичної роботи; конкретність і актуальність змісту методичної роботи; різноманітність форм і методів методичної роботи.

Зв'язок методичної компетентності майбутнього учителя музики з методичним мисленням полягає у взаємозалежності міри їх сформованості. Отже, методичне мислення майбутнього учителя музики – це особливості розумової діяльності, зумовлені характером і видом професійної праці, це певне бачення викладачем процесу конструювання й організації навчання у процесі диригентсько-хорової підготовки. У методичному мисленні як багаторівневого явищі відображаються конкретні настанови, психолого-педагогічні знання, професійні якості особистості, способи розумових і практичних дій.

Найвищим проявом усвідомлення студентами необхідності використання методики хормейстерської підготовки є успішне застосування знань на практиці, адже їх не можна ні засвоїти, ні зберегти поза діяльністю. Тому в процесі практичних занять із диригування, хорового класу, практикумі роботи з хором потрібно акцентувати увагу не тільки на засвоєнні знань, а й на оволодінні студентами основними методичними вміннями у контексті розвитку професійно-особистісних якостей.

У формуванні методичної компетентності майбутніх учителів музики в процесі диригентсько-хорової підготовки увага приділяється удосконаленню диригентської техніки, розвитку музично-слухових уявлень і музичних здібностей. У процесі практичних занять із хорового диригування, хорового класу, практикумі роботи з хором акцентується увага на оволодінні студентами методичними вміннями у контексті розвитку професійно-особистісних якостей. Використовуються такі методи і прийоми: розповідь, пояснення, методи показу, спостереження й аналіз роботи з хором викладача-керівника хорового колективу та студентів, метод обговорення теоретичного матеріалу (у формі міні-лекцій), моделювання ситуацій репетиційної роботи з хором, активізації комунікативного потенціалу керівника хору, метод конкретних ситуацій, ігрові методи. Ці методи є поширеними у практиці професійної підготовки і належать до методів навчання, які впливають на формування не тільки пізнавальних, а й особистісних якостей. Вони також сприяють вихованню системного мислення, дають цілісне уявлення про професійно-педагогічну діяльність, навчають практичної роботи, дають змогу розвиватися та формуватися професійно-особистісним якостям студентів.

Диригентську техніку розглядають як своєрідний аналог людської мови у значенні знакової системи мислення і висловлювання. Поштовхом для

розуміння значення диригентської техніки стає саме діалектична цілісність технічного та художнього рівнів виконавства, усвідомлення процесу звукового втілення виконавського задуму. Функціонування внутрішніх дій диригента, уявне музикування, зіставлення його з реальним звучанням хору чи оркестру і необхідне коригування звучання дають змогу диригенту не просто передавати зовнішню форму твору (технічний рівень виконавства), а й осягнути глибинну суть музичних образів, створити індивідуальну виконавську інтерпретацію (художній рівень).

Вивчення хорового твору в індивідуальному класі хорового диригування є тривалим і структурно складним процесом. Специфічна ускладненість діяльності учителя музики як диригента-хормейстера, на відміну від інших музикантів інших спеціальностей, у передрепетиційний період полягає у відсутності об'єкта впливу. Особливість диригентської діяльності передбачає такий рівень підготовки керівника хору, який дає змогу створити ідеальну модель майбутнього звучання партитури до репетиції. Розвиток здатності до уявного моделювання художньо-образного звучання хорового твору ж однією з найскладніших проблем у диригентській педагогіці.

Аналіз хорової музики є обов'язковим для фахової підготовки майбутнього учителя музики як диригента-хормейстера. Теоретично-аналітичний підхід до музики дає змогу сформулювати осмислену, об'єктивно аргументовану інтерпретацію, наблизитися до композиторського задуму, а також дає можливість виконавцеві розкрити свою творчу індивідуальність. До важливих структурних елементів виконавського аналізу хорового твору належать загальні історико-стилістичний, літературно-текстовий, музично-теоретичний, вокально-хоровий і власне виконавський аналіз.

На індивідуальному занятті викладач-диригент націлює студента на те, щоб він спостерігав міміку і жести, особливо рухи пальців, які у диригентському жесті мають величезне значення. Жести відображують відтінки музичного розвитку мотивів, фраз, періодів. Диригентські жести мають чітко визначені емоційно-сміслові визначення, що виявляють «підтекст» твору.

Проблема адаптації до хорового звучання – одна з найскладніших у диригуванні. Багатофактурність звуку хорових голосів, велика кількість фактурних елементів творів не дає змоги хормейстеру помітити окремі помилки, осягнути художній бік виконання. Означена проблема актуалізує важливість формування високорозвиненої слухової уваги студента в курсі «Диригування». Позитивних результатів можна досягнути за умови, якщо у процесі диригентсько-технічного втілення хорових творів слухова увага студента спрямовуватиметься з одного елемента музичної тканини

на інший. Систематичне просування в такому напрямі дасть змогу вирішувати складні завдання. Завдяки диференціації функцій рук можна добитися збалансованості звучання окремих фактурних пластів хорового твору, необхідного тембрального забарвлення голосів і твору загалом, коригування хорового строю та характеру співацького дихання.

Хоровий клас – одна з профільюючих дисциплін у підготовці майбутнього учителя музики. На заняття хорового класу студенти не лише опрацьовують професійні знання та навички, які допомагають їм у майбутньому працювати, але й знайомляться з кращими зразками хорової літератури на практиці.

У системі диригентсько-хорових дисциплін хоровий клас розглядається у сукупності таких елементів, як: а) хоровий клас як модель формування хорового диригента; б) концепція репертуару хорового колективу як передумова формування його виконавського стилю; в) встановлення загальних рис репетиційного процесу; г) розспівування хору як передумова формування вокально-хорової майстерності колективу; д) класифікація форм роботи з хоровим колективом.

«Хоровий клас як модель лабораторії формування хорового диригента» включає такі елементи: хоровий колектив як систему високого рівня організації; основні принципи функціонування хорового колективу; його загальні функції, взаємодію двох напрямів роботи студента в хоровому класі; узагальнення поняття про хоровий колектив.

Розглядаючи хоровий колектив вищого навчального закладу як своєрідну лабораторію формування хорового диригента, слід наголосити, що спектр впливу хорового мистецтва значно ширший, ніж вважалось раніше, оскільки якості, сформовані у процесі занять, переносяться на інші види діяльності людини. Хоровий колектив, набуваючи рис найдосконалішого музичного інструменту, є системою високого рівня організації. Це виявляється в тому, що хоровий колектив є виразником не тільки колективного, а й індивідуального мислення. Не випадково філософи відносять хоровий спів до найважливіших компонентів формування національного характеру в його загальних, психологічних і в окремих, найбільш типових рисах менталітету.

*Організація навчальної діяльності майбутніх учителів музики передбачає:* 1) вплив на могутню сферу з метою підвищення занять диригування і хоровому класі, потреби не тільки формуванні хормейстерських вмінь і навичок, а й у розвитку та формуванні професійно-особистісних якостей; 2) взаємодію компонентів навчально-виховного процесу, тобто теоретичні знання, вміння і навички та формування професійно-особистісних якостей має бути комплексним процесом; 3) включення майбутнього вчителя музики як диригента-хормейстера у ситуацію фахового визначення, само-

ствердження, з метою ефективного вирішення поставлених завдань хормейстерської підготовки.

Слід зазначити, що формування мотивації студентів неможливе без актуалізації емоційної сфери. Емоційне ставлення до хормейстерської діяльності майбутнього учителя музики сприяє розвитку якостей, даючи можливість торкнутися глибинних інтересів особистості, її духовних потреб. Інтерес до хормейстерської діяльності може бути загальним, недиференційованим (тобто студенту цікаві всі жанри хорової музики, його однаково хвилюють загальні методи роботи з хором незалежно від типу та виду хору), або до одного якогось напрямку роботи (наприклад, до роботи з дитячими колективами чи однорідним або мішаним складом). На інтерес можуть впливати нахили, здібності, деякі риси характеру чи темпераменту студента, що становлять певну цінність для особистості.

У студентів виробляються різні шляхи мотивації до формування професійно-особистісних якостей. Так, з одного боку, мотивація полягає у виробленні у студентів ідеалів, взірців того, якими мають бути мотиви щодо формування якостей. Майбутній вчитель усвідомлює ці мотиви як еталони, за якими він оцінює власну діяльність, у процесі якої визначаються мотиви, що діють реально.

Стимулювання інтересу студентів до хорового мистецтва, спонукання до вивчення стилів керівництва хоровим колективом, реалізація зазначених завдань здійснюється внаслідок проведення різних типів занять. Це, зокрема: перегляд відеозаписів хорових професійних колективів, відвідування репетицій сучасних відомих колективів, взаємозв'язок методів і прийомів репродуктивного і пошукового характеру: розповіді про життя і творчі здобутки видатних хормейстерів, спілкування з диригентами хорових колективів, відвідування майстер-класів.

Для того, щоб провести повноцінне диригентське заняття, необхідно якісно побудувати його, тобто створити таку структуру, яка б найбільше сприяла розвитку професійно-особистісних якостей майбутнього учителя музики як диригента-хормейстера. На цьому етапі на заняттях із хорового диригування необхідно поєднувати різні види диригентської хорової діяльності, охоплюючи не тільки формування мануальної техніки, принципи роботи з різними хорами, творами, а й розвиток музичної та загальної культури молодого керівника хорового колективу. Отже, складна структура заняття виходила за межі оволодіння суто диригентськими знаннями й уміннями, а також передбачала розвиток особистості фахівця. Зрозуміло, що негативні риси характеру хорового диригента (невміння організувати себе, некоректність у відносинах зі співаками, неповага до хору тощо) негативно позначаються на стосунках із творчим колективом. Ці питання пови-

нні бути в полі зору викладача, котрий проводив індивідуальну навчально-виховну роботу з кожним майбутнім хормейстером, розвиваючи позитивні риси їхнього характеру.

На індивідуальному занятті з хорового диригування поєднуються навчання і виховання студента, його формування як особистості лідера-керівника. Лідерські якості пов'язані, на нашу думку, з особливостями майбутнього фахівця. Як відомо, лідер у перекладі з англійської мови – це керівник. Лідерство – механізм інтеграції діяльності групи через відносини домінування і підпорядкування. Прояв лідерських якостей вбачається у виконанні індивідом ролі організатора і координатора спільних зусиль усіх членів колективу. Взаємини лідера – хорового диригента та членів хорового колективу поділяються на авторитарні, демократичні та ліберальні, за визначенням А. Козир [5], тим самим визначаючи стиль керівника хорового колективу. Завдання формування лідерських якостей у майбутнього керівника хорового колективу вирішуються у навчально-виховному процесі на індивідуальних заняттях впродовж усього періоду навчання.

**Висновки.** Актуалізація процесу формування методичної компетентності майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки неможлива без створення установки на усвідомлювання та коригування власних якостей. Це вимагає розвитку професійної самосвідомості (здатності сприймати себе як активну особистість); накопичення теоретичних знань і практичних якостей хормейстерської діяльності (професійно-значущої якості майбутнього учителя музики як диригента-хормейстера).

У послідовному принципі міждисциплінарних зв'язків містяться важливі резерви подальшого вдосконалення навчально-виховного процесу. Міждисциплінарні зв'язки об'єднують музичні дисципліни й утворюють єдиний навчальний цикл у вигляді багаторівневої системи.

Суміжні до хорового диригування та практику роботи з хором музичні дисципліни (сольфеджіо, основний інструмент, постановка голосу, хорознавство й аранжування, педагогічна практика, методика музичного виховання) безпосередньо формують методичну компетентність майбутніх учителів музики, надаючи знання, уміння, навички, які завдяки зв'язкам поглиблюються, інтегруються, систематизуються, узагальнюються й об'єднуються в єдину педагогічну систему.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Абдуллин Э.Б., Ванилихина О.В., Морозова Н.В. Методологическая культура педагога-музыканта. Москва : Изд. центр «Академия», 2002. 272 с.
2. Арчажникова Л.Г., Рапацкая Л.А. Развитие теории высшего музыкально-педагогического образования. *Советская педагогика*. 1989. № 5. С. 65–71.
3. Болгарский А.Г. Задачи профессиональной подготовки будущего учителя музыки в условиях реформы школы. *Совершенствования профессиональной подготовки учителя музыки в условиях реформы школы* : сборник научных трудов / ред. кол. : А.Г. Болгарский и др. Киев : КГПИ, 1988. С. 3–7.
4. Коваленко І.Г. Теоретичні та практичні аспекти підготовки студентів Інститутів Мистецтв до керівництва хоровими колективами ( для студентів та викладачів вищих навчальних закладів). Київ : Видавництво Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, 2012. 122 с.
5. Козырь А.В. Формирование стиля педагогического руководства хоровым коллективом (на материале муз-пед. факультетов пединститутотв) : автореф. дис. ... канд пед. наук : 13.00.01 / Киев. гос. пед. ин-т имени А.М. Горького, 1987. 21 с.
6. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти : монографія. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. 378 с.
7. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1970. 114 с.
8. Скибицкий Э.Г., Толстова И.Э., Шефель В.Г. Методика профессионального обучения. Новосибирск : НГАУ, 2008. 166 с.
9. Михайличенко О.В., Рудницька О.П. Музыкальная педагогика как отрасль педагогической науки и теории музыкального учебно-воспитательного процесса. *Мистецька освіта в Україні: теорія і практика* / за ред. О.М. Михайличенко. Суми : СумДПУ ім. А.Макаренка, 2010. 255 с.
10. Олексюк О.М. Музична педагогіка : навчальний посібник. Київ : КНУКІМ, 2006. 188 с.
11. Падалка Г.М. Українська філармонія для дітей та юнацтва: Проблеми модернізації музичної педагогічної освіти. *Мистецтво і освіта*. 1998. № 1. С. 7–10.
12. Ростовський О.Я. Професійна підготовка майбутніх учителів музики: проблеми і перспективи. *Наукові записки Тернопільського університету. Серія : Педагогіка*. 2001. № 2. С. 15–22.
13. Рудницька О.П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти : навчальний посібник. Київ : ІЗМН, 1998. 248 с.
14. Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Рапацевич. Минск : «Современное слово», 2001. 928 с.



## ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

## FEATURES OF DEVELOPMENT OF YOUNG SCHOOLCHILDREN'S SPEECH AT LITERARY READING LESSONS

*У статті розкриваються особливості розвитку мовлення молодших школярів на уроках літературного читання. Подаються формулювання основних понять щодо визначеної теми дослідження. Схарактеризовано найоптимальніші умови та найбільш ефективні шляхи для розвитку мовлення учнів на уроках літературного читання в початковій освіті. Висвітлено методи та прийоми мовленнєвого розвитку молодших школярів. У роботі над розвитком мовлення дітей молодшого шкільного віку на уроках літературного читання цінним є засвоєння ними нових слів, понять, синонімів, антонімів, мовних зворотів тощо за допомогою художніх текстів. Успішне формування в молодших школярів необхідних мовленнєвих знань, умінь і навичок можливе лише за умов застосування вчителем початкових класів найоптимальніших умов та найбільш ефективних шляхів розвитку мовлення учнів.*

**Ключові слова:** комунікативна спрямованість, методи, прийоми, комунікативний підхід, розвиток мовлення, внутрішнє мовлення, зовнішнє мовлення.

*В статті раскрываются особенности развития речи младших школьников на уроках литературного чтения. Подаются формулировки основных понятий по определенной теме исследования. Охарактеризованы оптимальные условия и наиболее эффективные пути для развития речи учеников на уроках литературного чтения в начальном образовании. Освещены методы и приемы речевого развития младших школьников. В работе над развитием речи детей младшего школьного возраста на уроках литературного чтения ценным является усво-*

*ение ими новых слов, понятий, синонимов, антонимов, речевых оборотов и т.п. с помощью художественных текстов. Успешное формирование у младших школьников необходимых речевых знаний, умений и навыков возможно лишь при условии применения учителем начальных классов оптимальных условий и наиболее эффективных путей развития речи учащихся.*

**Ключевые слова:** коммуникативное направление, методы, приёмы, коммуникативный подход, развитие речи, внутренняя речь, внешняя речь.

*The article reveals peculiarities of the development of the speech of junior pupils at the lessons of literary reading. The wording of the basic concepts regarding a specific topic of research is given. The most optimal conditions and the most effective ways for the development of students' speech in literary reading lessons in elementary education are described. Illuminated methods and techniques of speech development of junior schoolchildren. In the work on the development of speech for children of junior high school in literary reading classes, it is valuable to master them with the help of artistic texts of new words, concepts, synonyms, antonyms, linguistic translations, etc. Successful formation in the junior pupils of the necessary language knowledge, skills and abilities is possible only if the teacher of the elementary classes of the most optimal conditions and the most effective ways of students' speech development develops.*

**Key words:** communicative orientation, methods, techniques, communicative approach, speech development, internal speech, external speech.

УДК [373.3.016:81-028.31]:  
373.3.016:003-028.31(045)  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085.2019.12-2.07>

**Попович Н.Ф.**,  
канд. філол. наук, доцент,  
доцент кафедри філологічних  
дисциплін та соціальних комунікацій  
Мукачівського державного університету

**Лендел Н.В.**,  
студентка спеціальності  
«Початкова освіта» Мукачівського  
державного університету

**Постановка проблеми у загальному вигляді.**

У період реформування початкової школи та оновлення її змісту відбувається переорієнтація процесу навчання української мови на розвиток мовленнєвої особистості молодшого школяра, формування його комунікативної компетентності.

У контексті сьогодення виникла необхідність удосконалити методичні прийоми й урізноманітнити форми роботи вчителів початкових класів на уроках літературного читання, спрямованих на розвиток мовлення молодших школярів. Визначення найоптимальніших умов та найбільш ефективних шляхів для розвитку мовлення молодших школярів на уроках літературного читання у початковій освіті є актуальною проблемою.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Різноманітні питання розвитку мовлення учнів початкових класів вивчали такі науковці й дослідники, як В. Бадер, Л. Варзацька, М. Вашуленко, І. Гончарова, С. Дубовик, А. Каніщенко, О. Лобчук, М. Наумчук, К. Пономарьова, О. Савченко, І. Цєпова,

О. Харченко та інші. Чимало науковців указують на вагоме значення формування й розвитку мовленнєвих навичок учнів молодшого шкільного віку.

О.Я. Савченко зазначає: «На уроках читання мовленнєвий розвиток учнів є засобом і результатом читацької діяльності (безпосереднім чи опосередкованим) на кожному уроці, незалежно від жанрових особливостей творів і теми уроку» [7, с. 91].

У сучасній початковій освіті проблема визначення найоптимальніших умов та найбільш ефективних шляхів для розвитку мовлення молодших школярів на уроках літературного читання, на нашу думку, потребує детального вивчення.

**Мета статті** – визначити найоптимальніші умови та найбільш ефективні шляхи для розвитку мовлення молодших школярів на уроках літературного читання у початковій школі.

**Виклад основного матеріалу.** Кожен учитель початкової школи дотримується триєдиної мети: навчити, розвинути й виховати творчу особистість, здатну мислити, ухвалювати рішення, адап-

туватися в соціумі. Уже з перших днів перебування дитини в школі вся робота повинна підпорядковуватися цій меті. Учителеві слід використовувати різні методи і прийоми навчання, щоб збагатити словниковий запас учнів, розвинути мовлення й мислення, сформувати творчу особистість.

Читання є одним з основних компонентів розвитку мовленнєвої діяльності школярів, одним із важливих засобів формування особистості. Тому так важливо саме в початкових класах сформувати в учнів технічну сторону читання, вміння працювати з різними видами текстів, забезпечити максимальний вплив твору на школяра.

Розвиток мовлення молодших школярів тісно пов'язаний із виробленням навички читання, тобто досить швидкого й правильного пізнання літер, їх поєднань та перетворення побачених знаків на звуки, звукосполучення, слова. Під час виконання різних видів і форм роботи з мовленнєвим матеріалом у дітей розвивається зв'язне мовлення й логічне мислення.

Визначні педагоги у своїх працях наголошують на необхідності поповнення лексичного запасу дітей молодшого шкільного віку, забезпеченні розумового розвитку, що і є головними завданнями уроків літературного читання.

Слова діти засвоюють дуже рано разом із власними їм значеннями. А поняття, позначені цими словами, розширюються і поглиблюються із розвитком дітей (як узагальнені образи дійсності).

Учителю важливо спочатку вивчити рівень мовленнєвої підготовки учнів і відповідно до цього планувати на кожному уроці роботу над словом і словосполученням, образним висловом, розвивати у дітей вміння правильно оформлювати власні думки, виховувати інтерес та увагу до слова.

Вагоме значення має засвоєння учнями багатьох життєвих і спеціальних понять, а також мовних зворотів. Успішне формування в молодших школярів необхідних понять можливе лише за умови знання навчального матеріалу, наукових термінів та виконання вправ щодо різноманітного застосування. Під час такої роботи відбувається складна розумова діяльність, зокрема аналіз, абстрагування й узагальнення. Така діяльність розвиває в учнів гнучкість мислення та мовлення.

Уроки літературного читання для учнів 2–4 класів мають вагоме значення для розвитку мовлення, адже у процесі читання художніх творів відбувається не просто засвоєння прочитаного школярами, а й усвідомлення ними свого ставлення до творів мистецтва. За допомогою тексту в молодших читачів формуються нові знання через своєрідний діалог з автором твору. Під час опрацювання певного літературного жанру на уроці вчитель, урахувавши рівень розвитку учнів класу, спонукає дітей знаходити позицію автора через

форму слова, формулювати етичні й естетичні оцінки дійових осіб, а також ставити себе на місце того чи іншого персонажа, уявно діяти за нього й передавати головний сенс його діяльності через творчу розповідь.

Мета кожного вчителя початкових класів – зробити мовлення дітей змістовним, правильним, чітким, виразним, багатим, логічним, доречним і доцільним.

На уроках літературного читання у початкових класах розвиваються внутрішнє (спілкування для себе) і зовнішнє (спілкування з іншими) мовлення.

Коли вчитель дає завдання підготуватися до певної мовленнєвої діяльності, то дитина спочатку подумки складає відповідь, а тільки потім її висловлює або записує. При цьому важливим є обдумування школярами своїх дій до виконання завдання, що сприяє чіткості й правильності висловлювань. Внутрішнє мовлення супроводжує підготовку учнів до будь-яких видів писемного мовлення. Зовнішнє мовлення дітей, як відомо, виявляється у діалогах та монологіях.

Сучасна методика розвитку в молодших школярів умінь та навичок говоріння передбачає роботу над побудовою діалогічних і монологічних висловлювань, яка полягає у переказі готових текстів та побудові власних висловлювань на основі прочитаних або прослуханих творів, переглянутих фільмів, випадків із повсякденного життя дітей і т.д.

Діалогічне усне мовлення спричиняється потребою щось повідомити, з'ясувати, спонукати тощо. Під час діалогу важливою є взаємодія двох учасників спілкування. У діалогічній формі говоріння кожен з учасників почергово є слухачем і мовцем.

У процесі розвитку діалогічного мовлення вчителю слід сприяти тому, щоб відповіді дітей були точними, суттєвими та докладними.

Молодших школярів необхідно ознайомлювати з різноманітними видами реплік у діалогічному мовленні. Від систематичної й послідовної роботи з розвитку діалогічного мовлення та застосування ефективних сучасних технологій залежить успішність вироблення в учнів початкових класів мовленнєвих умінь.

Продуктивним інтерактивним методом розвитку мовленнєвої діяльності молодших школярів є метод «Мікрофон», який дає змогу кожному учню по черзі відповісти на запитання чи висловити думку.

Перехід від діалогічного мовлення до різних форм монологічного сприяє ускладненню мовленнєвих умінь та навичок учнів початкових класів.

Монолог як самостійний вид мовленнєвої діяльності потребує підготовчої роботи. Її можна провести за допомогою виконання вправ, які передбачають складання плану, підготовку окремих фрагментів, відпрацювання внутрішніх зв'язків

побудови та ін. Результатом усного монологічного мовлення, як відомо, є зв'язне висловлювання, усний твір, текст.

Під час розвитку в учнів початкових класів усного монологічного мовлення вчителів необхідно виробляти в них уміння та навички дотримуватися текстологічних вимог у побудові власних висловлювань. Монологічні висловлювання молодших школярів повинні характеризуватися тематичною цілісністю, зв'язністю, повнотою розкриття визначеної теми, чітким вираженням головної думки, послідовністю, правильністю використання міжфразового зв'язку, наявністю всіх структурних компонентів та завершеністю викладу.

Важливим аспектом формування навички говоріння в учнів початкових класів є розвиток у них умінь регулювати дихання, силу голосу та темп мовлення.

Однією з найважливіших ознак усного мовлення дітей молодшого шкільного віку є виразність. «Слід приділяти значну увагу спеціальним завданням, які сприяють активній мовленнєвій діяльності молодших школярів, навчають вибору необхідних засобів виразності читання» [1, с. 89].

До виразного читання учнів готують, починаючи з добуварного періоду, коли діти разом з учителем вивчають вірші. Знання й навички виразного читання поглиблюються в букварному періоді. Це стосується читання дітьми словами, складами, правильного наголошування слів, інтонуювання речень, умінь відтворювати питання, змінювати інтонацію, робити паузи тощо.

Значна увага виразному читанню приділяється в післябукварному періоді, коли діти вчать читати фразами. Між фразами вони повинні робити паузи, розуміти зміст і значення слів. Під час роботи з підручниками на уроках літературного читання слід удосконалювати виразне читання учнів, звертаючи увагу на емоційне відтворення тексту.

Щоб прочитати виразно, О.Я. Савченко учням 2-го класу дає такі доречні настанови:

- з'ясууй, про що цей твір;
- навчися правильно, чітко вимовляти всі слова;
- зрозумій настрій твору;
- визнач, тихо чи голосно його краще прочитати, швидко чи повільно;
- зверни увагу на розділові знаки у реченнях;
- передай своє ставлення до прочитаного [4, с. 18].

Одним із найважливіших інтонаційних засобів виразності є темп мовлення. «Вибір темпу визначається змістом, призначенням, задумом висловлювання, жанром твору... Темп мовлення слугує для виразності висловлювань. Пришвидшений темп допомагає передати швидкість подій. Уповільнений темп мовлення застосовується, коли

потрібно передати уповільнення або одноманітність дій» [3, с. 15].

У сучасних підручниках реалізовано певну систему мовленнєвого розвитку молодших школярів. Так, у них є умовні позначення, що передбачають виконання дітьми завдань щодо розвитку мовлення: «Вживай у своєму мовленні», «Прочитай правильно», «Дізнайся значення слів» [4–6]. Необхідною умовою повноцінного засвоєння літературних творів, розвитку мовленнєвої діяльності є знання й дотримання молодшими школярами орієнтирів.

У підручнику «Літературне читання» для 2-го класу представлено чимало різноманітних завдань щодо розвитку мовлення з позначенням «Вживай у своєму мовленні», наприклад:

1) *Рідна мовба, рідне слово, коліскова, материна мовба, дитяча пісенька, заклічка, дитяча гра.*

**Використовуючи ці слова, розкажіть, коли мова розвивається, звеселяється** [4, с. 20].

2) **Уживай у своїх звертаннях до рідних тільки ласкаві слова!**

*Татусю, матусю, мамусю, нене, матінко, бабусю, бабусенько, дідусю, дідуню, братику, сестричко* [4, с. 27].

3) *Поляни, київські князі, Кий, Щек, Хорив, Либідь.*

**Використовуючи ці слова, розкажи про давній Київ** [4, с. 68].

У підручнику представлено чимало завдань щодо розвитку мовлення з позначенням «Прочитай правильно». Так, подаються слова, в яких визначено правильне наголошування, наприклад:

1) *Скривілася, скáржитья, дерев'яно́ї* [4, с. 10].

2) *Ромáсеве, закортіло, червонобóка, розірва-лися* [4, с. 13].

3) *Знадобі́тися, заперéчив, спрítний, сильні́ше* [4, с. 14].

4) *Чебреце́вим, ма́теріна, спориша́ми, найпе́рша* [4, с. 16].

5) *Відмежóвують, зустрiча́ються, падоли́ст, бра́тчини, передд́ня, відчиня́є, обтру́сить, за́ячий, Полі́сся* [4, с. 20].

Так, учні повинні правильно прочитати подані слова.

Робота над правильним наголошуванням та чіткою вимовою слів передбачає постійну увагу вчителя до наголошування й вимови дітьми звуків та слів. У підручниках у тих словах, у яких можливе неправильне наголошування, зроблено відповідні позначення. Учитель початкових класів має також звертати увагу учнів на слова, в яких можливі два варіанти наголошування.

Провідними методами розвитку мовлення молодших учнів є пояснювально-ілюстративний, продуктивний, частково-пошуковий, дослідниць-

кий, управління. Різноманітні вправлення, творчі роботи мають на меті досягти активного сприймання й засвоєння слів, виразів, використання образних засобів у власному мовленні молодшими школярами.

Значне місце на уроках літературного читання відводиться вправам, які допомагають розширити й уточнити словник дітей. Значення невідомих слів, що трапляються у текстах, обов'язково слід пояснювати, формуючи в учнів відповідні уявлення й поняття. Також слід виробляти в молодших школярів уміння добирати ті слова, якими можна найточніше і найяскравіше висловити думку.

Із перших днів дитини в школі слід повсякденно працювати над словом, пояснювати різні його значення, добирати синоніми, вводити слова в речення, виявляти синоніми в ілюстративному матеріалі тощо.

Для того, щоб учні вміли правильно користуватися словом, треба зацікавлювати ним, вивчати й аналізувати кожне слово, словосполучення та речення. Так, найбільш поширеними є завдання щодо з'ясування значень незрозумілих слів.

Доречними для розвитку мовлення учнів 2-го класу є вміщені у підручнику з літературного читання тлумачення значень слів, словосполучень тощо, наприклад: «Стати у пригоді – приходити на допомогу, бути корисним» [4, с. 6], «Солоспів – виступ одного співака. Трелі – звуки співу» [4, с. 8], «Повелося – стало звичним. Нишпорить – шукає» [4, с. 10], «Крам – товар» [4, с. 11], «Закортіло – захотілося» [4, с. 14], «Лобода – бур'ян. Крокви – опора для даху. Лати – жердини, що підтримують дах» [4, с. 18], «Переддень зими – час перед початком зими» [4, с. 20], «Погідний – ясний, світлий, теплий» [4, с. 30], «Мотлох – старі непотрібні речі» [4, с. 49], «Красний – гарний, чудовий. Не цураймося – не уникаймо, не відмовляймося» [4, с. 54] та ін.

На уроках літературного читання важливо вводити у словник молодшого учня нові поняття, терміни, джерелами яких є тексти творів. Майже у кожному літературному творі діти знаходять нові для себе слова, поняття тощо.

Цінними є пошукові завдання, наприклад: 1) попрацюйте парами, запитайте один в одного про значення виділених слів (3–4 класи); 2) перевірте за словником, чи так ви розумієте значення слів (4 клас); 3) довідайтесь про значення виділених слів із тексту, який ви будете читати на наступному уроці; 4) знайдіть серед записаних на дошці слів такі, які близькі за значенням до виділених слів у тексті і т.д.

Значення слів, які діти можуть зрозуміти не зовсім точно, з'ясовуються до читання літературних творів, якщо пояснення деталізоване, а також у процесі читання, якщо слово можна замінити добре зрозумілим дітям синонімом. Організована

таким способом робота впливає на змістовність, багатство, доречність і доцільність мовлення дітей.

У мовленнєвому розвитку учнів вагому роль відіграє робота над синонімами – словами, які по-різному називають одне й те саме поняття, явище. Вони близькі за значенням, але різняться за сферою вживання й емоційно-експресивним забарвленням. На уроках літературного читання доцільно виконувати завдання на добір означень до певних предметів, явищ.

Поширеними є такі види завдань: визначення у тексті слів, які по-різному передають певну ознаку чи дію, добір синонімів до слова, яке вжите в художньому творі, з метою точнішого розуміння літературного образу.

Так, учителі початкових класів охоче використовують спосіб застосування синонімів, адже він доступний учням. Із цією метою можна використовувати розгорнутий опис або підставляти нове слово у контекст, де всі слова зрозумілі дітям.

Також використовуються завдання на добір антонімів, адже текстовий матеріал дозволяє досить широко добирати пари слів, протилежних за значенням. Вони є доступними та цікавими для молодших школярів.

Одними з найоптимальніших методів у роботі над розвитком мовлення дітей молодшого шкільного віку є інтерактивні. «Інтерактивні технології передбачають використання на практиці моделювання різних життєвих ситуацій, близьких та знайомих учням, проведення цікавих розвивальних рольових ігор, а також виконання завдань щодо спільного розв'язання певної проблеми на основі аналізу визначеної ситуації» [2, с. 36].

Ігрові ситуації доцільно використовувати для підвищення інтересу дітей до збагачення власного словника. Роль уроків літературного читання у збагаченні словників молодших школярів значна, адже на кожному уроці відбувається ознайомлення з новими словами, а також активізація та уточнення словника.

Ефективним прийомом роботи є звертання уваги учнів до багатозначності слів. Аналізуючи художній текст, можна запропонувати дітям визначити слова, які мають кілька значень. Час від часу школярам слід ставити різноманітні завдання щодо багатозначних слів, наприклад: придумати словосполучення, в яких одне і те ж слово мало б різні значення; сформулювати речення з багатозначними іменниками, прикметниками або дієсловами і т.д.

Робота над фразеологізмами, які збагачують мовлення учнів й надають йому образності та влучності, є також дуже актуальною. У сучасних підручниках представлено чимало фразеологізмів. Вони містять оцінне судження, виховний смисл тощо. Цікавими для дітей є такі образні вислови: *братися за розум; ловити гав; ані пари*



з вуст; пускати півня і т. д. Робота над фразеологізмами сприяє використанню їх у мовленні школярів, прикрашає його. Через розкриття значення фразеологізмів мовлення у дітей розвивається, збагачується.

Не слід забувати, що молодші школярі засвоюють нові літературні поняття про жанрові особливості різних творів, географічні й краєзнавчі відомості, важливі соціальні, моральні, народознавчі, екологічні уявлення й поняття з підручників. Цінним засобом мовленнєвого розвитку учнів є увага до джерел виникнення слова, зокрема походження власних назв – дійових осіб, географічних назв тощо. Під час аналізу персонажів літературних творів можна запропонувати школярам таке завдання: «Визначте, як співвідноситься ім'я героя з його словами, вчинками», адже, як відомо, найменування персонажів можуть виконувати характеристичну функцію, тобто розкривати героя за певною рисою характеру, зовнішністю чи вчинком.

**Висновки.** У роботі над розвитком мовлення молодших школярів на уроках літературного читання цінним є засвоєння дітьми нових слів, понять, синонімів, антонімів, мовних зворотів тощо за допомогою художніх текстів. Успішне формування в учнів необхідних мовленнєвих знань, умінь і навичок можливе лише за умов застосування вчителем початкових класів найоптимальніших умов та найбільш ефективних шляхів розвитку мовлення дітей. Педагогові слід звертати особливу увагу на засвоєння молодшими школярами засобів виразності мовлення та правильного

наголошування слів. Необхідно використовувати різноманітні завдання, які сприятимуть мовленнєвому розвитку дітей. Роботу над розвитком мовлення молодших школярів важливо здійснювати на уроках літературного читання послідовно та систематично. Її слід організувати так, щоб мовлення учнів було змістовним, правильним, чітким, виразним, багатим, логічним, доречним і доцільним.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Попович Н.Ф., Гудачок Г.Ю. Особливості формування в молодших школярів навичок виразного читання. *Науковий вісник Мукачівського державного університету*. Карпатська вежа, 2017. № 23 (18). С. 87–95.
2. Попович Н.Ф. Роль інтерактивних методів навчання у розвитку вмінь та навичок усної мовленнєвої діяльності молодших школярів. *Rozwoj i praktyka. Pedagogika: monografia pokonferencyjna*. Zakopane: Diamond trading tour, 2017. С. 35–38.
3. Попович Н.Ф. Формування навичок читання в молодших школярів. *Science, research, development. Pedagogy: monografiapokonferencyjna*. London: Diamond trading tour, 2018. С. 13–16.
4. Савченко О.Я. Літературне читання: підруч. для 2 кл.. Київ: Видавничий дім «Освіта», 2012. 160 с.
5. Савченко О.Я. Літературне читання. Українська мова. 3 клас: підруч. для загальноосвіт. навч. закл. Київ: Видавничий дім «Освіта», 2013. 192 с.
6. Савченко О.Я. Літературне читання. Українська мова: підруч. для 4 класу загальноосвіт. навч. закл. Київ: Видавничий дім «Освіта», 2015. 192 с.
7. Савченко О.Я. Методика читання у початкових класах. Київ: Освіта, 2007. 334 с.



## 7 КЛЮЧІВ КРЕАТИВНОСТІ: ВЕКТОРИ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧИТЕЛЯ БІОЛОГІЇ

## 7 KEYWORDS OF CREATIVITY: VECTORS OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF TEACHER OF BIOLOGY

Статтю присвячено проблематиці феномена креативності як здатності до творчості з погляду провідної компетентності успішної особистості педагога. Зазначено, що, зважаючи на кросфункціональність діяльності учителя біології, він повинен володіти сучасними педагогічними технологіями, бути націленим на персоналізоване та інноваційне навчання, вміти креативно вирішувати поставлені завдання завдяки сформованій креативній компетентності та постійно прагнути поновлення набутих знань, тобто володіти творчою самостійністю. У своїх дослідженнях низка науковців дійшли висновку, що креативність – це здатність особистості мислити нестандартно, тобто генерувати різноманітні ідеї, створювати щось нове, ухвалювати рішення, які будуть відрізнятися від традиційних схем, долати шаблони і стереотипи. Оскільки дефініція креативності не має чіткого трактування, адже сьогодні є більше ста визначень, то ми спробували виокремити спільні ознаки (ключі), які б найповніше розкривали семантичне значення креативності. У статті особливий акцент робиться на якостях креативної особистості, які ми пропонуємо назвати ключами креативності, володіючи якими можна відкрити для себе новий вимір креативної освітньої діяльності, який нині і вимагає суспільство знань.

**Ключові слова:** креативність, дивергентне мислення, оригінальність, інноваційність, інфографіка, інвестиційна теорія креативності

Статья посвящена проблематике феномена креативности как способности к творчеству с точки зрения ведущей компетентности успешной личности педагога. Отмечено, что в связи с кроссфункциональностью деятельности учителя биологии он должен владеть современными педагогическими технологиями, быть нацеленным на персонализированное и инновационное обучение, уметь креативно решать поставленные задачи благодаря сложившейся креативной компетентности и постоянно стремиться к обновлению приобретенных знаний, то есть обладать творческой самостоятельностью. В своих исследованиях ученые пришли к выводу, что креативность – это способность личности

мыслить нестандартно, то есть генерировать различные идеи, создавать что-то новое, принимать решения, которые будут отличаться от традиционных схем, преодолевать шаблоны и стереотипы. Так как дефиниция креативности не имеет четкой трактовки, ведь на сегодняшний день существует более ста определенных, то мы попытались выделить общие признаки (ключи), которые б наиболее полно раскрывали семантическое значение креативности. В статье особый акцент делается на качествах креативной личности, которые мы предлагаем называть ключами креативности, обладая которыми можно открыть для себя новое измерение креативной образовательной деятельности, который сейчас и требует общество знаний.

**Ключевые слова:** креативность, дивергентное мышление, оригинальность, инновационность, инфографика, инвестиционная теория креативности

The article is devoted to the problem of the phenomenon of creativity as an ability to creativity in terms of the leading competence of a successful personality teacher. It is noted that in connection with the cross-functional activity of the teacher of biology, he must possess modern pedagogical technologies, be aimed at personalized and innovative learning, be able to creatively solve the tasks given by the formed creative competence and constantly strive to renew the acquired knowledge, that is, to have a creative autonomy. In their research, a number of scientists came to the conclusion that creativity – is the ability of the individual to think non-standard. That is, to generate a variety of ideas, create something new, make decisions that will be different from traditional schemes, overcome patterns and stereotypes. Since the definition of creativity does not have a clear interpretation - for today there are more than one hundred definitions, we tried to isolate the common features (keys) that would fully reveal the semantic value of creativity. In the article, a special emphasis is placed on the qualities of the creative personality, which we propose to call the keys to creativity, by which one can discover a new dimension of creative educational activity, which is now required by the knowledge society.

**Key words:** creativity, divergent thinking, originality, innovation, infographics, investment theory of creativity

УДК 37.036.5:159.954+37.026.9(45)  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085.2019.12-2.08>

**Скаун Н.С.,**

аспірант кафедри педагогіки та загальної психології  
Навчально-наукового інституту педагогічної освіти,  
соціальної роботи і мистецтв  
Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького

### Постановка проблеми у загальному вигляді.

У сучасному світі надзвичайно важливо мати низку таких важливих професійних компетентностей, як критичне мислення, креативність та лідерська позиція особистості. Креативність як освітній тренд набирає обертів популярності, оскільки є невід'ємним складником успішності, з шаленою швидкістю розвивається за окресленим вектором руху в майбутнє. Світові дослідження в галузі креативності щодня зростають, зважаючи на кількість

науковців, які цікавляться проблематикою цього феномена.

Доказом того, що креативність є структурним компонентом ключових компетентностей сучасного фахівця, які гарантують йому успішне працевлаштування, є дані Всесвітнього економічного форуму в Давосі у 2016 р. Саме креативності на 2020 р. прогнозується першість у списку якостей для успішного працевлаштування фахівця після навичок критичного мислення й умінь комплексного

розв'язання проблем порівняно зі списком 2015 р., де креативність посідає останнє місце [18].

За прогнозами школи підготовки студентів Оксфордського університету спільно з дослідженнями Британського фонду розвитку інновацій через 10 років важливе місце серед ключових навичок майбутніх професіоналів займатимуть вміння навчати інших, генерувати значну кількість ідей, аналізувати свої дії та ухвалювати неординарні рішення. Наріжним каменем необхідних навичок у 2030 р. вважатиметься оригінальність, яка полягає у здатності знаходити рішення для різнопланових завдань нестандартним шляхом, а також розглядати звичні речі під новим кутом зору або з іншої перспективи. Креативність, адаптивність та вміння творчо мислити цінуватимуться значно вище ніж конкретні знання та вміння, які легко можна підмінити простими алгоритмами. На думку експертів, до 2030 р. частина професій вже будуть автоматизовані, натомість учителі та вчені у сфері біотехнологій стануть більш затребуваними.

Не випадково нині діяльність учителя природничого напрямку вважається поліфункціональною: вона спрямована як на розв'язання навчальних завдань, так і на формування екологічної культури учнів, на успішну реалізацію низки пріоритетних функцій, зокрема інформаційної, розвивальної, орієнтаційної, мобілізаційної, комунікативної, організаторської та дослідницької. Така професіограма сучасного вчителя біології, а також низка змін в оновлених навчальних програмах, що передбачають посилення діяльнісного компонента на уроках біології, опційне навчання, проектну дослідницьку діяльність, вимагають від нього високого рівня сформованості природничо-наукової компетентності й фахових креативних умінь і здатностей, що означає готовність до новаторської фахової діяльності з використанням інноваційних технологій, творчого застосування набутих знань, умінь і навичок, а також поєднання різних видів педагогічних технік, здатність генерувати креативні ідеї та знаходити оригінальні рішення як у проблемних професійних ситуаціях, так і під час формування власного творчого потенціалу та лідерської позиції в освітній діяльності. Для підтвердження того факту, що креативність є стовпом лідерства і надзвичайно важливою засадою для формування та розвитку особистості учителя з боку генерування нових, оригінальних та нестандартних ідей, наведемо цитату Міністерки освіти і науки України Лілії Гриневич під час конференції «Innovate. Lead. Inspire»: «Ідеї рухають людьми, а без креативності творення нових ідей не можливе» [19].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** На важливості феномена креативності у освітній діяльності наголошують вітчизняні і зарубіжні педагоги. Питання професійної креативності та творчого розвитку особистості у фахових аспектах

висвітлено О. Антоною, В. Бугайовою, І. Войцеховською, С. Гаваші, Л. Петришин, Т. Равлюк та ін. Креативності майбутніх біологів приділяють увагу такі дослідники, як С. Дмитрук, І. Зязюн, В. Ковбань, А. Сологуб, О. Сорочинська та ін. Найсучасніші дослідження у царині креативності освітньої діяльності знаходимо у О. Сєдашової, М. Коновальчук, М. Калюжною, Н. Скакун та низки інших вітчизняних авторів.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Незважаючи на те, що креативність є запорукою успішності у XXI ст., однією з провідних компетентностей педагога та наскрізною лінією у освітній діяльності Нової української школи, вона так і не отримала однозначного тлумачення та чіткої позиції науковців щодо неї. Видатний американський психолог А. Маслоу у своїх дослідженнях зазначав, що «креативність – це творча спрямованість, яка від народження властива усім, але вона втрачається більшістю під впливом сформованої системи виховання, освіти та соціальної практики» [6, с. 185]. В інших науково-дослідних роботах заходимо більше 100 трактатів креативності: здатність виявляти нові способи вирішення проблемних завдань (К. Роджерс) [10, с. 205]; здатність отримувати цінні ідеї нестандартними способами (Х. Гейвін); вміння долати стереотипи на кінцевому етапі синтезу мислення (С. Меднік) [20]; здатність пізнавати й дивуватися новому (Е. Фромм) [16, с. 119]; потреба у дослідницькій діяльності (В. Козленко) [8]; творчий акт мислення (Р. Штернберг) [15, с. 110].

У своїх дослідженнях ми погоджуємося з О.Є. Антоною, яка трактує **креативність** не стільки як певну творчу здібність або їх сукупність, скільки **як здатність особистості до творчості** [1, с. 28]. Спираючись на вимоги сучасної української системи вищої освіти та психолого-педагогічні дослідження низки науковців із проблематики феномена креативності нами сформульовано ідеальне, як ми вважаємо, визначення поняття «креативний вчитель біології». **Креативний учитель біології** – це (ін)новатор у своїй освітній галузі, який вирізняється творчою впевненістю, радикальним і незвичним мисленням, який щоразу знаходить нові способи вирішення проблем, завдяки вмінню генерувати нові ідеї, що будуть цінними завдяки своїй оригінальності, нестандартності, які долатимуть межі стереотипних рішень і шаблонів традиційного мислення. Це визначення поєднує найголовніші критерії цієї здібності, які суголосно виділяють та акцентують увагу низки науковців та дослідників.

**Мета статті** полягає у дослідженні особливостей креативності, її ключових ознак, а також у статті вперше здійснювалася спроба виділити мікс (поєднання) найважливіших ознак (ключів) креативності (мал. 1), які об'єднують дослідження



Рис. 1. «Ключі» креативності

феномена креативності всіх науковців. Ураховуючи зазначені ключі креативності, учитель у своїй освітній діяльності природничих дисциплін має можливість подолати рутинність навчального процесу та досягти поставлених цілей перед суб'єктами пізнання саме креативним шляхом.

**Виклад основного матеріалу.** Запорукою вдалого поєднання конвергентного (односпрямованого) та дивергентного (багатогранного) мислення, отримання креативного продукту чи організування креативного процесу освітньої діяльності є **енергійність** особистості вчителя, що прагне втілити власну ідею. У психологічному словнику знаходимо тлумачення енергійності як особливої якості характеру, що відрізняється активністю, працездатністю, рішучістю та наполегливістю у досягненні поставленої мети [7, с. 440–458]. Зважаючи на те, що прояви креативності є спонтанними і не залежать від зовнішньої та внутрішньої регуляції [3, с. 207], енергійність буде ресурсним станом особистості як мотивувальний фактор до постановки/виділення нових проблемних завдань та, як наслідок, як пошук оригінальних рішень, інкубація нових ідей та підсвідомих інсайтів.

Поряд з енергійністю варто вказати й на **ентузіазм** як важливу умову креативної особистості та

її рушійну силу для нових ідей та нестандартності мислення. Захоплення своєю справою, відчуття піднесення та незалежність суджень дозволяють досліджувати шляхи, які для інших здаються чужими. А в умовах реформування середньої освіти доцільно говорити про нову роль учителя в умовах Нової української школи, де вчитель із транслятора і джерела знань має стати наставником і помічником учня у виборі ним власної освітньої траєкторії, допомогти йому виявити і розвинути свої таланти і здібності, визначитися в майбутньому життєвому шляху [5]. Учням необхідні лідери, які «готові вирушити у ризиковану подорож і досліджувати нові кордони», необхідні «білі ворони», неконформісти, які за допомогою нетрадиційних методів навчання будуть запалювати дух творчості та уяви, необхідні винахідники, здатні вести корабель педагогіки крізь бурхливі хвилі змін. Зважаючи на це, сучасний учитель, за словами Д. Берджеса, повинен «спалахнути іскрою ентузіазму і люди здалеку придуть поглянути на це полум'я» [2, с. 18].

Наступними ключами креативності, які репрезентують у своїх дослідженнях більшість науковців щодо цього феномена, є **оригінальність та нестандартність мислення**. Так, Кен Робінсон зазначає, що креативність як здатність формувати оригінальні ідеї, що мають свою цінність, тісно пов'язана з новаторством та уявою. На його думку, саме ці три аспекти особистості є унікальними здібностями ХХІ століття. Кожен із нас має потужну уяву, необмежену творчість та здатний (завдяки гнучкості та віртуозності людського розуму) втілювати нові ідеї в життя. Креативність (за К. Робінсоном) – це здатність бавитися з ідеями; «не відпускати, а утримувати», розсувати межі і досліджувати нові горизонти, це уява на практиці [9, с. 164]. Бути креативним – значить оригінальним і нестандартним шляхом вирішувати інтелектуальні (навчальні) завдання [12, с. 98]. Особистість учителя може щоразу виявляти креативність, коли залучає інтелект, але водночас нові відкриття вона черпає з почуттів, інтуїції, уяви, практичних навичок, свідомого та підсвідомого сприйняття

Креативність є рушієм сучасної цивілізації, оскільки сприяє особистому розвитку, тісно пов'язана з адаптивними механізмами, наповнює життя яскравим змістом. Як зазначає у своїх дослідженнях О. Антонова [1, с. 20], низка вчених із креативністю пов'язують особливу здатність особистості «використовувати інформацію різними способами та у швидкому темпі», що сприяє ефективнішому вирішенню проблемних завдань [14]. Не є випадковим те, що команда Дж. Гілфорда, виділивши низку здібностей, що характеризують креативність, зарахували до них і такі особливості, як **швидкість** (кількість ідей, що з'являються за одиницю часу), **гнучкість** (здатність перемикатися з однієї ідеї





Рис. 2 Інфографіка креативності у крилатих фразах (створена за допомогою сервісу easel.ly)

на іншу), *допитливість* (підвищена чутливість до проблем, що залишають інших байдужими), *іррелевантність* (логічна незалежність реакцій від подразників) та *оригінальність* (здатність продукувати віддалені асоціації, незвичайні відповіді на запропоновані завдання) [14; 22; 23].

Згідно з інвестиційною теорією Р. Штернберга (Sternberg&Lubart, 1991,1995), теорією злиття, коли креативна особистість має здатність «купувати низько – продавати високо» («buy low and sell high») у сфері нових ідей, креативність потребує злиття 6 різних, але взаємопов'язаних ресурсів особистості: інтелектуальні здібності, знання, стилі мислення, особистісні якості, мотивація, навколишнє середовище. Аналізуючи особистісні якості для досягнення оптимального креативного процесу, на яких наголошувала команда Р. Штернберга, серед найголовніших можемо виокремити: бажання подолати перешкоди, здат-

ність приймати розумні ризики, готовність терпіти невизначеність, вміння протиставляти себе іншим, прагнення до самореалізації. «Купівля задешево» означає виникнення невідомої нової ідеї, яка матиме потенціал зростання. Дуже часто в момент виникнення нова ідея стикається із зовнішнім опором. Як наслідок, креативна особистість, зберігаючи спокій та *впевненість* в умовах опору, «дорого продає» свою ідею [21]. У психології креативності знаходимо термін *самоєфективність* (англ. *self-efficacy*), *самодієвість* (за Девідом Келлі) [4, с. 150]. На думку А. Бандури, це переконання особистості щодо власних можливостей самореалізації та визначення власного рівня ефективності, це *впевненість* у власних силах. Саме ці переконання визначають те, як людина себе ідентифікує, що відчуває та як поводить, в якому контексті рухаються її думки, сама визначає мотивувальні фактори [17].

Якісною характеристикою креативності, крім оригінальності та нестандартності мислення, вміння руйнувати шаблони та стереотипи, втілювати уяву на практиці, з'єднувати вже відомі речі по-новому, Х. Гейвін визначає здатність отримувати цінні результати шляхом дивергентного мислення [13, с. 400–421]. Тобто варто вказати на таку важливу ознаку

креативного продукту/процесу/мислення, як *доцільність та корисність* та кінцевому етапі презентації чи втілення ідеї, адже креативність, на думку американських науковців, – це не про творчість, а про те, як навчити креативно мислити, відповідаючи на нові виклики та завдання, креативно взаємодіяти в команді, швидко й неочевидно знаходити успішні рішення [11].

*Інноваційність* як ознаку креативності репрезентовано на Florida Creativity Conference XVI (University of South Florida, м. Сарасота, США) доктором Чааба Освата, який у своєму майстер-класі, присвяченому використанню креативних технік для вирішення проблем через методологію Lego Serious Play, відстоював думку про те, як можна активувати інноваційне мислення через руки [11]. Ураховуючи те, що інноваційність означає *нововведення* (англ.), а креативність, у всіх трактуваннях дослідників, суголосно репрезентує



думку про здатність по-новому вирішувати проблеми/об'єднувати наявні елементи/поєднувати педагогічні прийоми, форми й методи тощо, то це пояснює залежність інноваційної діяльності від процесу креативного мислення.

**Висновки.** Таким чином, в умовах швидкоплинних змін, зокрема широкомасштабних трансформацій системи освіти України, першочерговим завданням учителя-природника є необхідність нестандартно розвивати вміння й швидко вирішувати окреслені перед ним завдання, виходити за межі звичних моделей та долати стереотипи. Як наслідок, розвивати власну креативність, аплікуючи попередньо набутий досвід у сферу сучасних педагогічних технологій освітньої діяльності, щоб знаходити нові оригінальні ідеї, відхиляючись від загальноприйнятих схем мислення. Креативний учитель біології є натхненним ентузіастом та впевненим, самоефективним ініціатором нових суспільних та освітніх проєктів, інноватором нової моделі підготовки, який енергійно навчається і навчає, відрізняється нестандартними поглядами та володіє унікальними кейсами для вирішення будь-яких завдань, а результат його креативної діяльності завжди є корисним та доцільним.

Окреслення семи «ключів» креативності є досить умовним етапом у дослідженні проблематики феномена креативності, адже ця компетентність учителя біології передбачає розуміння важливості й інших компонентів, зокрема новизни продукту чи процесу педагогічної діяльності, мотивації, елемента натхнення тощо (*інфографіка, мал. 2*). Оскільки представлена стаття не розкриває всіх аспектів заявленої проблематики, то релевантно продовжити низку наукових розвідок у галузі інструментів розвитку креативності та виділення всіх ключових компонентів.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Антонова О.Є. Сутність поняття креативності: проблеми та пошуки. Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі: монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. С. 14–41
2. Берджес Д. Обучение как приключение. Как сделать уроки интересными и увлекательными. «Альпина Диджитал», 2012. Москва, пер. с англ. Dave Burgess, 2012. 340 с.
3. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 368 с.
4. Келлі Т., Келлі Д. Творча впевненість Як розкрити свій потенціал. Київ: Основи, 2017. 296 с., іл.
5. Ляшенко О.І. Стратегічні пріоритети розвитку загальноосвітньої школи України. *Педагогіка і психологія: вісник НАПН України*. 2016. № 4. С. 5–10.
6. Маслоу А. Мотивация и личность / пер. с англ. 3-е изд. Санкт-Петербург: Питер, Мастера психологи. 2011. 352 с.
7. Немов Р.С. Психологический словарь. Москва: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. 560 с.: ил.
8. Павлюк Р.О. Креативність як складова частина професійної підготовки майбутніх учителів. URL: [http://www.rusnauka.com/16\\_NPM\\_2007/Pedagogica/22154.doc.htm](http://www.rusnauka.com/16_NPM_2007/Pedagogica/22154.doc.htm).
9. Кен Робінсон Освіта проти таланту. Сила творчості / Sir Ken Robinson Out of our minds The Power of Being Creative. Переклала з англ. Г. Левів: Літопис, 2017. 256 с.
10. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс пер. с англ. / общ. ред. и предисл. Е.И. Исениной. Москва: Прогресс: Универс, 1994. 480 с.
11. Седашова О. Креативність як спосіб мислення успішних. Інсайти з Florida Creativity Conference XVI. URL: <https://eba.com.ua/article/kreatyvnyist-yak-sposib-myslennya-uspishnyh-insajty-z-florida-creativity-conference>
12. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: підручник. Київ: Міленіум, 2006. 344 с.
13. Солсо Р.Л. Когнитивная психология; [пер. с англ. С. Комаров]. Санкт-Петербург: Питер, 2006. 588 с.
14. Степанов С.С. Креативность // Популярная психологическая энциклопедия. Москва: Изд-во Эксмо, 2005. С. 328–331.
15. Практический интеллект/подред. Р.Дж. Стернберга. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 272 с.
16. Фромм Э. Душа человека. Москва: Республика, 1992. 430 с.
17. Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V.S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71–81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998)
18. Gray Alex. The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution. The Annual Meeting is taking place in Davos from 20 to 23 January 2016, under the theme “Mastering the Fourth Industrial Revolution”.
19. URL: <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/> URL: <https://euprostrir.org.ua/events/139683>
20. Mednick S.A. The associative basis of the creative process. *PsihoLRev.* N.Y., 1962. Vol. 6. p. 59–102.
21. The Nature of Creativity Robert J. Sternberg *Creativity Research Journal* 2006, Vol. 18, No. 1, p. 87–98.
22. Taylor C.W. Various Approaches to and Difinitions of Creativity // *The Nature of Creativity / Sternberg R.J. (Ed.)*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1988. P. 99–124.
23. Torrance E.P. Teaching creative and gifted learners // *Handbook of research on teaching*. Ed. By M.C. Wittrock. 3 rd ed. N.Y.: Macmillan, 1986. p. 630–647.

РОЗВИТОК КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ  
НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИTHE DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING OF STUDENTS  
IN CLASSES OF FOREIGN LITERATURE

Статтю присвячено одній з актуальних педагогічних проблем – розвитку креативного мислення. Так, розкривається сутність таких понять, як «креативність», «креативний потенціал», «творчість», «творча особистість», «критичне мислення». Основна увага зосереджується на теоретико-методичних засадах розвитку креативного мислення на уроках зарубіжної літератури. Висвітлюються структурні компоненти, критерії та рівні сформованості досліджуваного явища. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури обґрунтовується методика формування креативного мислення.

**Ключові слова:** креативність, креативний потенціал, творчість, особистість, особистісний розвиток, компетентна особистість, пізнання, критичне мислення, гнучкість мислення, ініціативність.

Статья посвящена одной из актуальных педагогических проблем – развитию креативного мышления. Так, раскрывается суть таких понятий, как «креативность», «креативный потенциал», «творчество», «творческая личность», «критическое мышление». Основное внимание сосредоточено на теоретико-методических принципах развития креативного мышления на

уроках зарубежной литературы. Освещаются структурные компоненты, критерии и уровни сформованности изучаемого явления. На основе анализа психолого-педагогической литературы обосновывается методика формирования креативного мышления.

**Ключевые слова:** креативность, креативный потенциал, творчество, личность, личностное развитие, компетентная личность, познание, критическое мышление, гибкость мышления, инициативность.

The article is devoted to one of the actual pedagogical problems – the development of creative thinking. In particular, the essence of such concepts as creativity, creative potential, creativity, creative personality, critical thinking is revealed. The main focus is on the theoretical and methodological principles of the development of creative thinking in the lessons of foreign literature. The structural components, criteria and levels of formation of the studied phenomenon are covered. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, the methodology for the formation of creative thinking is substantiated.

**Key words:** creativity, creative potential, creativity, personality, personal development, competent personality, cognition, critical thinking, flexibility of thinking, initiative.

УДК 37.015.311

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085.2019.12-2.09>

**Степаненко О.К.,**

канд. філол. наук,  
доцент кафедри соціально-гуманітарної  
освіти КЗВО «Дніпровська академія  
неперервної освіти»  
Дніпропетровської обласної ради

### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Проблема розвитку творчих здібностей особи є однією з центральних у педагогіці, оскільки прогрес суспільства – це шлях постійної творчості, долання стереотипів і вироблення нових нестандартних і часто несподіваних ідей, оригінальних підходів і шляхів до їх втілення. Одним із головних педагогічних завдань при цьому є виховання людини, здатної акумулювати і творчо переосмислювати набутий досвід, досягнення людства в науці, культурі, мистецтві, розвивати технології.

Сучасне життя потребує активної творчої особистості, сформувати яку можна лише впровадженням у педагогічну практику сучасних методів навчання й виховання учнів. Завдання вчителя полягає в тому, щоб молода людина під час роботи на уроці й у позаурочний час усвідомила реальії, які її оточують, і вміла знаходити шляхи вирішення проблем. Такий підхід співзвучний з концепцією особистісно зорієнтованого навчання та виховання й нерозривно пов'язаний із застосуванням інтерактивних технологій на уроках української мови та літератури [1, с. 17].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідники визначають креативність як здатність, а творчість як процес і результат людської діяльності. Г. Гарднер установив, що креативні зді-

бності не передбачають високого рівня «загального інтелекту», а значно тісніше корелюють зі специфічними видами інтелекту – лінгвістичним, музичним, логіко-математичним, просторовим, тілесно-кінестатичним, внутрішньо особистісним та міжособистісним. І. Меркулов зазначає, що для творчої особистості типовим є не лише рівень когнітивної, але й мотиваційної активності. Характерним для креативної особистості, як додає В. Андрієвська, є відкритість до нового досвіду, тобто дивергентне мислення, коли пошук відбувається одночасно за різними напрямками, не підпорядковуючись єдиній логіці. Спираючись на дослідження М. Сторфера та Е. Торренса, К.О. Торшина виокремлює два типи креативного мислення. Першим є янусіанські розумові процеси, другим – здатність генерувати вид «одночасного бачення», необхідного для розв'язання складних причинно-наслідкових проблем. Підсумовуючи наукові розвідки щодо креативності, М. Мамфорд дійшов висновку, що впродовж останнього десятиліття досягнуто загальної згоди в тому, що креативність зумовлює створення як духовного, так і корисного (матеріального) продукту.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Основним завданням загальної середньої освіти є вивчення пред-

мета крізь призму самореалізації із залученням суб'єктивного досвіду для формування ключових компетентностей учнів. Пошук шляхів оптимізації процесу навчання зарубіжної літератури, враховуючи творчі здібності і здатності до креативного мислення, ще не був предметом спеціального дослідження, що і зумовило вибір теми статті.

**Мета статті** – визначити напрями методичного пошуку, способи формування креативного мислення, методи навчання, які розвивають уміння самостійно вчитися, критично мислити, здатність до самопізнання й самореалізації особистості в різних видах творчої діяльності, окреслити можливі шляхи подолання недостатньої сформованості в учнів загальних дидактичних умінь, необхідних для самостійної контекстної оцінки. Завдання наших розвідок – проаналізувати сучасні дослідження, виокремити ідеї щодо формування особистісних характеристик, що виявляють феномени творчості й креативності.

**Виклад основного матеріалу.** Згідно з Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти, метою вивчення зарубіжної літератури є формування комунікативної й літературної компетентії, що базується на знаннях, уміннях пізнавального і творчого типу, соціальних навичках, світоглядних переконаннях. Спираючись на основні нормативно-правові документи, можна зробити висновок, що сьогодні організація активного навчання та розвиток креативного мислення учнів є дуже важливими.

Більшість досліджень, проведених педагогами та науковцями, свідчать про те, що креативність є найважливішою навичкою, що допомагає підготувати молодих людей до труднощів та викликів сучасного світу.

Майже кожна людина рано чи пізно зіштовхується із ситуацією з високою ймовірністю невизначеності, в якій немає однозначного «правильного» чи «неправильного» рішення, але яку необхідно вирішувати і діяти. Наприклад, це може бути або вихід на ринок із новим продуктом, або вихід із наявним продуктом на нові ринки, або пошук розв'язання соціальної проблеми. Саме тоді (знаємо ми про це чи ні) на допомогу приходять креативне мислення. Краще, звісно, знати і вміти цілеспрямовано застосовувати цю потужну здатність, закладену в нас природою. У найближчий час кількість та інтенсивність ситуацій, що вимагатиме від нас нестандартного підходу, лише зростатимуть.

Відповідно до компетенцій, визначених експертами у 2017 р. на Світовому економічному форумі в Давосі, креативне мислення входить у ТОП-5 компетенцій найближчого десятиліття. За словами Джиммі Уейлса, почесного голови Фонду Вікімедіа, директора компанії Wikia. Inc. (США), креативне мислення – це спосіб мислення, за якого людина здатна відрізнити інформацію від

фактів, а враховуючи нові реалії, ця компетенція стає особливо затребуваною.

Едвард де Боно, британський психолог та письменник, що розробив систему організації мислення «Шість капелюхів мислення», наголошує на тому, що креативність та креативне мислення заохочує людей мислити поза сталими патернами та дивитись на речі з іншої точки зору. Основними навичками креативного мислення є генерування ідей, відкритість до нового, уява та цікавість, розсудливість і дивергентне мислення (пошук різних рішень для вирішення однієї і тієї ж проблеми) [6, с. 75].

Креативне мислення часто ще називають *out-of-the-box thinking*, тобто мислення поза шаблонами. Подолання стереотипів і вихід за межі – лише один з аспектів креативності, іншими не менш важливими є вміння експериментувати і змішувати, формувати нові патерни, оперувати складністю. Водночас варто не плутати креативність із самовираженням і мистецькою творчістю.

Із-поміж усіх інших інтелектуальних здібностей психологи виокремлюють креативність в особливий тип. Активно цей термін почали застосовувати на початку інформаційної епохи [8, с. 9].

Креативність науковці трактують як природний процес, породжуваний сильною потребою людини в знятті напруги, що виникає в ситуації невизначеності або незавершеності. Виділяють такі параметри креативності, як гнучкість, оригінальність, швидкість мислення, ретельність у розробленні деталей [9, с. 19].

Креативність – здатність до творчості, характерна для кожної психічно здорової особистості й може виявлятися в знаннях майже з усіх сфер, в усіх видах людської життєдіяльності. Із цією здатністю пов'язані такі якості, як гнучкість мислення, безпосередність, сміливість, готовність припускати помилку, відкритість, ініціативність. Ці риси притаманні особистості в дитячому віці, проте з роками вони згасають. Більшість дітей (а тому і людей) мають творчі задатки, проте не всім удається реалізувати їх уповні, тому ми вважаємо, що особливо важливо організувати навчання дитини так, щоб воно активізувало розвиток її креативності [3, с. 14].

Креативний процес будується на основі поєднання відкритого й критичного мислення. У відкритому мисленні акцент робиться на активному заохоченні й підтримці якнайбільшої кількості оригінальних ідей, незалежно від можливості їх утілення та від того, наскільки вони аргументовані. Критичне мислення передбачає раціональне обговорення запропонованих і розроблених ідей, враховуючи такі параметри, як скерованість ідей на вирішення завдання, час, бюджет тощо [9, с. 23].

Алгоритм креативного процесу можна представити у вигляді п'яти послідовних стадій:



– інформація (формулювання завдання, аналіз її умов (вихідних даних), за потреби збирання додаткових фактів);

– інкубація (за повного «відключення» логіки інформацію активно опрацьовує підсвідомість. На цій стадії корисно «відключитися» від розв'язання проблеми, абстрагуватись від неї і перенести увагу на щось інше. Фахівці стверджують, що найбільш цікаві рішення з'являються саме під час паузи в роботі: під час обіду або відпочинку на природі, в душі тощо. Певно, так відбувається через послаблення ролі стереотипного мислення в пошуку відповіді);

– осяяння (інсайт). Для вирішення завдання необхідно охопити й задіяти всю наявну інформацію. Уважають, що на цій стадії вимикається внутрішня цензура, яка перешкоджає проникненню в людську свідомість нових ідей, тому необхідно мати під рукою зручний засіб фіксування ідей. Популярною технікою для стимулювання цього етапу є мозковий штурм – метод групової інтелектуальної роботи;

– інтеграція. Осяяння є миттєвим, тому після нього необхідно зафіксувати ідею, чітко її сформулювати, оцінити відповідність до поставленої мети, ретельно та якісно доопрацювати деталі, тобто довести вирішення завдання до логічного завершення. Активно працює свідомість, а найважливішим на цьому етапі є досвід;

– ілюстрація (будь-якій ідеї необхідно надати певної форми, адаптувати до реальних потреб і заданих критеріїв, а після цього вона перетворюється на продукт творчості (сценарій, статтю тощо)) [10, с. 8].

Метою загальноосвітньої та вищої школи XXI ст. є формування індивіда, здатного вийти за межі отриманих знань, відкритого до інновацій, саморозвитку та безперервної освіти протягом усього життя. Сучасні освітні парадигми особистісно зорієнтованого, розвивального, креативного навчання ставлять на перший план не передання учням готового соціального досвіду, а підготовку до самостійного здобування знань та творчої праці в будь-якій сфері людської діяльності [7, с. 16].

Загальновідомо, що виховати творчу особистість може лише творча особистість, яка, за словами педагога К. Ушинського, не «наповнює посудину, а запалює факел», тобто жагу пізнання, дає імпульс сходженню до вершин творчості.

Сучасна освіта потребує не просто педагогів, а творчих особистостей із високим рівнем здатності до створення нових ідей із нетрадиційним мисленням, готових швидко й оригінально вирішувати навчальні проблемні завдання. Така внутрішня особистісна тенденція до творчого розв'язання проблем у психолого-педагогічній науці дістала назву «креативність».

Очевидним є те, що лише вчителі, які мають достатньо розвинені креативні якості, можуть

досягти високої професійної майстерності і сформувати творчі особистості своїх вихованців, стимулювати зростання інтелектуальних сил і можливостей [2, с. 17].

Сучасний педагог – це творчий учитель, який відмовився від ролі ретранслятора готових істин і перейшов на позицію помічника, консультанта, організатора навчальної роботи на основі діалогічного спілкування, спільної пошукової діяльності, що сприяє розвитку інтелектуальних і творчих здібностей кожної дитини.

Значні потенційні можливості для формування творчої особистості має предмет «Зарубіжна література», завдяки якому учні долучаються до мистецтва слова, національної та вселюдської культури й отримують багатий матеріал для всебічного розвитку своїх інтелектуальних, моральних, естетичних та креативних якостей. Учителеві необхідно збагачувати інтелектуальну, моральну, емоційно-вольову, естетичну, екзистенційну сферу діяльності та мислення учнів на всіх уроках зарубіжної літератури.

Механізм творчості активний у кожної людини, дитини, учня. Цей механізм один і той же в усіх людей. Тільки від нас залежить, у якому режимі він працюватиме, як він творитиме. Як він працює? У людини-виконавця цей механізм працює на самозбереження, у людини почуттів (дилетанта і ерудита) – на самообслуговування, у творця (мудреця, генія) – на втілення своїх думок, почуттів та образів у матеріальні форми.

Що таке творчість? Це процес народження нового, який здійснюється у природі чи в людині: у природі – зародження, зростання, визрівання, у людині – створення нових думок, почуттів чи образів (безпосередніх регуляторів творчих дій) [5, с. 7].

У кожній дитині закладено великий потенціал. Завдання вчителів – розкрити його, розгледіти особистість і, створивши необхідні умови, допомогти реалізувати себе, свої здібності, що допоможе у майбутньому стати успішними та конкурентоспроможними.

Завдання полягає у формуванні креативного мислення на основі висунення гіпотез, концептів, конструктів, що ведуть до самоусвідомлення змісту художнього твору, завдання й засвоєння множинності відповідей стосовно його інтерпретації.

Мова і література найповніше вбирають у себе особливості національної ментальності. Через мову учні засвоюють моральні поняття, ідеали, формують ціннісні орієнтири, які потім у реальному житті стають принципами життя особистості, засадами для реалізацій власних задумів, творчості, організації повсякденного життя [4, с. 20].

Отже, на уроках зарубіжної літератури доцільно використовувати такі методи, прийоми, форми роботи, які сприяють реалізації та розвитку креативного мислення: проблемні ситуації з реаліями



життя, технологію рольової гри, дискусійні технології, крос-культурне навчання, власні ремарки до творів, діалог письменника із сьогоденням, ситуації успіху, театралізацію, проектну діяльність, активні та інтерактивні методи.

**Висновки.** Отже, формування креативного мислення – це складний процес, який вимагає дотримання принципу систематичності, послідовності, доступності, обґрунтованості, доцільності застосування мисленнєвих операцій. Головна педагогічна ідея – формування креативного мислення, що зароджується, на основі оптимізації специфічних підходів у вивченні зарубіжної літератури через систему уроків, формування читача як високодуховної, інтелектуальної, творчої особистості, що прагне досягти краси і гармонії. Тому вчитель повинен ураховувати вікові та індивідуальні особливості школярів, загальний рівень їх розвитку, а також передбачити умови для успішної реалізації поставлених завдань.

Зміст навчального матеріалу у поєднанні з методами, формами та прийомами його опрацювання – це той фундамент, який стимулює учнів до пізнавальної активності, усвідомлення важливості здобутих знань, застосування мисленнєвих операцій у повсякденному житті, до пошуку нестандартних підходів щодо вирішення проблемної ситуації, до аналізу й оцінювання результатів власної роботи, до розвитку здібностей та творчого потенціалу, а отже, до формування всебічно розвине-

ної, духовно багатой, соціально адаптованої особистості.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Боровик Г. Плекаємо творчу особистість. *Відкритий урок*. 2006. № 12. С. 16–19.
2. Клименко В. Механізм творчості: чи мож на його розвивати. *Шкільний світ*. 2001. № 1. С. 3–95.
3. Коломієць Н. Інтерактивні технології в особистісно зорієнтованій освіті. *Відкритий урок*. 2006. № 9. С. 12–16.
4. Куцевол О. Методика літератури – наука, заснована на творчості. *Дивослово*. 2006. № 3. С. 19–24.
5. Матіюк І. Формування творчих здібностей інтелектуального характеру. *Директор школи*. 1999. № 18. С. 7–8.
6. Павленко В.В. Метод Едварда де Боно «Шість капелюхів мислення» як засіб розвитку креативного мислення у школярів. *Сучасні тенденції і пріоритети компетентнісного підходу в підготовці майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти: збірник науково-методичних праць: у 3 част. / за заг. редакцією В.Є. Литнєва, Н.Є. Колесник, Т.В. Завязун*. Житомир: Полісся, 2016. Ч. 1. С. 73–78.
7. Павленко О. Основа словесної творчості учнів. *Відкритий урок*. 2006. № 9. С. 16–18.
8. Полякова Г. Педагогічна творчість учителя. *Завуч*. 2006. № 35. С. 9–12.
9. Сологуб А. Технологія креативного навчання. *Завуч*. 2005. № 28. С. 19–24.
10. Череповська Н. Розвиток креативності людини. *Психолог*. 2006. № 4. С. 8–13.

## ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ МОВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК ЛІНГВОДИДАКТИЧНА ПРОБЛЕМА

### FORMATION OF COMMUNICATIVE LINGUISTICS OF FUTURE TEACHERS OF INITIAL CLASSES AS A LINGVODIDACTIC PROBLEM

*У статті висвітлюється проблема формування комунікативних мовних умінь майбутніх учителів початкових класів як лінгводидактична проблема. На основі аналізу науково-педагогічної літератури подано визначення понять «мовні уміння» та «комунікативні уміння», що забезпечують формування комунікативно мовних умінь майбутніх учителів початкових класів. Проаналізовано думки вчених, які впродовж багатьох років інтенсивно досліджували різні аспекти наукової організації навчального процесу вищої освіти загалом і мовної зокрема. Пошуки в цьому напрямі спрямовувалися на адаптацію загальних принципів наукової організації праці до специфічних особливостей навчального процесу вищів із метою здобуття майбутніми фахівцями знань, формування професійних умінь і навичок, розвитку професійного мовлення.*

**Ключові слова:** мовлення, комунікативне мовлення, лінгводидактика, уміння, мовні уміння, вищий навчальний заклад, майбутній учитель, початкова школа.

*В статье освещается проблема формирования коммуникативных языковых умений будущих учителей начальных классов как лингводидактическая проблема. На основе анализа научно-педагогической литературы даны определения понятий «речевые умения» и «коммуникативные умения», обеспечивающие формирование коммуникативно речевых умений будущих учителей начальных классов. Проанализированы мнения ученых, которые на протяжении многих лет интенсивно исследовали различные аспекты научной организации учебного про-*

*цесса высшего образования в целом и языковой частности. Поиски в этом направлении направлены на адаптацию общих принципов научной организации труда к специфическим особенностям учебного процесса вузов с целью получения будущими специалистами знаний, формирования их профессиональных умений и навыков, развития профессиональной речи.*

**Ключевые слова:** речи, коммуникативная речь, лингводидактики, умения, речевые умения, высшее учебное заведение, будущий учитель, начальная школа.

*The article deals with the problem of formation of communicative language skills of future teachers of elementary school as a lingvodidactic problem. On the basis of the analysis of scientific and pedagogical literature, the definition of the concepts of "language skills" and "communicative skills" are provided, which provide the formation of communicative language skills of future teachers of primary schools. The dissertation analyzes the opinions of scientists who, for many years, intensively investigated various aspects of the scientific organization of the educational process of higher education in general and linguistic in particular. The searches in this direction aimed at adapting the general principles of the scientific organization of labor to the specific features of the educational process of higher education in order to obtain future knowledge specialists, the formation of their professional skills and skills, the development of professional speech.*

**Key words:** speech, communicative speech, lingvodidactics, skills, language skills, higher education institution, future teacher, elementary school.

УДК 378:373.3:37.016:81-028.91  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085.2019.12-2.10>

**Струк А.В.,**

канд. пед. наук,  
доцент кафедри фахових методик  
і технологій початкової освіти  
ДВНЗ «Прикарпатський національний  
університет імені Василя Стефаника»

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Оновленням мети і змісту системи сучасної освіти України, входження її у Болонський процес передбачає формування гуманних, освічених людей, які спроможні критично осмислювати суперечливу інформацію, давати їй відповідну оцінку з позиції загальнолюдських і національних цінностей, а також на належному рівні користуватися рідною мовою в найрізноманітніших життєвих ситуаціях.

У своїй професійній діяльності сучасний педагог має на меті не лише сформулювати знання молодших школярів, але й навчити їх способам одержання цих знань. Якісна лінгвістична підготовка та гарне володіння українською мовою є підґрунтям педагогічної майстерності майбутнього вчителя, обов'язковою умовою його професійної компетентності. На цьому тлі особливого значення набуває розвиток комунікативних умінь майбутніх учителів початкових класів, адже комунікативні уміння є одним із засобів успішності у подальшій педагогічній роботі.

#### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи розглядалися в дослідженнях Н. Кічук, О. Савченко, Л. Хомич та ін. (загальнонаукові засади професійної підготовки вчителів початкової школи); О. Біди, І. Н. Луцан, О. Пальшкової та ін. (формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх вчителів початкової школи); Г. Винокур, С. Єрмоленко, М. Ілляш та ін. (комунікативні якості мовлення); О. Білецького, О. Пометун, М. Хомського, Л. Щерби та ін. (формування комунікативних мовних умінь майбутніх учителів початкової школи).

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Наявність різних поглядів щодо розуміння проблеми комунікативних мовних умінь у цілому та підготовки майбутніх учителів до її формування у школярів зокрема передбачають визначення детермінованості її характеру. Така ситуація потребує мовних особистостей, що характеризуються науковим стилем мовомис-

лення, досконало володіють рідною мовою, проєктують пошуки нових підходів до навчання та виховання учнів початкової школи на лексичній основі.

**Мета статті** полягає у висвітленні теоретико-практичних аспектів формування комунікативних мовних умінь майбутнього вчителя початкових класів як лінгводидактична проблема.

**Виклад основного матеріалу.** Мовлення народу в цілому і кожної окремої людини – це не тільки свідчення культури держави, її високого інтелектуального і духовного розвитку, а й ознака життєдіяльності суспільства, потенціал його майбутнього. Характер мовленнєвої поведінки людини є найважливішим показником її загальної культури і творчих здібностей. Тому на перший план висувається необхідність формування професійних якостей майбутніх учителів початкових класів.

Н. Кузьміна визначає професійні якості фахівця як високий рівень вирішення професійних завдань, використання методів та прийомів у житті. Учена виділяє три спільних показники цього явища:

- володіння конкретними вміннями на попередньому та підсумковому етапах роботи;
- володіння конкретними знаннями про цілі, зміст, об'єкт і засоби професійної діяльності;
- оволодіння людиною особливими якостями, що дають змогу виконувати процес роботи й отримувати бажані результати [5].

Професійна діяльність сприяє не тільки прояву певних властивостей і якостей людини, а й формує професійні риси особистості, які виявляються в безпосередній залежності від особливостей професій. Їх називають професійно значущими якостями, найчастіше вони є поліпрофесійними, хоча можуть мати своє конкретне значення для кожної окремої спеціальності.

Із метою детального аналізу проблеми формування комунікативних мовних умінь майбутніх учителів початкових класів виникає необхідність її методологічного окреслення.

Проаналізовано думки науковців щодо необхідності формування комунікативних мовних умінь майбутніх учителів початкових класів, підвищення мовленнєвої культури. Мовленнєві вміння і навички, на думку вчених, відображають рівень сформованості комунікативних дій і є критерієм розвиненого мовлення людини, тобто становлять комунікативно-мовленнєві вміння майбутніх учителів початкових класів.

Майбутній учитель початкових класів повинен досконало володіти українською мовою (як провідним засобом спілкування), що передбачає опанування правилами мовної комунікації та вираженими можливостями мови. Провідна роль належить не тільки кількісному показнику

доступних учителю мовних одиниць, але й бездоганному володінню ними, завдяки осмисленню всіх граней кожної мовної одиниці, розмаїттю її лексичних і граматичних значень, семантичних і стилістичних відтінків та цілеспрямованому використанню її виражальних можливостей.

Для нашого дослідження важливо дати визначення таким поняттям, як «комунікативні вміння» та «мовні вміння».

Комунікативні вміння – це здатність установлювати та підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, що вміщують систему внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікації в певному колі ситуацій міжособистісної взаємодії. Вона передбачає такий рівень взаємодії з оточенням, який дозволяє в межах своїх здібностей і соціального статусу успішно функціонувати в суспільстві, а також уміщує певний життєвий досвід, ерудицію, наукові знання тощо [10, с. 35].

Мовленнєві вміння – це здатність мовця виконувати мовленнєві дії відповідно до комунікативних умов і мети спілкування; це вміння, які формуються на основі кількох етапів дій: 1) на підставі орієнтирів та інструкцій виконуються дії з поданим мовним матеріалом; 2) на підставі інструкцій виконуються мовленнєві дії; 3) тренуються в мовленні без зовнішніх опор; 4) переносяться на внутрішній аспект [6].

Мовна особистість є центральним питанням лінгводидактики, яке розглядається в комплексі всієї суспільної діяльності людини, зокрема комунікативної.

Вивчення психолого-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми засвідчило, що є два основні підходи до визначення сутності та змісту комунікативної компетентності. Так, М. Вятютнев, Д. Ізаренков, О. Скворцова розглядають окреслену дефініцію через поняття «здатність», тобто як здатність використовувати мову в різних сферах спілкування [4; 9]. М. Вятютнев виокремлює такі складники комунікативної компетентності: розумові здібності особистості та мовленнєву діяльність. Учений під комунікативною компетентністю розуміє здатність використовувати мову творчо, цілеспрямовано, нормативно, у взаємодії зі співрозмовником. Учений виділив такі складники комунікативної компетентності: «розумові здібності особистості та мовленнєву діяльність» [3]. Д. Ізаренков визначає її як здатність людини до спілкування в одному, кількох або всіх видах мовленнєвої діяльності, становить набуття в процесі природної комунікації або спеціально організованого навчання особливої властивості особистості [4]. О. Скворцова підкреслює також, що у тлумаченні поняття «комунікативна компетентність» передбачається така ознака, як наявність здібностей до педагогічної комунікації [9].

Зважаючи на це, варто погодитися з науковцем О. Низовець у визначенні поняття «комунікативна компетентність»: «Це здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми в межах професійної діяльності, що є інтегральним, порівняно стабільним, цілісним утворенням, котре проявляється в індивідуально-психологічних властивостях та особливостях спілкування, вміщує сукупність знань, досвіду, якостей, здібностей особистості, які дозволяють ефективно виконувати професійні комунікативні функції» [7].

Підготовка комунікативно спроможного вчителя розглядається передумовою підвищення якості всіх ланок сучасної освіти. Комунікативна компетенція, за словами Л. Мацько та Л. Кравець, трактується «як сукупність знань та вмінь ефективно їх застосовувати у конкретному спілкуванні в різних умовах і з різними комунікантами, а також уміння їх ефективно застосовувати в ролі адресанта й адресата» [6, с. 13].

Д. Ізаренков уважав, що комунікативна компетентність має три складники: мовний, предметний та прагматичний. Останній передбачає вміння використовувати висловлювання відповідно до комунікативної мети мовця і ситуативних умов мовлення [4].

Формування мовної особистості майбутнього вчителя, що здійснюється засобами лінгвістичних дисциплін, необхідно розглядати в єдності мовної та мовленнєвої компетенції, що підпорядковується поняттю комунікативної професійно орієнтованої компетенції як «системи знань, умінь і навичок, потрібних для ефективного спілкування» [8, с. 21].

Зауважимо, що в сучасних наукових дослідженнях є різні варіанти тлумачення понять «мовна компетентність», але більшість учених виділяє її як структурний компонент комунікативної компетентності. Так, А. Богуш розглядає мовну компетентність як «уміння адекватно й доречно практично застосовувати мову в конкретних ситуаціях спілкування і навчання, використовуючи задля цього як мовні, так і немовні та інтонаційні засоби виразності мовлення» [1, с. 276]. Учена зазначає, що мовна компетентність передбачає «вміння адекватно й доречно застосовувати мову в конкретних ситуаціях спілкування з дітьми, виразність мовлення, використання формул мовленнєвого етикету» [1, с. 277].

Зазначимо, що О. Божович окремо не виділяє мовну компетентність, але зазначає, що мовний досвід уміщує практичне оволодіння рідною мовою [2].

Мовна компетенція, що є складником поняття «мовно-комунікативна компетенція», нас цікавить із позицій вивчення лінгвістичного матеріалу, який повинен стати основою подальшого спілку-

вання на всіх рівнях (як під час виконання професійних обов'язків, так і в приватному спілкуванні). Учитель-словесник, який сам бездоганно володіє лінгвістичним матеріалом та досконало послуговується мовними нормами, може стати взірцем для учнів та оточення, його правильне та бездоганне мовлення повинно стати прикладом для наслідування.

Підготовка таких спеціалістів має ґрунтуватися на формуванні в майбутніх учителів стійких теоретичних знань і відповідних умінь та навичок їх реалізації в професійній діяльності, що здійснюється в процесі вивчення курсу сучасної української мови як основної навчальної дисципліни, вивчення якої формує в студентів систему лінгвістичних знань, а також сприяє виробленню умінь і навичок успішної реалізації в подальшій професійній діяльності.

Вивчення курсу передбачає системне засвоєння студентами всіх розділів, що сприятиме виробленню в них загальноприйнятих мовних умінь (орфоепічних, лексичних, словотворчих, граматичних, стилістичних) стане основою формування мовної компетенції майбутніх учителів початкових класів.

**Висновки.** Отже, майбутні вчителі повинні володіти комплексом професійно зорієнтованих знань, умінь і навичок, необхідних для успішного виконання професійних обов'язків та самореалізації. Зважаючи на це, зростають вимоги й до мовно-мовленнєвої підготовки спеціаліста, адже «оволодіння основами будь-якої професії розпочинається із засвоєння певної суми загальних і професійних знань, а також оволодіння основними засобами вирішення професійних завдань, що й передбачає належний рівень формування комунікативних мовних умінь майбутніх учителів початкових класів.

Проаналізувавши наукову психолого-педагогічну та лінгводидактичну літературу, ми зробили спробу уточнити зміст поняття «формування комунікативних мовних умінь майбутніх учителів початкових класів як лінгводидактична проблема» як процес навчання студентів на основі ситуативних завдань із метою оволодіння комплексом знань, що забезпечать готовність до вироблення вмінь і навичок молодших школярів.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Богуш А. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти у вищому навчальному закладі // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: матеріали методологічного семінару: Педагогічна думка, 2009. С. 271–287.
2. Божович О. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы. *Вопросы психологии*, 1997. № 1. С. 5–8.



3. Вятютнев М. Традиции и новации в современной методике преподавания русского языка. *Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы*. 1986. 34 с.

4. Изаренков Д. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов нефилологов. *Русский язык за рубежом*, 1990. № 4. С. 10–15.

5. Кузьмина Н. Особенности коммуникативной деятельности педагога. *Общение как предмет теоретических и прикладных исследований*. 1973. С. 26–37.

6. Мацько Л., Кравець Л. Культура української фахової мови : навч. посіб. Київ: ВЦ «Академія», 2007. 360 с.

7. Низовець О. Особистісні детермінанти розвитку комунікативної компетентності майбутніх психологів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07. 2011. 23 с.

8. Радкевич-Винницький Я. Етикет і культура спілкування: Навч. посіб. / 2-ге вид. перероб. і доп.: Знання, 2006. 292 с.

9. Скворцова А. Комунікативний компонент професійної компетентності вчителя математики. URL: [http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Npd/2010\\_2/Scvorcov.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npd/2010_2/Scvorcov.pdf)

10. Тренінги з розвитку комунікативності вчителів / Укл. А. Дербеньова, А. Кунцевська. Харків: Основа, 2009. 191 с.

## РОЛЬ МУЗИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

## THE ROLE OF MUSICAL ACTIVITY IN THE DEVELOPMENT OF ARTISTIC THINKING OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

*Статтю присвячено одній з актуальних проблем підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва закладів середньої освіти – ролі музичної діяльності у розвитку художньо-образного мислення учнів початкових класів. Так, розкривається сутність таких понять, як художньо-образне мислення, художньо-естетичне виховання, художній образ у музиці. Основна увага зосереджується на розвитку художньо-образного мислення на уроках музичного мистецтва в початковій школі. Висвітлюються структурні компоненти, критерії, показники (організаційно-аксіологічний, комунікативний, креативний) і рівні сформованості досліджуваного явища. Зазначається також, що концепція дослідження забезпечується єдністю методологічного, теоретичного й методичного аспектів.*

**Ключові слова:** художньо-образне мислення, художньо-естетичне виховання, художній образ у музиці, музичний образ, творче мислення.

*Статья посвящена одной из актуальных проблем подготовки будущих учителей музыкального искусства – роли музыкальной деятельности в развитии художественно-образного мышления учащихся начальных классов. Так, раскрывается сущность таких понятий, как художественно-образное мышление, художественно-эстетическое воспитание, художественный образ в музыке. Основное внимание сосредоточивается на развитии художественно-образ-*

*ного мышления на уроках музыкального искусства в начальной школе. Освещаются структурные компоненты, критерии, показатели (организационно-аксиологический, коммуникативный, креативный) и уровни сформованности исследуемого явления. Отмечается также, что концепция исследования обеспечивается единством методологического, теоретического и методического аспектов.*

**Ключевые слова:** художественно-образное мышление, художественно-эстетическое воспитание, художественный образ в музыке, музыкальный образ, творческое мышление.

*The article is devoted to one of the topical problems of preparing future teachers of musical art of institutions of secondary education - the role of musical activity in the development of artistic thinking of elementary school students. In particular, the essence of such concepts as artistic thinking, artistic and aesthetic education, and artistic image in music are revealed. The main focus is on the development of artistic thinking in music school lessons at elementary school. Covered structural components, criteria, indicators (organizational-axiological, communicative, creative) and levels of formation of the phenomenon under study. It is also noted that the concept of research is ensured by the unity of methodological, theoretical and methodical aspects.*

**Key words:** artistic-figurative thinking, artistic and aesthetic education, artistic image in music, musical image, creative thinking.

УДК 372.878

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085.2019.12-2.11>

**Толочко Л.М.,**

викладач фортепіано і концертмейстер  
Луцького педагогічного коледжу

**Толочко Р.М.,**

викладач методики музичного  
виховання та фортепіано  
Луцького педагогічного коледжу

### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сьогодні ще існують суперечності між значними потенційними можливостями художньо-образного мислення як чинника розвитку ціннісно-естетичної структури особистості та його використанням в освітньо-виховному процесі, між проблемою естетичного розвитку на основі формування художньо-образного мислення і змістом освіти. Вирішення цих проблем не є можливим без створення в школі умов для самовизначення кожної дитини, виявлення і розвитку її творчих здібностей, художньо-образного мислення та вміння застосовувати їх на практиці.

### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Розвиток ціннісної структури особистості на основі формування художньо-образного мислення є важливою проблемою освітньої теорії та практики. Більшість дослідників, зокрема В. Давидов, М. Демчишин, О. Дем'янчук, Д. Ельконін, Б. Жорняк, Л. Занков, І. Левшина, І. Лернер, В. Лозова, О. Рудницька, О. Савченко, М. Скаткін, Л. Хлебнікова, Г. Щукіна, вбачають продуктивні шляхи формування художньо-образного мислення в активізації пізнавальної діяльності учнів.

### Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.

Натепер у школі продовжує панувати емпіричний, стихійний підхід до формування способів і прийомів освітньої діяльності молодших школярів, що є причиною зниження її ефективності. Результатом цього є те, що лише невелика частина учнів здатна художньо-образно осмислити навчальний матеріал, самостійно вирішити ту чи іншу навчальну проблему, виконати нетипове творче завдання. Більшість відтворює інформацію на репродуктивному рівні, не володіє прийомами й алгоритмами порівняння, систематизації, узагальнення.

Завдання сучасної школи полягає в організації різноманітної музично-естетичної діяльності учнів, спрямованої на формування в них здатності повноцінного сприйняття і правильного розуміння прекрасного в мистецтві та в житті, на вироблення естетичних уявлень, понять та смаків, а також на розвиток творчих нахилів та обдарувань у сфері мистецтва.

Метою статті є вивчення впливу музичної діяльності на розвиток художньо-образного мислення учнів початкових класів. Мета дослідження зумо-

вила необхідність вирішення таких завдань статті: проаналізувати дослідження і публікації з цього питання, виокремити приклади впливу музичної діяльності на розвиток художньо-образного мислення на уроках музичного мистецтва, розглянути застосування впливу музичної діяльності на розвиток художньо-образного мислення молодших школярів.

**Виклад основного матеріалу.** Нова українська школа (далі – НУШ) – це ключова реформа Міністерства освіти і науки. Головна мета – створити школу, у якій буде приємно навчатися і яка даватиме учням не тільки знання, як це відбувається зараз, а й уміння застосовувати їх у житті [8].

Специфіка художньо-естетичного виховання полягає в тому, що кінцевим його результатом є всебічно розвинена особистість. Воно націлене на активізацію творчих можливостей дитини, формування естетичних смаків, на підвищення рівня її загального розвитку.

У художньо-естетичному вихованні учнів важливе місце належить музичному. Реалізація завдань музичного розвитку молодших школярів вимагає широкого залучення до діяльності (пізнавальної, виконавської, творчої), за якої навчальний матеріал стає предметом активних розумових та практичних дій кожного учня.

Здатність до усвідомленого сприйняття музики ґрунтується на розвитку художньо-образного мислення дітей, яке розглядається як один із різновидів мислення взагалі. Специфічною його особливістю є те, що воно здійснюється в емоційній формі. На уроках музичного мистецтва слід відпрацьовувати ті операції і форми мислення, від яких залежить усвідомлене музичне сприйняття. Це аналіз музичного твору (загальна характеристика музики, аналіз засобів виразності), порівняння одного твору з іншим тощо.

Художній образ є однією з найважливіших категорій мистецтва. Саме художній образ утілює специфіку мистецтва як художньої, естетичної й культурологічної діяльності, водночас відображаючи неповторність цього втілення в кожному з його видів. Кожен вид мистецтва оперує специфічними засобами створення художнього образу: слово, рух і пластика, колір і перспектива, звук і ритм тощо.

Художній образ у музиці є одним із найскладніших понять для визначення, оскільки він позбавлений предметності, будь-якої наочної конкретності, втілюючи переважно емоційну інформацію та естетичні переживання, настрої і почуття. Головним виражальним засобом музики є звук, що вміщений до особливої системи ладових (висотно-функціональних) та метро-ритмічних (часових) співвідношень. А також завдяки звуковим комплексам, побудованим особливим чином, музика здатна відтворити реальну тривалість і силу

естетичного переживання, динаміку мислення та емоційного злету людської душі з такою безпосередністю і конкретністю, які не доступні жодному іншому виду мистецтва.

Завдяки емоційній насиченості та безпосередності відтворення внутрішнього світу особистості музика завжди визначається надзвичайністю. Психологами доведено, що музикою можна викликати найрізноманітніші емоції (від захоплення до жаху). Музичний образ, що розгортається в часі, важко передати словами, але його можна емоційно відчувати через динамічний характер звукового потоку (авдяки мелодії, пульсації ритму, гармонії тощо).

Ефективним способом формування і розвитку творчої активності і художньо-образного мислення як особистісної якості на уроках музичного мистецтва в початкових класах є виконання учнями творчих завдань, які спонукають до активного мислення, розширюють пізнавальні інтереси особистості а також розвивають уяву, фантазію, інтелектуальні здібності та навички.

Важливим засобом стимулювання уяви, художньо-образного мислення є заохочення дитячої творчості та постійне залучення учнів до різноманітних видів, творчих завдань, які дають їм змогу оволодіти індивідуальним досвідом творчої діяльності.

Проте навчити дітей слухати музику і сприймати її художні образи – складне педагогічне завдання. Отож, для кращого і глибшого сприймання учнями музики доцільно використовувати ілюстративний матеріал (малюнки, світлини, репродукції картин тощо), який допоможе їм глибше вникнути в музичний образ, зрозуміти зміст твору, запам'ятати, а потім згадати прослухану музику. Ілюстрації можна розглядати як перед слуханням музики, так і після [4].

Для зосередження слухової уваги перед демонстрацією музичного твору можна використати ігрову ситуацію з перенесенням слухачів у «казку», «музичну країну», «зал філармонії». Вступне слово вчителя може бути у формі розповіді, бесіди, складання невеличких оповідань за змістом творів, спогадами про деякі явища та картини, які діти спостерігають у житті.

Слуханню музики може передувати розповідь про цікаві факти із життя композиторів та історії написання музичних творів. В окремих випадках можна перед слуханням музики стимулювати художньо-образне мислення учнів, пропонуючи уявити зміст твору через складені ними короткі оповідання.

Перед слуханням музичного твору можна запропонувати учням згадати певні явища та події, які вони спостерігали в житті. Наприклад, перед слуханням п'єси В. Косенка «Дощик» учні згадують свої враження від накрапання дощу, а потім, слухаючи твір, визначають, у яких частинах вони почули

це накрапання. Після первинного слухання діти діляться своїми враженнями про почутий твір [3].

Якщо аналіз проведено методично грамотно, то під час повторного слухання учні сприймають музичний твір і його художні образи більш усвідомлено, у них формується оцінне ставлення до нього.

Складність сприйняття музичних творів учнями полягає у тому, що музичний образ – це вираження безпосередніх почуттів, переживань, настроїв, що передаються інтонаційно-образною формою, яку не можна ні втілити в словах, ні перекласти на мову конкретних понять.

Практика свідчить: чим більше виникає асоціацій їхньої свідомості, тим сильнішим є естетичне сприйняття учнями музики. Асоціації й образи, що безперервно з'являються у процесі сприймання музичних творів, будучи похідними від емоцій, які виникають у слухача, впливають на інтенсивність, забарвлення, глибину, стають первинним почуттєвим матеріалом для створення суб'єктивного музичного образу [2].

В естетичному сприйнятті творів мистецтва молодшими школярами можна умовно встановити три ступені.

На першому з них сприймання творів мистецтва найбільш яскраве, виразне й цікаве. У музиці школярі вказують на її характер: сумна, журлива, весела, бадьора. На другому ступені сприймання учні трансформують схему дій, що їх містить зміст твору. На третьому – сприймають художній образ близько до авторського задуму, усвідомлюють його морально-естетичне значення.

Названі ступені сприйняття творів мистецтва взаємозумовлені. У кожному з них присутній творчий елемент (уява, фантазія, почуття, думки), тому розвиток художньо-образного мислення учнів має відбуватися шляхом поетапного розширення спектру естетичних емоцій.

**Дослідження.** Під час експерименту ставилися такі завдання, як:

1) вивчення початкового і кінцевого рівнів сформованості художньо-образного мислення школярів в експериментальних і контрольних групах;

2) вивчення динаміки формування в учнів художньо-образного мислення;

3) дослідження якісних змін у музично-естетичному та творчому розвитку дітей.

На першому етапі ставилося завдання, під час розв'язання якого діти активно наслідували способи дій, що застосовуються в музичному зразку, хоч і не відтворювали його точно. Завдання другого етапу – сформувати в учнів способи дій, які стимулюються тільки побічним зразком, програмністю музики, подібністю казки, пісні певного жанру і які спрямовані на створення найпростіших зразків творчості, на внесення змін, варіацій у

знайомий матеріал. На третьому етапі ставилося завдання, яке потребувало від дітей самостійних дій (без застосування зразків).

На першому етапі діти мали дати короткі відповіді на запитання (початок мелодії виконує вчитель). Учень підлаштовувався не до фортепіанного вступу, а до співочих інтонацій учителя.

На другому етапі відбувалася співоча розмова: один учень співає музичне запитання, інший – дає музичну відповідь.

На третьому етапі відбувалося самостійне створення всієї пісні одним учнем, який мав передати різні інтонації, виражені в музиці.

На основі виконання зазначених вправ визначалися рівні сформованості музичних здібностей, розроблялися сутнісні характеристики типологічних груп учнів.

Перша типологічна група – діти з високим рівнем музичних здібностей (21%), що емоційно відгукуються на музичні твори, свідомо аналізують зміст музики, швидко визначають танцювальні мелодії (гопака, польки, хороводу), легко передають рухами характер танцю, мають пантомімічні нахили, розрізняють на слух дитячі музичні інструменти за тембром звучання.

Друга типологічна група – діти із середнім рівнем здібностей (65%), що стриманіші у вияві емоцій. Знайому пісню відтворюють у цілому правильно, але зрідка не зовсім точно інтонують, відчувають себе впевненіше, коли спів супроводжується акомпанементом.

Третя типологічна група – діти з низьким рівнем (14%), котрі свої емоції виявляють мляво, на уроках музики пасивні, допускають значні помилки в інтонуванні мелодії, неправильно визначають її напрям, співають на 2–3-х звуках або проговорюють мелодію.

До першого типу (образного) належить 51% учнів із яскраво вираженою емоційністю. У них переважає чуття ритму як здатність емоційно переживати ритмічну пульсацію, їм властивий емоційно-образний тип музичності. Учні відчувають зв'язок між звуками та звуковими образами, що виявляється у звукообразності мислення, чутті цілого та сприйманні «емоційної забарвленості» акордів у процесі слухання музичних творів.

До другого типу (асоціативного) належить 33% учнів, для яких характерна відсутність цілісного емоційного сприймання образу, фрагментарність, асоціативно-образне мислення, сприймання мелодії як звуковисотної схеми, як напрямку руху звуків.

Аналітичний тип 16% учнів характеризується малоемоційним сприйманням ритму, ладу, відсутністю цілісного сприймання образу. Тільки в окремих випадках виявляється стримана емоційність.

Проаналізовано також якісну сторону одержаних результатів. Істотні зміни відбулися у став-



ленні учнів до творчої роботи, пошукової діяльності. Якщо на початковому етапі експерименту високий рівень творчої активності виявляли 12% учнів, середній – 42%, низький – 29%, а 7% учнів взагалі не виявляли творчої активності в роботі, то повторна діагностика в кінці формульованого експерименту показала 20%, 62%, 16% і 2% відповідно.

**Висновки.** Художньо-образне мислення формується і реалізується в процесі сприйняття музики, виконавської діяльності, надбання знань із музичного мистецтва, а також завдяки творчій музичній діяльності.

Художньо-образне мислення допомагає учням усвідомити закономірності розвитку музичного образу, його виражальну сутність і змістовно-образну насиченість музичного твору, а також зрозуміти роль композитора у народженні музики і закладених у ній музичних образах.

Отже, завдання сучасної початкової школи – забезпечити створення умов для формування художньо-естетичних інтересів школярів, здатностей розуміти і глибоко переживати музику і її художні образи, цілеспрямованого і систематичного розвитку музичних здібностей. У цьому контексті музичне виховання школярів має стати найважливішим процесом у побудові музичної

культури нового покоління, суттєвим елементом його естетичного і загальнокультурного зростання.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Державний стандарт початкової освіти від 21.02.2018 р. № 87. 7 с.
2. Дем'янчук О.Н., Кутузов Г.Л., Петрович В.С. Проблеми художньо-естетичної освіти і виховання учнівської та студентської молоді в умовах національного відродження; монографія. Луцьк; ред.-вид. від. «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки. 2001. 128 с.
3. Жорняк Б.Є. Дидактична гра як засіб організації музично-творчої діяльності молодших школярів. *Нова педагогічна думка*. Рівне. 2011. № 4. С. 179–182.
4. Жорняк Б.Є. Детское творчество на уроках музыкального искусства в начальной школе. *Педагогика и современность: научно-педагогический журнал*. 2012. № 2. С. 53–58.
5. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 р. С. 1–8.
6. Кушка Я.С. Методика музичного виховання дітей. Вінниця. Нова книга. 2007. 216 с.
7. Указ Президента України № 344/2013 від 26.06.2013 р. «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року». URL: <http://osvita.ua/legislation/other/36322/>.
8. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>.

## ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ ОДЯГУ ДО САМООСВІТИ НА ЗАСАДАХ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОГО ПІДХОДУ В МИСТЕЦЬКИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

### FOSTERING APTITUDE IN FASHION DESIGNERS-TO-BE FOR SELF-EDUCATION THROUGH APPLICATION OF INTERDISCIPLINARY APPROACH AT TERTIARY SCHOOLS OF ART

У публікації висвітлено окремі зразки досвіду використання міждисциплінарних моделей у процесі формування готовності майбутніх фахівців до самоосвіти і проаналізовано можливість застосування проекту з креативного підприємництва під час формування готовності до самоосвіти майбутніх фахівців із дизайну одягу в мистецьких закладах вищої освіти. Окрім цього, у статті визначено тренди, з якими пов'язаний міждисциплінарний підхід, а саме: інтеграція науки й виробництва, диверсифікація, неперервність освіти й комп'ютеризація. У дослідженні зазначено, що перевагою міждисциплінарного підходу є його спрямованість на консолідацію фахових знань і навичок майбутнього фахівця, формування готовності до професійної самоосвіти, акселерація мотивації до самовдосконалення й розвиток упевненості студента. Також наголошено, що не всі міждисциплінарні моделі відповідають соціально-економічним реаліям та вимогам ринку праці, зокрема у сфері дизайну одягу. На думку автора статті, найбільш перспективною міждисциплінарною моделлю може вважатися проект із креативного підприємництва через те, що фриланс швидкими темпами стає домінуючою формою трудової зайнятості дизайнерів загалом і дизайнерів одягу зокрема.

**Ключові слова:** професійна освіта дизайнерів одягу, самоосвіта, міждисциплінарний підхід, креативне підприємництво, мистецькі заклади вищої освіти.

В публикации освещаются отдельные образцы опыта применения междисциплинарных моделей в процессе формирования готовности будущих специалистов к самообразованию и анализируется возможность использования проекта по креативному предпринимательству при формировании готовности к самообразованию будущих специалистов по дизайну одежды в художественных заведениях высшего образования. Кроме этого, в статье обозначены тренды, с которыми связан междисциплинарный подход, а именно: интеграция науки с производством, диверсификация, непрерывность образования и компьютеризация. В исследовании отмечается, что преимуществом междисциплинарного подхода является его направленность на консолидацию про-

фессиональных знаний и навыков будущего специалиста, формирование готовности к профессиональному самообразованию, акселерация мотивации к самосовершенствованию и на развитие уверенности студента. Также подчеркивается, что не все междисциплинарные модели соответствуют социально-экономическим реалиям и требованиям рынка труда, в том числе в сфере дизайна одежды. По мнению автора статьи, наиболее перспективной междисциплинарной моделью может считаться проект по креативному предпринимательству по той причине, что фриланс быстрыми темпами становится доминирующей формой трудовой занятости дизайнеров вообще и дизайнеров одежды в частности.

**Ключевые слова:** профессиональное образование дизайнеров одежды, самообразование, междисциплинарный подход, креативное предпринимательство, художественные высшие учебные заведения.

The publication highlights some examples of best practices of applying interdisciplinary models to the fostering aptitude in specialists-to-be for self-education and analyzes the possibility of applying a creative entrepreneurship project as an interdisciplinary tool involving fashion designers-to-be in self-education activity at tertiary schools of art. In addition, the article outlines the trends associated with the interdisciplinary approach, namely: integration of science and production, diversification, lifelong nature of education and computerization. The study notes that the advantage of an interdisciplinary approach is its focus on consolidating the professional knowledge and skills of a future specialist, fostering ones readiness for professional self-education, accelerating the motivation to self-improvement and increases a student's confidence. It is also stated, that not every interdisciplinary model corresponds to socio-economic realities and requirements of the labour market, including in the requirements in the field of clothing design. The author of the article considers a project of creative entrepreneurship to be the most promising interdisciplinary model for the reason that freelance is rapidly becoming the dominant form of employment of designers and designers of clothing as well.

**Key words:** professional education of fashion designers, self-education, interdisciplinary approach, creative entrepreneurship, tertiary schools of art.

УДК 37.041+378.09:687.016(477)  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085.2019.12-2.12>

Тригуб О.Л.,  
викладач кафедри дизайну  
факультету мистецтв  
ВП «Миколаївська філія  
Київського національного  
університету культури і мистецтв»

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Уміння й навички самоосвіти вважаються основними і представлені в переліку ключових життєвих і кар'єрних «Навичок ХХІ століття» [8]. Вони становлять основу концепції освіти впродовж життя, розглядаються як пріоритетний напрям державної політики у сфері вищої освіти щодо «ство-

рення умов для освіти протягом життя» [1, ст. 3] і визначені головними в дискусіях міжнародного економічного форуму в Давосі (2016 р.) серед професійних навичок, на які зросте попит до 2020 р. [6; 7]. Активна самостійна і творча діяльність є провідною у фаховій підготовці майбутніх спеціалістів усіх напрямів дизайну, зокрема дизайну

одягу, оскільки завдяки їй досягається вища результативність навчання, формуються потреби в постійному здобуванні й апгрейді професійних знань і навичок, поліпшується якість процесу особистісного саморозвитку, який є важливим складником професійної компетентності майбутнього дизайнера одягу. У контексті вищезазначеного *набуває актуальності* вивчення підходів, зокрема міждисциплінарного, до формування готовності майбутніх дизайнерів одягу до самоосвіти в мистецьких закладах вищої освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** дозволив з'ясувати, що різні підходи до формування готовності майбутніх фахівців до самоактуалізації, самореалізації, самовиховання, самоуправління й самовдосконалення у процесі здійснення професійної діяльності досліджували Н. Білик, В. Гриньова, Л. Кондрашова, В. Лозова, І. Ляхова, Л. Нечепоренко, Л. Рибалко, В. Северенюк, Л. Сущенко, І. Шиманович та інші вчені. Проблематику дизайну, дизайнерської діяльності й професійної підготовки дизайнера вивчали такі вітчизняні науковці, як С. Алексєєв, Є. Антонович, А. Бойчук, В. Даниленко, Т. Єременко, Т. Козак, Т. Мала, В. Прусак, О. Трошкін, О. Хмельовський, О. Фурса, А. Чебикін, В. Щербина, а серед зарубіжних – Д. Дарлінг (D. Durling) М. Нейл (M. Neil), Д. Ньюбері (D. Newbury), Д. Фелман (D. Fallman), С. Фрейлінг (C. Frayling), К. Фрідман (K. Friedman), Т. Хоффман (T. Hoffmann), В. Гатмечер (W. Hutmacher). Учені Ю. Бундіна, Т. Костогриз, Т. Кравцова, Ю. Легенький, І. Продан, І. Торшина досліджували різноманітні аспекти фахової діяльності та професійної підготовки майбутніх дизайнерів одягу. Проблема міждисциплінарності є предметом наукових пошуків та експериментів низки вчених-педагогів, серед яких: Н. Бреднева, Ю. Голубєв, О. Зеленкова, Е. Копосова, О. Перехожева, В. Шibaєв, Р. Яфизова. Незважаючи на наявність значної кількості ґрунтовних теоретичних та експериментальних досліджень, питання формування готовності майбутніх дизайнерів одягу до самоосвіти на засадах міждисциплінарного підходу в мистецьких закладах вищої освіти залишається відкритим.

**Метою статті** є вивчення досвіду застосування міждисциплінарних моделей під час формування готовності майбутніх фахівців до здійснення самоосвіти й виокремлення тих, які, на нашу думку, можуть застосовуватися у формуванні готовності до самоосвіти майбутніх фахівців із дизайну одягу в мистецьких закладах вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Монодисциплінарний підхід до формування знань, умінь та навичок студентів вищої школи, який домінував у теорії і практиці педагогіки до 1980-х років минулого століття, значними темпами поступається міждисциплінарному. Такий тренд, який є певною

науково-педагогічною новацією, дозволяє тісніше співпрацювати, наприклад, викладачам-гуманітаріям та викладачам технічних дисциплін із метою об'єднання зусиль у розгляді збіжних тем із різних позицій та допомагає уникнути дублювання навчального матеріалу під час викладання дисциплін окремо.

Наукові інтерпретації *міждисциплінарності* (міждисциплінарного підходу) як феномена, виявлені нами, не дають однозначного й вичерпного формулювання. Проте ми виокремили дефініцію А. Колота, яка найповніше відповідає нашому розумінню цього підходу, а саме: *міждисциплінарний підхід у широкому його розумінні – «це зіткнення, взаємопроникнення, синергія різних наук (дисциплін), що передбачає розвиток інтеграційних процесів, зростаєну взаємодію, взаємозбагачення методів, інструментарію задля отримання нового наукового знання»* [2]. Це визначення підводить нас до висновку, що міждисциплінарний підхід є конвергенцією синергетичної та інтегральної навчальних моделей, метою яких є забезпечення суб'єкта навчальної діяльності вміннями й навичками самостійно реалізувати життєві цілі та творчо самостверджуватися в різних сферах його майбутньої професійної діяльності. Отже, *міждисциплінарний підхід*, на наш погляд, є оптимальним для формування готовності майбутніх дизайнерів одягу до самоосвіти в мистецьких закладах вищої освіти, оскільки спрямований на стимулювання професійної мотивації, творчого потенціалу, особистісних ресурсів майбутнього фахівця для його успішної професійної соціалізації.

Розглянемо деякі теоретичні аспекти застосування міждисциплінарних моделей у професійній підготовці майбутніх фахівців, які (міждисциплінарні моделі) застосовуються і на рівні вивчення певної теми, інтегруючи декілька навчальних дисциплін, і на рівні вивчення проблеми, концепції чи теорії. Міждисциплінарний підхід має декілька видів: 1) кроссдисциплінарний (crossdisciplinary), коли одна дисципліна вивчається через методологію іншої (наприклад, психологія кольору в дизайні одягу); 2) мультидисциплінарний (multidisciplinary), за яким наявне фокусування декількох дисциплін на певній проблемі без спроби їх поєднання (наприклад, еко-матеріали – еко-фарби в дизайні одягу); 3) плюридисциплінарний (pluridisciplinary), що полягає в порівнюванні споріднених дисциплін (наприклад, мистецтво та дизайн, конструювання та матеріали); 4) трансдисциплінарний (transdisciplinary), що фокусується на проблемі, а не окремій дисципліні, спонукає студента до набуття знань у певній галузі (наприклад, розробка міні-дизайн проекту елементу одягу – інтеграція знань та навичок з ІТ, дизайну, конструювання, матеріалознавства) [5]. Для вирішення завдання формування готовності майбутніх дизайнерів

одягу до самоосвіти в мистецьких закладах вищої освіти ми вирізняємо міждисциплінарні моделі, які спрямовані на поєднання теоретичних (content-based) дисциплін із практико орієнтованими (skill-gaining-based), оскільки, на наше переконання, професійне навчання майбутніх дизайнерів одягу загалом і формування готовності до самоосвіти зокрема за таким підходом буде значно ефективнішим і продуктивнішим, ніж вивчення кожної дисципліни окремо.

Розглянемо досвід застосування міждисциплінарних моделей до професійної підготовки майбутніх дизайнерів одягу й до формування готовності до здійснення самоосвіти як складника фахової підготовки в мистецьких закладах вищої освіти. Цікавим для нашого дослідження виявився вітчизняний і зарубіжний досвід, зокрема: кафедри дизайну костюму та художнього текстилю факультету дизайну *Львівської національної академії мистецтв*, кафедри дизайну тканин та одягу факультету дизайну середовища *Харківської державної академії дизайну і мистецтв*, кафедри художнього текстилю та моделювання костюму факультету декоративно-прикладного мистецтва *Київської державної академії декоративно-прикладного мистецтва і дизайну імені М. Бойчука*, кафедри технології та конструювання швейних виробів факультету індустрії моди *Київського національного університету технологій та дизайну*, кафедри дизайну одягу *Черкаського державного технологічного університету* і досвід викладачів *Університету Західної Вірджинії, США*.

Розглянемо декілька зразків застосування міждисциплінарного підходу до формування готовності майбутніх дизайнерів одягу до самоосвіти в межах фахової підготовки в окремих вітчизняних закладах вищої мистецької освіти.

Ультрасучасним ілюстративним і перспективним, на наш погляд, прикладом реалізації міждисциплінарного підходу трансдисциплінарного (transdisciplinary) виду в професійній підготовці майбутніх дизайнерів, зокрема дизайнерів одягу, на інституційному рівні в мистецьких закладах вищої освіти є грантова програма Creative Spark (2018), у межах якої Львівська національна академія мистецтв розпочала співпрацю з Cardiff School of Art & Design спільно з агенцією економічного розвитку PPV Knowledge Networks, спрямовану на розвиток не тільки професійних навичок, зокрема самоосвіти, та творчого кредо, а й підприємницьких здібностей студентів та креативної економіки [3]. Проект робить акцент на зв'язку бізнесу й освіти, він залучає студентів до виконання завдань на запит ринку, тобто виконання дослідження та аналітику ринку дизайну загалом. Окрім цього, студенти залучаються до навчання креативного підприємництва через безкоштовні онлайн-курси з підприємництва, беруть участь у пітчінгу біз-

нес-ідей тощо. Українська сторона проекту має бажання створити дизайнерський кластер, щоб розвивати дизайнерський та суміжні бізнеси, покладає велику надію на те, що проект дасть старт студентам-учасникам у створенні власного бізнесу в креативних індустріях після закінчення академії, що і формує практичну цінність цього проекту [3].

Цей проект виглядає як спроба адаптувати підходи бізнес-освіти до мистецької (дизайнерської) і демонструє ознаки використання бізнес-симуляцій (бізнес-інкубаторів). Симуляція, зважаючи на необхідність забезпечення студентів навичками адаптації до вимог ринку праці, є однією з найбільш вдалих міждисциплінарних моделей, для якої формування готовності до самоосвіти є пріоритетною метою, оскільки вона (модель) орієнтує студента на активний підхід до набуття знань, сприяє формуванню самостійності та особистої активності. Така форма організації навчальної діяльності також цінна тому, що надає можливість студентам упорядкувати фахові знання, навчає майбутніх дизайнерів одягу комерціалізувати творчу діяльність, готує їх до ухвалення у майбутній діяльності швидких та вмотивованих рішень, сприяє формуванню навичок стратегічного мислення й планування, розвиває вміння працювати в команді тощо. Окрім цього, студенти мають змогу спробувати себе в різних ролях, зокрема від виконавця проекту до керівника (дизайнерської агенції, агенції моди), президента компанії у сфері дизайну одягу, дослідити систему роботи підприємства чи виробництва тощо.

Ще одним досить типовим, на нашу думку, прикладом застосування міждисциплінарного підходу (мультидисциплінарний (multidisciplinary) вид) до фахової підготовки майбутніх дизайнерів, зокрема дизайнерів одягу, у мистецьких закладах вищої освіти є творчі чи навчально-творчі майстерні. У певній формі вони функціонують в усіх вищезгаданих закладах вищої мистецької освіти. Така ситуація виглядає логічною, оскільки залучення студентів мистецького закладу вищої освіти до творчої діяльності дозволяє інтегрувати змістовий компонент освіти (для дизайнерів одягу це такі фахові дисципліни, як «Основи конструювання та моделювання одягу», «Технологія обробки деталей одягу», «Дизайн аксесуарів», «Народні ремесла в декорі костюма» тощо) із практичним складником майбутньої фахової діяльності студента-дизайнера одягу (дисципліни: «Технологія виготовлення одягу», «Макетування», «Проектування одягу», «Комп'ютерне проектування» тощо), що сформує у них потреби в постійній самоосвіті, стимулюватиме до самостійної творчої і навчальної діяльності студентів, до розвитку творчих інтересів, до наполегливого виконання творчих завдань. Навчально-творча майстерня –



це зразок максимального занурення в реальний досвід, можливість пройти шлях «проб і помилок», сформувати саморефлексію [4].

На формування готовності майбутніх дизайнерів одягу до самоосвіти на засадах міждисциплінарного підходу мультидисциплінарного (multidisciplinary) виду й на здобуття студентами практичного досвіду проектно-виробничої діяльності спрямовано курс «Виконання роботи на матеріалі», який читають викладачі кафедри художнього моделювання костюма в *Київському національному університеті технологій та дизайну*.

Курс інтегрує такі фахово-орієнтовані теоретичні та прикладні дисципліни, як «Індустрія моди», «Модні тренди», «Проектування костюма та іміджологія», «Основи формоутворення та проектування», «Основи композиції та кольорознавство», «Основи проектування і виготовлення аксесуарів», «Комплексне дизайн-проекування (за видами дизайну)», «Проектна графіка костюма та фірмовий стиль», «Сучасні технології дизайн-діяльності (за видами діяльності)», «Прикладна графіка», «Комп'ютерний дизайн виробів» тощо, а також охоплює більшість видів діяльності дизайнера одягу (від задуму до виготовлення кінцевого виробу).

Логіка програми дисципліни будується на поступовому ускладненні творчих та конструктивно-технологічних завдань, а результативність виконання проекту залежить від певним чином організованої співпраці педагога та студента, в основі якої лежить автономна творча робота студента-дизайнера одягу, супроводжувана експертом-викладачем. Алгоритм проекту містить декілька етапів: 1) формування проектного завдання (задум); 2) формоутворення (візуалізація); 3) втілення проекту в матеріалі (реалізація); 4) презентація. Графічно цей алгоритм, який становить каркас міждисциплінарної моделі, представлено в таблиці 1.

На певних етапах виконання навчального проекту в межах курсу «Виконання роботи на матеріалі» застосовуються різноманітні методи взаємодії «викладач – студент» та супроводу, активації творчого мислення, формування готовності до самоосвіти, а саме: ознайомлення зі зразками проектів, виконаними раніше, метод фантазування, метод аналогій, метод мозкового штурму тощо, що допомагає залучити й відпрацювати студентів необхідні дії і прийоми, зробити перші кроки в загальному осягненні дизайнерської культури й опануванні дизайнерської професії. Так, наприклад, після завершення першого етапу студентам пропонується презентувати свою концепцію виробу у форматі «Експрес-побачення» за три хвилини. Такий підхід допомагає студентам не лише сформулювати концепцію, а й знайти партнера для подальшої групової роботи. Перевага

цього підходу полягає в тому, що студенти мають можливість уточнити своє бачення результату й до кінця гри сформувати чітке уявлення про те, що вони хочуть зробити. Окрім цього, у зазначеному курсі майбутній дизайнер одягу може отримати досвід використання не лише матеріального забезпечення навчального процесу, але й програмно-апаратних засобів та пристроїв, що функціонують на базі мікропроцесорної, розрахункової техніки, сучасних засобів і систем обробки та обміну інформацією, які використовуються фахівцями з дизайну одягу для збору, накопичення, збереження, оброблення та передання інформації.

Отже, опанувавши такий курс, студенти-дизайнери одягу починають по-іншому розуміти функції і роль дизайнера, роблячи висновок, що проектування одягу наразі пов'язане більше з поліпшенням функціонально-конструктивної структури кінцевого виробу, його споживчою цінністю і маркетингом, аніж з естетикою самого предмета одягу, тобто студентам треба бути готовими до автономного вирішення завдань художнього, технологічного, конструктивного, психологічного та економічного характеру у фаховій діяльності.

Експериментальний досвід викладачів Університету Західної Вірджинії (США) щодо використання міждисциплінарного підходу з метою професійної підготовки й формування готовності майбутніх дизайнерів одягу до самоосвіти також викликав наш науковий інтерес. Вони підготували і провели міжколеджний показ моди. До планування, підготовки і проведення цього міждисциплінарного міжінституційного заходу були залучені студенти, які вивчали такі курси, як дизайн одягу, мерчандайзинг у сфері моди, передпроектне конструювання, теорія комунікації, графічний дизайн, журналістика, театр, акторська майстерність і освіта. Студенти виконували ролі модельєрів одягу, event-організаторів, фотографів, репортерів, асистентів дизайнерів, моделей тощо. Результати експерименту представлено на Щорічній Міжнародній конференції Асоціації текстилю та одягу у 2016 р. [9]. Мета цього міжколеджного показу моди, що проводився у Середньоатлантичному університеті, полягала в тому, щоб: а) створити платформу для талановитих початківців, щоб показати професійні таланти; б) надати студентам можливість отримати цілісний академічний досвід; в) підтримати науково-дослідну роботу студентів. Така міждисциплінарна подія із залученням студентів різних напрямів підготовки, як стверджують автори експерименту, стимулює навчально-пізнавальну активність студентів і забезпечує мотиви для застосування набутого досвіду в реальному професійному житті. Окрім зазначеного, участь у цій події сприяла творчому мисленню та міждисциплінарному спілкуванню студентів із різних спеціальностей/напрямів підготовки, оскільки вони

Міждисциплінарна модель, утілена в алгоритмі проекту

Етап проекту	Зміст роботи	Дисципліни, що формують міждисциплінарну модель
1. Формування проектного завдання (задум)	продукування ідеї, передпроектне дослідження (тенденції моди, призначення, асортимент), проектна концепція (самостійний вибір об'єкта, споживач, функція, матеріал, спосіб виготовлення)	«Індустрія моди», «Модні тренди», «Проектування костюма та іміджологія», «Основи формоутворення та проектування», «Основи маркетингу», «Підприємництво та комерційна діяльність»
2. Формоутворення (візуалізація)	концепція, методи і прийоми формоутворення, дизайн-форма (композиція, антропометрична інформація, конструкція чи макет)	«Прикладна графіка», «Комп'ютерний дизайн виробів», «Сучасні технології дизайн-діяльності (за видами діяльності)», «Основи формоутворення та проектування»
3. Утілення проекту в матеріалі (реалізація)	вибір матеріалів, технічні та технологічні засоби, прототип моделі	«Прикладна графіка», «Комп'ютерний дизайн виробів», «Основи формоутворення та проектування»
4. Презентація	перфоманс, дефіле, реклама, підготовка до масового виробництва та продажу	«Основи маркетингу», «Підприємництво та комерційна діяльність», «Основи публічного мовлення», «Психологія реклами»

мали планувати, організувати і проводити показ мод разом.

У процесі проведення нашого дослідження ми також знаходили інформацію про проведення такого заходу в Київській національній академії образотворчого мистецтва й архітектури, Харківській державній академії дизайну і мистецтв, Київському державному інституті декоративно-прикладного мистецтва імені М. Бойчука.

**Висновки.** Проведення нами студювання досвіду застосування міждисциплінарних моделей у процесі формування готовності майбутніх фахівців до здійснення самоосвіти майбутніх фахівців із дизайну одягу в мистецьких закладах вищої освіти дозволило нам визначити певні тренди, з якими пов'язаний міждисциплінарний підхід, а саме: інтеграція науки і виробництва, диверсифікація, неперервність освіти й комп'ютеризація. Ми також дійшли висновку, що міждисциплінарний підхід у будь-якому його вигляді консолідує фахові знання та навички майбутнього фахівця, формує його готовність до професійної самоосвіти, акселерує мотивацію до самовдосконалення й підвищує впевненість студента, проте не всі міждисциплінарні моделі відповідають соціально-економічним реаліям та вимогам ринку праці, зокрема у сфері дизайну одягу. Найбільш перспективною, на наш погляд, міждисциплінарною моделлю є проект із креативного підприємництва (досвід Львівської національної академії мистецтв) як різновид симуляцій (бізнес-інкубаторів). Наша впевненість ґрунтується на тому, що *фриланс* швидкими темпами стає домінуючою формою трудової зайнятості дизайнерів, зокрема дизайнерів одягу.

Подальші дослідження в цьому напрямі можуть стосуватися розроблення й апробації міждисциплінарної моделі (можливо, міжінституційної) на базі проекту з креативного підприємництва, зважаючи

на її оптимальність для формування готовності майбутніх дизайнерів одягу до самоосвіти.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Закон України «Про вищу освіту», Редакція від 01.01.2019, 1556-VII, (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37-38, ст. 2004. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 17.03.2017).
2. Колот А. Міждисциплінарний підхід як домінанта розвитку економічної науки та освітньої діяльності. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/32609714.pdf> (дата звернення: 17.03.2019).
3. Офіційний сайт ЛНАМ: Про програму Creative Spark у ЛНАМ. URL: <https://lnam.edu.ua/uk/260/creative-spark.html> (дата звернення: 17.03.2019).
4. Саприкіна Л.В. Формування професійної компетентності майбутніх дизайнерів одягу у процесі вивчення фахових дисциплін – автореф. дис. ... канд. пед. наук за спец: 13.00.04. Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського. Кременчуг, 2016. 22 с.
5. Brewer P.E., Mitchell M.A., Sanders R., Wallace P., Wood D.D. Teaching and Learning in Cross-Disciplinary Virtual Teams. *IEEE Transactions On Professional Communication*. Vol. 58, No. 2, 2015. P. 208–229.
6. The Future of Jobs Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution. URL: [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_FOJ\\_Executive\\_Summary\\_Jobs.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_FOJ_Executive_Summary_Jobs.pdf) (дата звернення: 17.03.2019).
7. New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology. URL: [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_New\\_Vision\\_for\\_Education.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf) (дата звернення: 17.03.2019).
8. Trilling, B., Fadel, C. 21st Century skills: Learning for Life in Our Times. USA: Jossey-Bass Publishing, 2009. 243 p.
9. Yang J., Jones B.C., MacDonald N.M. Student Learning Outcomes of an Interdisciplinary Fashion Event. *International Textile and Apparel Association (ITAA) Annual Conference Proceedings*. 1, 2016. URL: [https://lib.dr.iastate.edu/itaa\\_proceedings](https://lib.dr.iastate.edu/itaa_proceedings) (дата звернення: 17.03.2019).

## ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ІННОВАЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ДИФЕРЕНЦІАЛЬНИХ РІВНЯНЬ У ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

### THE USE OF TECHNOLOGIES OF INNOVATIVE EDUCATION OF DIFFERENTIAL EQUATIONS IN THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

*У статті розглянуто актуальність впровадження технологій інноваційного навчання в організацію освітнього процесу у вищій школі. Визначено особливості інтерактивного навчання на практичних заняттях із курсу диференціальних рівнянь у педагогічному університеті. Розкрито основні ознаки інтерактивного навчання. З'ясовано педагогічні умови використання технологій інтерактивного навчання в системі підготовки майбутнього вчителя математики до професійної діяльності. Показано, що впровадження технологій інноваційного навчання спрямовує студентів на усвідомлену діяльність і передбачає професійний розвиток.*

**Ключові слова:** інтерактивне навчання, диференціальні рівняння, практичне заняття, активність, майбутні вчителі математики.

*В статье рассмотрена актуальность внедрения технологий инновационного обучения в организацию образовательного процесса в высшей школе. Определены особенности интерактивного обучения на практических занятиях по курсу дифференциальных уравнений в педагогическом университете. Раскрыты основные признаки интерактивного обучения. Выявлены педагогические условия использования техно-*

*логий интерактивного обучения в системе подготовки будущего учителя математики к профессиональной деятельности. Показано, что внедрение технологий инновационного обучения направляет студентов на осознанную деятельность и предусматривает их профессиональное развитие.*

**Ключевые слова:** интерактивное обучение, дифференциальные уравнения, практическое занятие, активность, будущие учителя математики.

*The article considers the relevance of the introduction of innovative teaching technologies to the organization of educational process in high school. The features of interactive learning in practical classes on the course of differential equations in the pedagogical university are determined. The basic features of interactive learning are revealed. The pedagogical conditions of the use of interactive learning technologies in the system of preparation of the future teacher of mathematics for professional activity are revealed. It is shown that the introduction of innovative teaching technology directs students to conscious activity and provides their professional development.*

**Key words:** interactive learning, differential equations, practical classes, activity, future teachers of mathematics.

УДК 378.016:51

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085.2019.12-2.13>

**Тягай І.М.,**

канд. пед. наук,  
доцент кафедри вищої математики  
та методики навчання математики  
Уманського державного педагогічного  
університету імені Павла Тичини

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Основне завдання вищої педагогічної освіти України – підготовка фахівців європейського зразка, всебічно розвинутих компетентних педагогів із високим рівнем культури праці та здатністю до гнучкого мислення, що дозволяє самостійно поновлювати набуті знання, розширювати професійний кругозір і педагогічну майстерність. Суспільна потреба в ініціативних, авторитетних, усебічно освічених фахівцях актуалізує соціальне замовлення на підготовку педагогів нової генерації, здатних застосувати найновіші досягнення педагогічної теорії та практики у процесі творчої самореалізації.

Сучасний розвиток освіти, зокрема педагогічної, визначається низкою нормативних документів [2–4], у яких до основних принципів і завдань реалізації державної політики в освітній галузі зараховано запровадження інноваційних навчальних технологій у діяльності навчальних закладів різних типів і рівнів.

Фундамент професіоналізму вчителя математики закладається під час його навчання у педагогічному закладі вищої освіти (далі – ЗВО), зокрема в процесі навчання фахових дисциплін. Від міцності цього фундаменту залежить те, як швидко молодий педагог зможе створити себе як учителя. Підвищення якості педагогічної освіти,

забезпечення її інтеграції у Європейський простір вищої освіти, конкурентоспроможності на ринку праці, привабливості вимагає подальшого вдосконалення організації освітнього процесу в ЗВО на засадах гуманності, особистісно орієнтованої педагогіки, розвитку і саморозвитку студентів та передбачає впровадження інновацій у процес навчання. Інтерес до предмета виробляється тоді, коли студентові зрозуміло те, про що говорить викладач, коли завдання цікаві за змістом, коли студент сам повинен думати, робити висновки, узагальнення.

Вагому роль у становленні вчителя як професіонала відіграє методична підготовка. Відповідно до Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти, методична підготовка студентів у педагогічному університеті є наскрізною і здійснюється протягом усього періоду навчання, враховуючи особливості спеціальностей, спеціалізацій, поєднання та двоциклової підготовки педагогічних кадрів тощо. Отож, починаючи з першого року навчання студентів у педагогічних закладах вищої освіти, поряд із формуванням математичної компетентності необхідно забезпечити методичну спрямованість викладання математичних дисциплін.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Окремі аспекти проблеми підготовки майбутніх учителів математики в сучасних умовах досліджу-



ють відомі українські математики, педагоги і методисти: О.В. Авраменко, І.А. Акуленко, В.Г. Бевз, О.І. Матяш, О.А. Москаленко, М.В. Працьовитий, Є.М. Смирнова-Трибульська, Н.А. Тарасенкова, В.О. Швець та інші.

Питання використання інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) в освітньому процесі вищої школи досліджувались у роботах Ю.В. Горошка, М.І. Жалдака, В.І. Клочка, Н.В. Морзе, С.А. Ракова, Ю.С. Рамського, С.О. Семеріков, Ю.В. Триус та інших.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** До інноваційного навчання належать технології інтерактивного навчання. Інтерактивне навчання – це процес активної взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу, спрямований на організацію співпраці, за якої кожен студент має можливість самореалізуватися, набутти потрібного досвіду і професійної спроможності. Упровадження інтерактивного навчання змінює спосіб набуття нових знань і формування фахових компетентностей, створює сприятливі умови для розвитку самостійності студентів, сприяє розвитку креативності.

Проблема впровадження інтерактивного навчання в систему освіти перебуває у полі зору провідних фахівців із педагогіки та психології (особливо з початку ХХІ століття) і є предметом значної кількості наукових досліджень. Проблема інтерактивного навчання у ЗВО висвітлювалася науковцями як стосовно загальних положень інтерактивного навчання, так і в окремих його напрямках.

Підвищення якості підготовки майбутніх фахівців вимагає активізації навчально-пізнавальної діяльності, стимулювання до максимально повного розкриття і реалізації внутрішнього потенціалу в професії. У цьому контексті зростає зацікавленість науковців і педагогів до інтерактивного навчання, яке зараз активно розробляється в теоретичному та методологічному аспектах. Аналіз та узагальнення результатів психолого-педагогічних досліджень і вивчення практичного досвіду навчання майбутніх учителів дозволили виявити низку суперечностей, які об'єктивно існують у впровадженні інтерактивного навчання. А саме між:

- розвитком теорії та практики впровадження форм інтерактивного навчання в освітній процес і неготовністю певної частини працівників вищої освіти до інноваційної діяльності;
- дидактичним потенціалом інтерактивного навчання і недостатнім рівнем реалізації інтерактивного навчання у процесі вивчення математичних дисциплін у педагогічних університетах;
- необхідністю урізноманітнення форм, методів і засобів навчання математичних дисциплін у вищій школі та станом фрагментарного, епізодичного використання форм інтерактивного навчання;

– суспільним запитом на кваліфікованого вчителя, спроможного якісно втілити в життя ідеї реформи шкільної математичної освіти, і відсутністю методичного забезпечення організації та здійснення інтерактивного навчання майбутніх учителів математики, підготовки до ефективного впровадження такого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах;

– нормативними вимогами, що висуваються до сучасного вчителя математики стосовно організації освітнього процесу в школі, та зменшенням кількості аудиторних годин на вивчення математичних і методичних дисциплін у педагогічних університетах.

Мета впровадження інтерактивного навчання математичних дисциплін у вищій школі – активізувати освітній процес, розвинути пізнавальну активність студентів, підготувати молодих людей до професійної діяльності, допомогти студентам виробити вміння самостійної роботи з навчальною та науковою літературою, сприяти подальшому розвитку уяви, творчого мислення. Освітня діяльність в умовах інтерактивного навчання має захоплювати студентів, пробуджувати у них інтерес та мотивацію, навчати самостійному мисленню та діяльності.

Використання інтерактивного навчання є системою правил організації продуктивної взаємодії між студентами, за якої відбувається засвоєння нового досвіду, отримання нових знань і надається можливість для самореалізації особистості. Інтерактивне навчання зорієнтоване на соціалізацію особистості й формування в процесі виховання та освіти навичок активної моральної дії, розвиток особистості, яка здатна критично оцінювати події, що відбуваються в суспільстві.

**Мета статті** – розкрити особливості і прийоми активізації освітньої діяльності студентів у процесі вивчення математичних дисциплін, використовуючи технології інтерактивного навчання.

**Завдання** полягає в тому, щоб показати, що використання технологій інтерактивного навчання сприяє формуванню самостійності студентів у оволодінні навчальним матеріалом, забезпечує професійне спрямування, позитивну мотивацію освітньої діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Українські методисти й дидакти О.І. Пометун та Л.В. Пироженко [5] вважають, що інтерактивне навчання відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учасників навчального процесу. М.В. Кларін [1, с. 12] визначає інтерактивне навчання як переклад англomовного терміна «interactive learning», який означає «навчання (стихійне або спеціально організоване), засноване на взаємодії» та «навчання, побудоване на взаємодії».

Отже, інтерактивне навчання у вищій школі – навчання у взаємодії, спрямоване на активізацію пізнавальної діяльності студентів, що відбувається у формі діалогу (полілогу) між студентами, студен-



тами і викладачами, студентськими міні-групами на засадах співробітництва та співтворчості.

Покажемо те, як можна використовувати технології інтерактивного навчання у процесі вивчення дисципліни «Диференціальні рівняння», адже навчання фахових математичних дисциплін, зокрема диференціальних рівнянь, відіграє вирішальну роль у формуванні математичної культури вчителя математики. Ця навчальна дисципліна для спеціальності 014.04 Середня освіта (Математика) входить у нормативну частину циклу професійної та практичної (професійно орієнтованої) підготовки студентів.

Курс диференціальних рівнянь у педагогічному університеті, крім свого загальноосвітнього значення, повинен допомогти майбутньому вчителю математики усвідомити роль методу математичного моделювання у науковому пізнанні та практиці, ознайомити його з методами викладання найбільш складних питань шкільної математики, прищепити необхідні практичні навички. Метою курсу є засвоєння теоретичних знань та набуття практичних навичок застосування методів розв'язання звичайних диференціальних рівнянь та систем диференціальних рівнянь.

Наведемо приклад використання технології інтерактивного навчання «Дерево рішень» (детальний опис та характеристики цієї технології наведено у посібнику [6]). Ця технологія допомагає суб'єктам освітньої діяльності проаналізувати та краще зрозуміти механізми ухвалення складних рішень.

Щоб правильно організувати роботу за цією технологією, необхідно вибрати завдання, яке не має однозначного вирішення. Викладач повинен надати необхідні додаткові відомості щодо розв'язання завдання. Об'єднують студентів у малі групи і пропонують розв'язати завдання двома способами. Група шляхом обговорення повинна дійти до одного варіанта розв'язання. Якщо єдності немає, то можна застосувати голосування.

Наведемо приклад застосування цієї технології під час практичного заняття з диференціальних рівнянь на тему «Рівняння у повних диференціалах».

Викладач повідомляє студентам завдання.

**Завдання.** Розв'язати рівняння

$$(x \ln y - x^2 + \cos y) dy + (x^3 + y \ln y - y - 2xy) dx = 0.$$

Отримавши завдання, розпочинається обговорення між усіма студентами групи.

**Студент I.** Рівняння першого порядку в симетричній формі  $P(x, y)dx + Q(x, y)dy = 0$  де  $P, Q$  – неперервні функції, називають рівнянням у повних диференціалах, якщо існує функція  $u = u(x, y)$  така, що  $du = P(x, y)dx + Q(x, y)dy$  ( $(x, y) \in D$ ).

Розглянемо рівняння, виділивши неперервні функції  $P$  та  $Q$ , отримаємо:

$$\underbrace{(x \ln y - x^2 + \cos y)}_{Q(x, y)} dy + \underbrace{(x^3 + y \ln y - y - 2xy)}_{P(x, y)} dx = 0.$$

**Студент II.** Рівняння  $P(x, y)dx + Q(x, y)dy = 0$  є рівнянням у повних диференціалах тоді й лише тоді, коли виконується умова

$$\frac{\partial Q}{\partial x} = \frac{\partial P}{\partial y} \quad ((x, y) \in D).$$

**Студент III.** Знайдемо  $\frac{\partial Q}{\partial x} = \ln y - 2x$  та

$$\frac{\partial P}{\partial y} = \ln y + 1 - 1 - 2x = \ln y - 2x.$$

$$\frac{\partial Q}{\partial x} = \frac{\partial P}{\partial y},$$

тому рівняння є рівнянням у повних диференціалах.

**Викладач:** Оскільки ви вже довели, що рівняння є рівнянням у повних диференціалах, то я пропоную розділитись вам на дві команди: I команда – розв'язує рівняння, взявши  $Q(x, y)$  за шукану функцію, а II – розв'язує рівняння, враховуючи умови незалежності криволінійного інтеграла 2-го роду від форми шляху інтегрування.

Команди обговорюють завдання, знаходять розв'язання. Завершивши обговорення, один представник виходить до дошки і розпочинає представляти результати своєї команди, а решта студентів цієї групи й іншої можуть доповнювати та уточнювати розв'язання.

**Група I.** Нехай  $Q(x, y)$  – шукана функція, тоді

$$\frac{\partial u}{\partial x} = P(x, y) = x^3 + y \ln y - y - 2xy,$$

$$\frac{\partial u}{\partial y} = Q(x, y) = x \ln y - x^2 + \cos y,$$

$$P(x, y) = \int (x^3 + y \ln y - y - 2xy) dx = \frac{x^4}{4} + xy \ln y - xy - x^2 y + \phi(y) = x \ln y - x^2 + \phi'(y) = Q(x, y)$$

$$\text{тобто } x \ln y - x^2 + \phi'(y) = x \ln y - x^2 - \cos y \Rightarrow \phi'(y) = \cos y \Rightarrow \phi(y) = \int \cos y dy = \sin y + C_1$$

Таким чином,

$$u(x, y) = \frac{x^4}{4} + xy(\ln y - 1) - x^2 y + \sin y + C_1.$$

Отже, загальний інтеграл рівняння має вигляд:

$$\frac{x^4}{4} + xy(\ln y - 1) - x^2 y + \sin y = C.$$

**Група II.**

$P(x, y)dx + Q(x, y)dy = 0$  – рівняння у повних диференціалах, тобто  $P(x, y)dx + Q(x, y)dy = du(x, y)$ .

Тоді

$$u(x, y) = \int_{x_0}^x P(t, y) dt + \int_{y_0}^y Q(x_0, t) dt \quad (\text{точка } (x_0, y_0))$$

обирається таким чином, щоб  $[x, x_0]$  і  $[y, y_0]$  належали області  $D$ .

У цьому разі: (обираємо точку  $(0, y_0)$  області  $D$ )

$$u(x, y) = \int_0^x (t^3 + y \ln y - y - 2ty) dt + \int_{y_0}^y \cos t dt =$$

$$= \left( \frac{t^4}{4} + yt \ln y - yt - t^2 y \right) \Big|_0^x + \sin t \Big|_{y_0}^y =$$

$$\begin{aligned}
 &= \frac{x^4}{4} + xy(\ln y - 1) - x^2y + \sin y - \sin y_0 = \\
 &= [-\sin y_0 = C_1] = \frac{x^4}{4} + xy(\ln y - 1) - x^2y + \sin y + C_1 \\
 &= \frac{x^4}{4} + xy(\ln y - 1) - x^2y + \sin y + C_1
 \end{aligned}$$

**Викладач:** Як бачите, ми отримали той же результат.

**Висновки.** У вищій школі необхідно використовувати сучасні технології навчання так, щоб вони активізували мислення всіх учасників освітнього процесу, розвивали партнерські стосунки, підвищували результативність навчання не лише за рахунок збільшення обсягу інформації, що передається, але й за рахунок глибини й швидкості її переробки, забезпечували високі результати виховання й навчання студентів, сприяли самовдосконаленню викладачів і майбутніх фахівців.

Використання технологій інтерактивного навчання у вищій школі наближує студентів до реальної професійної діяльності, тому реалізація ідей інтерактивного навчання під час підготовки фахівців сприяє набуттю студентами навичок май-

бутньої професійної діяльності та дозволяє підтримувати діалог між усіма учасниками навчального процесу, що сприяє накопиченню досвіду роботи студентів із великим обсягом інформації, представленій у різних формах, формуванню комунікативної компетентності, розвитку пізнавальної активності.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Кларин М.В. Интерактивное обучение-инструмент освоения нового опыта. *Педагогика*. 2000. № 7. С. 12–19.
2. Концепція математичної освіти 12-річної школи. Проект. *Математика в школі*. 2002. № 2. С. 12–17.
3. Національна доктрина розвитку освіти України. *Освіта України*. 2001. № 29. С. 7–25.
4. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. 2013. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>
5. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ: Видавництво А.С.К., 2004. 192 с.
6. Тягай І.М. Інтерактивне навчання у вищій школі: навч.-метод. посіб. для організації самостійної роботи магістрантів. Умань: ФОП Жовтий О.О., 2017. 107 с.

## РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

### ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗАНЯТЬ ІЗ КІНЕЗІОТЕРАПІЇ ДІТЕЙ ІЗ СИНДРОМОМ ДАУНА

### PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE ORGANIZATION OF KINESEOTHERAPY OF CHILDREN WITH DOWN SYNDROME

*Стаття присвячена виділенню педагогічних умов організації занять з кінезіотерапії дітей з синдромом Дауна. Особливе значення в навчанні дітей з синдромом Дауна має організація системи свідомих цілеспрямованих педагогічних впливів, пов'язаних з фізіологічним розвитком. Встановлено, що основними цілями навчання дітей з синдромом Дауна на заняттях з кінезіотерапії є: розвиток імітаційних здібностей (зміняти наслідувати), стимулювання до виконання інструкцій, формування навичок довільної організації рухів (у просторі власного тіла, в зовнішньому просторовому полі), виховання комунікативних функцій і здатності взаємодіяти в колективі. В організації занять з кінезіотерапії дітей з синдромом Дауна автором виділено сім найголовніших умов, яких необхідно дотримуватися. Однією з кінцевих цілей програми занять з кінезіотерапії дітей з синдромом Дауна є навчання дитини виконання вправ без допомоги дорослих.*

**Ключові слова:** синдром Дауна, корекційна педагогіка, психомоторика, сенсомоторика, кінезіотерапія, фізичне виховання дітей з синдромом Дауна, психологічний і фізичний розвиток.

*Стаття посвящена выделению педагогических условий организации занятий по кинезиотерапии детей с синдромом Дауна. Особое значение в обучении детей с синдромом Дауна имеет организация системы сознательных целенаправленных педагогических воздействий, связанных с физиологическим развитием. Установлено, что основными целями обучения детей с синдромом Дауна на занятиях по кинезиотерапии являются: развитие имитационных способностей (умение подражать), стимулирование к выполнению инструкций, формирование навыков произвольной организации движений (в пространстве собственного тела, во*

*внешнем пространственном поле), воспитание коммуникативных функций и способности взаимодействовать в коллективе. При организации занятий по кинезиотерапии детей с синдромом Дауна автором выделено семь главных условий, которые необходимо соблюдать. Одной из конечных целей программы занятий по кинезиотерапии детей с синдромом Дауна является обучение ребенка выполнению упражнений без помощи взрослых.*

**Ключевые слова:** синдром Дауна, коррекционная педагогика, психомоторика, сенсомоторика, кинезиотерапия, физическое воспитание детей с синдромом Дауна, психологическое и физическое развитие.

*The article is devoted to the allocation of pedagogical conditions for the organization of classes on kinesiotherapy of children with Down syndrome. Particular importance in the teaching of children with Down syndrome is to organize a system of conscious targeted pedagogical influences related to physiological development. It is established that the main goals of teaching children with Down syndrome in kinesiotherapy classes are: development of imitative abilities (ability to immit), stimulation of instruction execution, the formation of skills of arbitrary movement organization (in the space of its own body, in the external space field), education of communicative functions and the ability to interact in a team. When organizing classes on kinesiotherapy for children with Down syndrome, the author identified seven of the most important conditions that must be observed. One of the ultimate goals of the kinesiotherapy program for children with Down syndrome is to train a child to perform exercises without the help of adults.*

**Key words:** Down syndrome, correctional pedagogy, psychomotor, sensorimotor, kinesiotherapy, physical education of children with Down syndrome, psychological and physical development.

УДК 376.1+615.825+159.94  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085.2019.12-2.14>

**Дмітрієва Н.С.,**  
студентка кафедри  
фізичної терапії та ерготерапії  
Міжнародного науково-технічного  
університету імені академіка Юрія Бугая

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями.** Натепер проблема інвалідності загалом і дитячої інвалідності зокрема є дуже актуальною. З кожним роком усе частіше з'являються на світ діти з таким діагнозом, як синдром Дауна [2].

Наукові дослідження свідчать, що у дітей з синдромом Дауна уповільнений розвиток пізнавальних процесів, дрібної моторики, а отже, й мови. Вони помітно відстають від однолітків у фізичному розвитку [1].

Нині проблема соціальної реабілітації дітей з синдромом Дауна стає все більш актуальною вна-

слідок того, що їх число має стійку тенденцію до збільшення, змінити яку наше суспільство найближчим часом не зможе. Тому зростання числа дітей з вищевказаним діагнозом слід розглядати як постійно діючий фактор, що вимагає планомірних соціальних рішень.

Безсумнівно, діти з синдромом Дауна як діти-інваліди та діти з інтелектуальною недостатністю відчувають величезні труднощі під час входження в соціум, їм потрібна комплексна соціальна допомога. Отже, вони стають клієнтами соціальної роботи та перебувають під пильною увагою соціальних служб.

Одна з прикмет нашого часу – дивовижний прогрес у розробці і практичному застосуванні нових

методів навчання дітей з відставанням розумового розвитку. Батьки і педагоги стали краще усвідомлювати потребу таких дітей у любові, увазі, заохоченні; вони переконалися в тому, що ці діти можуть, так само як і інші, з користю для себе вчитися в школі [3; 5].

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Відомо, що синдром Дауна є диференційованою формою психічного недорозвинення, що відрізняється істотним поліморфізмом як у клінічній картині, так і в проявах фізичних, психічних, інтелектуальних і емоційних якостей [1]. Натепер досить актуально залишається проблема розвитку і корекції порушень рухової сфери дітей з синдромом Дауна. Разом із тим нині є невідзначеним питання педагогічних умов організації корекційних занять з дітьми з синдромом Дауна.

**Постановка завдання.** Дослідження присвячене виділенню педагогічних умов організації занять з кінезіотерапії із дітьми з синдромом Дауна.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Аналіз науково-методичної літератури свідчить, що сучасний навчально-виховний процес в освітніх установах для дітей з синдромом Дауна, які потребують психолого-педагогічної та медико-соціальної допомоги, слід розглядати як системну педагогічну технологію, побудовану на науковому, діагностичному та корекційно-розвиваючому моніторингах. Крім того, врахування принципу комплексного впливу, такого необхідного в роботі з дітьми, який передбачає участь, взаємодію і співпрацю в процесі психолого-педагогічної корекції всіх фахівців, що працюють з такою дитиною, а також її батьків, значно підвищує ефективність корекційної роботи.

Особливе значення в навчанні дітей з синдромом Дауна має організація системи свідомих цілеспрямованих педагогічних впливів, пов'язаних з фізіологічним розвитком. Мета такої педагогічної роботи полягає у сприянні оптимальному фізичному розвитку дитини з урахуванням її індивідуальних особливостей і вимог соціалізації [2].

Розглянемо організацію процесу навчання дітей з синдромом Дауна на прикладі занять з кінезіотерапії.

Кінезіотерапія дітей з синдромом Дауна спрямована на зміцнення здоров'я, своєчасне формування рухових умінь, навичок і основних фізичних якостей; корекцію порушень рухової сфери і психомоторики; стимуляцію фізичного і рухового розвитку, довільної рухової активності; створення передумов і стимуляцію інтелектуального і мовного розвитку; педагогічний процес формування особистості, що забезпечує умови для подальшої соціальної адаптації та інтеграції дітей у суспільство.

Кінезіотерапія становить основу фізкультурно-оздоровчого та корекційно-розвивального комп-

лексу. Цей комплекс в обов'язковому порядку включає в себе: навчальний процес, лікувально-оздоровчі заходи і адаптивні форми фізичної діяльності, фізкультурно-масові заходи, поза-шкільні форми роботи.

Позитивні сторони застосування фізичних вправ у режимі дня дітей з синдромом Дауна пояснюються перш за все їх універсальністю (в організмі дитини немає жодного органу, який би не реагував на рух), відсутністю негативної побічної дії (за використання оптимальних фізичних навантажень), можливістю тривалого застосування, яке може переходити від лікувального та профілактичного до загальнооздоровчого і тренувального [6].

Відомо, що мовні порушення затримують у дітей з синдромом Дауна формування довільності, довільної регуляції рухових дій і поведінки, що негативно відбивається на всьому процесі їх навчання та адаптації в суспільстві. У таких дітей насамперед необхідно розвивати регуляцію власних рухових дій.

Однією з найпоширеніших причин труднощів у довільній організації поведінки та навчання традиційно вважається несформованість процесів програмування, регуляції і контролю діяльності.

Для розвитку рухової сфери дітей з синдромом Дауна є важливим усвідомлений характер моторного навчання. Дитині з синдромом Дауна складно регулювати довільні рухові реакції відповідно до мовних інструкцій. Він не може керувати рухом згідно з вказівками іншої особи і не в змозі повністю підпорядкувати рухи власним мовним командам.

Тому основними цілями навчання дітей з синдромом Дауна на заняттях з кінезіотерапії є: розвиток імітаційних здібностей (вміння наслідувати), стимулювання до виконання інструкцій, формування навичок довільної організації рухів (у просторі власного тіла, в зовнішньому просторовому полі), виховання комунікативних функцій і здатності взаємодіяти в колективі [1; 2].

Під час навчання дитини з синдромом Дауна цілеспрямованих рухів необхідно дотримуватися низки умов, що роблять істотний вплив на вирішення цієї проблеми.

Перша умова – організувати спеціальні заняття з розвитку рухової сфери. Дитині з синдромом Дауна необхідні спеціальні заняття з корекції психомоторики і розвитку рухової сфери або хоча б включення епізодів таких занять у гру. Насамперед необхідно визначити час для проведення таких занять у режимі дня дитини, чітко визначити його перспективи й зафіксувати.

На початку роботи необхідно налагодити активну взаємодію з дитиною в рамках таких занять. Перший час можна просто переміщатися разом з дитиною, поруч з нею, коментуючи всі її рухи і дії. З деякими дітьми тривалий час необ-



хідно уникати контакту очима і/або пересуватися мовчки, а коментарі підключати поступово дещо пізніше.

Друга умова – формувати «навчальну поведінку». Під час занять з кінезіотерапії у дитини з синдромом Дауна слід формувати «навчальну поведінку». Необхідно визначити для дитини місце виконання вправ, щоб у майбутньому це місце асоціювалося саме із заняттям і виконанням вправ і було своєрідним стимулятором діяльності. Слід поступово привчати дитину виконувати вправи «лежачи», «сидячи», а потім і «стоячи» на килимку або сидячи на гімнастичній лавці, стільці або іншому обладнанні. Така організація місця заняття допомагає активізувати увагу дитини з синдромом Дауна на виконанні завдання.

У процесі заняття, крім тілесно-орієнтованих вправ, можна використовувати різноманітне ігрове та спортивне обладнання, різні ігрові предмети для розваг або спорту (спортивні комплекси, гірки, батуту, м'ячі різних розмірів, гімнастичні палиці, балансири, різні тренажерні пристрої і ін.). При цьому не варто перевантажувати приміщення, де проводиться заняття, різними предметами й обладнанням, потрібно використовувати тільки найнеобхідніше для проведення заняття, це допоможе дитині краще концентрувати свою увагу.

Третя умова – широко використовувати метод пасивних рухів. Під час виконання дитиною вправ або рухових завдань необхідно широко використовувати метод пасивних рухів, постійно допомагати дитині і стимулювати цілеспрямовану діяльність.

Четверта умова – дотримуватися відносної одноманітності діяльності. Для дітей з синдромом Дауна, особливо на стадії формування стереотипу рухової діяльності, не потрібно намагатися її урізноманітнити. Увага дитини на новій діяльності, як правило, утримується недовго. Якщо їй сподобалася якась вправа або рухове завдання, то його можна чергувати з іншими завданнями та ігровими моментами, а на наступних заняттях краще починати знову з цього завдання, мотивуючи тим самим дитину до діяльності і підтримуючи інтерес до занять. Урізноманітнити діяльність можна, наприклад, за рахунок внесення в завдання нових елементів, трохи його ускладнюючи.

П'ята умова – вчити виконувати інструкції «Подивися на мене», «Повторюй за мною». Цю умову можна виконувати тоді, коли сформований тілесний контакт з дитиною і з'явилися передумови контакту очима, дитина готова виконувати дії, наслідуючи.

Спочатку кінезіотерапевт саджає дитину поруч, збоку і стимулює синхронне виконання великих рухів руками, тулубом, ногами. Потім можна садити дитину навпроти, виконувати вправи стоячи один навпроти одного. Спосіб пред'явлення завдання не складний. Дитина сидить або стоїть

на килимку обличчям до кінезіотерапевта. Оволодівши увагою дитини і використовуючи інструкції «Подивися на мене», «Повторюй за мною», кінезіотерапевт виконує певний рух і називає його. Спроби дитини повторити цей рух заохочуються. Якщо ж дитина не концентрує уваги на русі, показаному кінезіотерапевтом, і навіть не робить спроб його повторити, кінезіотерапевт надає фізичну допомогу у виконанні такого руху. Потім інструкція повторюється і кінезіотерапевт допомагає дитині імітувати правильний рух, якщо дитина не виконує його самостійно (проводить дитину по руху, задає правильну амплітуду, темп і ритм). Важливо пам'ятати, що допомогу з боку кінезіотерапевта потрібно поступово зменшувати, щоб дитина з часом самостійно змогла виконати таку вправу.

Шоста умова – використовувати прості, елементарні вправи. Корекційно розвиваючи роботу з дітьми з синдромом Дауна рекомендується починати з навчання сприйняття і відтворення рухів у просторі власного тіла, використовуючи прості вправи і рухи, наприклад: погладження голови, рук, грудей, живота, ніг; розтирання долонь рук; хлопки в долоні; складання пальців у кулак; обіймання за спину; погладження і розтирання ніг; тупання ногами та ін.

Сьома умова – розвивати рухові рефлекси. Усвідомлена участь у виконанні руху є як метою навчання, так і ознакою успішного розвитку сприйняття і навичок відтворення. Слід розвивати у дітей уміння усвідомлювати власні дії – вчити їх називати їхні рухи, розповідати про рухи, про те, з якою метою, як і в якій послідовності виконуються різноманітні рухові дії (при цьому важливо використовувати покрокову інструкцію). Для дітей з синдромом Дауна слід використовувати Я-концепцію (промовляння виконуваних рухових дій за дитину і/або разом з дитиною від першої особи). Наприклад: «Я повзу», «Я ловлю м'яч», «Я біжу» та ін. Таким чином необхідно коментувати всю рухову активність дитини. Це допомагає розвивати у дітей уявлення про самого себе, формувати схему тіла і фізичний образ Я [6].

У процесі заняття з дітьми з синдромом Дауна необхідно дотримуватись певних правил:

– пред'являти навчальний матеріал відповідно до індивідуальних особливостей сприйняття дитини з синдромом Дауна (виконання вправ за допомогою дорослого, наслідуючи дорослого, за інструкцією і показу);

– дотримуватись правила «від дорослого до дитини»: дорослий виконує рух разом з дитиною, коментуючи кожен пасивний або активний рух дитини, даючи таким чином дитині відчуття, як потрібно правильно виконувати рух і який саме рух виконується в цей момент;

– дотримуватись правила «від простого до складного»: починати з простих рухів у просторі

тіла, поступово переходити до рухів зовнішнього просторового поля (різні види переміщень), поступово ускладнюючи руховий репертуар і досягаючи автоматизації базових рухів;

– дотримуватися закону послідовної диференціації: в ході сенсомоторного розвитку виникає і далі реалізується можливість диференціації та ізоляції окремих рухів;

– дотримуватися цефало-каудального закону, сутність якого полягає в тому, що розвиток рухів в онтогенезі відбувається від голови до ніг: спочатку дитина освоює контроль за м'язами шиї, рук, потім – спини і ніг;

– дотримуватися проксимо-дистального закону: розвиток йде в бік від тулуба до кінцівок, від ближніх частин кінцівок до далеких (спочатку дитина вчиться спиратися на лікті, потім на долоні; спочатку вчиться стояти на колінах, і тільки потім – на випрямлених ногах і т.д.);

– забезпечувати послідовне освоєння дитиною різних рівнів простору – нижнього (лежачи на спині, на животі), середнього (сидячи), верхнього (стоячи);

– співвідносити ступінь надання допомоги з тим ступенем розвитку, на якому в цей момент перебуває дитина (вправи дитиною можуть виконуватися пасивно або пасивно-активно, спочатку з максимальною допомогою, в подальшому з поступовою мінімізацією допомоги і стимуляцією самостійного виконання руху) [3; 6].

Однією з кінцевих цілей програми занять з кінезіотерапії дітей з синдромом Дауна є навчання дитини виконання вправ без допомоги дорослих. Прискорити цей процес допомагають одноманітні заняття. Слід дотримуватися послідовного структурованого одноманітного порядку, а в програму навчання включати різні види вправ, позаяк діти здатні концентрувати увагу лише протягом короткого періоду часу [6].

Кінезіотерапевту необхідно зберігати за собою лідируючі позиції в процесі навчання, бути послідовним у своїх діях, встановлювати рамки поведінки для дитини, ніколи не дозволяючи їх порушити, при цьому важливо враховувати інтереси дитини в процесі корекційно-розвиваючої роботи, уважно ставитися до потреб дитини, що посилює її мотивацію.

**Висновки.** Встановлено, що основними цілями навчання дітей з синдромом Дауна на заняттях з кінезіотерапії є: розвиток імітаційних здібностей (вміння наслідувати), стимулювання до виконання

інструкцій, формування навичок довільної організації рухів (у просторі власного тіла, в зовнішньому просторовому полі), виховання комунікативних функцій і здатності взаємодіяти в колективі. Під час навчання дитини з синдромом Дауна цілеспрямованих рухів необхідно дотримуватися семи умов: організувати спеціальні заняття з розвитку рухової сфери, формувати «навчальну поведінку», широко використовувати метод пасивних рухів, дотримуватися відносної одноманітності діяльності, вчити виконувати інструкції «Подивися на мене», «Повторюй за мною», використовувати прості (елементарні) вправи, розвивати рухові рефлексії. Однією з кінцевих цілей програми занять з кінезіотерапії дітей з синдромом Дауна є навчання дитини виконання вправ без допомоги дорослих.

**Перспективи подальших досліджень.** Проведене дослідження не висчерпує всіх аспектів педагогічних умов організації занять з кінезіотерапії дітей з синдромом Дауна. Подальшого дослідження потребує питання розробки педагогічних методик організації занять з кінезіотерапії дітей з синдромом Дауна, що сприятимуть їхній фізичній і соціальній реабілітації.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Жиянова П.Л., Поле Е.В., Нечаева Т.Н. Формирование основных двигательных навыков у детей с синдромом Дауна. Москва : БФ «Даунсайд Ап», 2013. 68 с.
2. Кашуба О.М. Формування навичок великої моторики у дітей з синдромом Дауна дошкільного віку за допомогою фізичних вправ : навчальний посібник. Рівне, 2011. 85 с.
3. Максимова Е.В. Уровни общения. Причины возникновения раннего детского аутизма и его коррекция на основе теории Н.А. Бернштейна. Москва : «Диалог-МИФИ», 2008. 288 с.
4. Мастюкова Е.М. Лечебная педагогика (ранний дошкольный возраст): советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми потребностями в развитии. Москва : Владос, 1997. 304 с.
5. Молчанова Е.С. Методические рекомендации по подготовке детей к дошкольному и школьному обучению. *Особенности развития детей с синдромом Дауна*. 2009. № 18. С. 70–75.
6. Плаксунова Э.В. Влияние занятий по программе адаптивного физического воспитания «Моторная азбука» на двигательное и психомоторное развитие детей с расстройствами аутистического спектра. *Аутизм и нарушения развития*. 2009. № 4. С. 67–72.

# CORRECTION OF COGNITIVE ACTIVITY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL DISORDERS IN MATHEMATICS LESSONS IN THE SYSTEM OF INCLUSIVE EDUCATION

## КОРЕКЦІЯ КОГНІТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ПСИХІЧНИМИ РОЗЛАДАМИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

*The consolidation of the inclusive education at the state level and the active implementation of its foundations in the educational process require significant changes in approaches to the content and organization of learning, in the use of didactic methods and techniques. The main task of inclusive education is to provide equal opportunities for education to all individuals, regardless of their physical and psychological characteristics. But the learning process itself must be constructed taking into account the characteristics of each of its participants. Domestic and foreign specialists include violations of the intellectual, psycho-emotional and psychic sphere, as well as children with learning difficulties and autism spectrum disorders into the list of mental disorders. Teaching children with peculiarities of psychophysical development is a specialty of special pedagogy, but in the context of the development of inclusive education, it becomes important for general pedagogy. The article deals with the peculiarities of teaching children with mental disorders, as well as the importance of teaching mathematics of junior pupils for the development of their cognitive activity and further socialization. The effective methods and techniques for teaching children with autism spectrum disorders in mathematics (activation of cognitive activity, use of didactic games) were formulated. The effectiveness of the program for correction of cognitive activity of children with difficulty in learning in mathematics lessons in junior classes was developed and experimentally proved. The perspectives of the proposed program in secondary schools during the organization of inclusive education were outlined.*

**Key words:** mental disorders, autism spectrum disorders, cognitive activity, mathematical knowledge, didactic game.

*Закріплення на державному рівні інклюзивної освіти й активне впровадження її засад у навчально-виховний процес вимагає суттєвих змін у підходах до змісту й організації навчання, у використанні дидактичних методів і прийомів. Головним завданням інклюзивної освіти є надання рівних можливостей отримання освіти всім особам, незважаючи на їх фізичні та психологічні особливості. Безпосередньо процес навчання повинен бути побудований з урахуванням особливостей кожного з його учасників. Вітчизняні та зарубіжні фахівці до ментальних порушень відносять порушення інтелектуальної, психоемоційної та психічної сфери, а також труднощі у навчанні та розлади аутичного спектра. Навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку – царина спеціальної педагогіки, але в умовах розвитку інклюзивного навчання набуває значущості для загальної педагогіки. У статті розкриті*

*питання особливості навчання дітей із ментальними порушеннями, а також навчання математики молодших школярів для розвитку їх пізнавальної активності та подальшої соціалізації, сформульовані ефективні методи та прийоми навчання дітей із розладами аутичного спектра математики (активізація пізнавальної активності, використання дидактичних ігор), розроблена й експериментально доведена ефективність програми корекції пізнавальної активності дітей із труднощами у навчанні на уроках математики у молодших класах, окреслені перспективи використання запропонованої програми у загальноосвітніх закладах під час організації інклюзивного навчання.*

**Ключові слова:** ментальні порушення, розлади аутичного спектра, пізнавальна активність, математичні знання, дидактична гра.

*Закрепление на государственном уровне инклюзивного образования и активное внедрение его принципов в учебно-воспитательный процесс требуют существенной модернизации образовательной системы в целом, изменений в организации обучения, использования дидактических методов и приемов. Главной задачей инклюзивного образования является предоставление равных возможностей получения образовательных услуг всем лицам, несмотря на их физические и психологические особенности. Процесс обучения должен быть построен с учетом особенностей каждого из его участников. Обучение детей с особенностями психофизического развития – область специальной педагогики, но в условиях нарушения инклюзивного образования приобретает значимость и для общей педагогики. В статье раскрыты основные особенности обучения детей с ментальными нарушениями, а также обучения математике младших школьников для развития их познавательной активности и дальнейшей социализации, сформулированы методы и приемы обучения детей с расстройствами аутистического спектра математике (активизация познавательной активности, использование дидактических игр), разработана и экспериментально доказана эффективность программы коррекции познавательной активности детей с трудностями в обучении на уроках математики в младших классах, очерчены перспективы использования предложенной программы в общеобразовательных учреждениях при организации инклюзивного обучения.*

**Ключевые слова:** ментальные нарушения, расстройства аутистического спектра, познавательная активность, математические знания, дидактическая игра.

УДК 376.42  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085.2019.12-2.15>

**Ichenko O.V.,**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Assistant Professor at the Department Correctional Education and Special Psychology of the Communal Institution Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy of the Kharkiv Regional Council

**Tarasova V.V.,**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department Correctional Education and Special Psychology of the Communal Institution Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy of the Kharkiv Regional Council

**Yatsinik A.V.,**

Candidate of Pedagogical Sciences, Lecturer at the Department Correctional Education and Special Psychology of the Communal Institution Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy of the Kharkiv Regional Council

### 1. Introduction

The development of an inclusive approach to the education and upbringing of children with mental

disorders is considered by the United Nations (UN), UNESCO and other international organizations as a priority direction for the development of national



school education systems, as the implementation of the right of citizens to receive quality education and social integration is an important factor for sustainable development of society.

Inclusive education is a term used to describe the process of teaching children with special needs and violations of the mental sphere including those found in in public secondary schools schools. Under mental disorders we mean violations of the intellectual, psycho-emotional and psychic sphere, as well as children with learning difficulties and disorders of the autistic spectrum which negatively affects students' ability to study). Modern pedagogical practice faces the serious problem of including all children in the process of education and upbringing.

The process of teaching children with mental disorders is somewhat different from the process of teaching children with generally accepted norms of psychophysical development. Such children are able to master material at the level of pupils of junior high school. This determines certain peculiarities of the organization of teaching children with mental disorders, namely, they should only take place under conditions of specially organized education and with the presence of a permanent targeted influence from a special teacher. Teaching mathematics with children with thematic violations is one of the most difficult in special pedagogy, because the system of mathematical knowledge is based on the sufficient development of such mental processes as analysis, synthesis, generalization, abstraction, etc., which are the most damaged in them.

The analysis of scientific developments and studies made it possible to state the increasing attention of scientists to the problem of teaching children with mental disorders in the conditions of an inclusion (A. Beloshista, O. Gavrilov, N. Gladchenko, N. Sokolova, M. Sheremet).

The results of psychological and pedagogical research (T. Aliysheva, L. Akatova, N. Korokolta, and others), as well as the practice of teaching children with mental disorders, indicate that mathematics is particularly difficult to give them in the initial period of study. These difficulties are explained both by the specifics of the subject itself and by the peculiarities of the cognitive activity of children of this category. The peculiarities of teaching mathematics to children with intellectual disabilities both in the theoretical and in the practical terms are revealed in the works of L. Vavina, A. Vysotskaya, V. Zhuk, A. Khilko and others. In their studies, they indicate that persistent violations of the higher mental functions that are observed in mental disorders, prevent children from mastering the program material in mathematics in the amount provided by the requirements of the general school. Such students have peculiarities of mental activity, such as the inertia of formed links, slowness, fragmentation, lack of differentiation in the perception

of material, etc. At the same time, children's studying mathematics is an important task on the way of socialization in the future of adult life. During the period of study, they must acquire such knowledge in mathematics that they would allow them to operate freely with arithmetical terms, carry out calculations, measurements, calculations, perform various operations with numerical values, solve problems.

Summing up the experience of Ukrainian scholars, we came to the conclusion that it is very important, before studying the process of transfer of knowledge, to thoroughly explore the cognitive abilities of children. When conducting the examination of children with mental disorders, it is necessary first of all to study in detail the structure of cognitive activity (the state of development of memory, thinking, perception, attention), to determine the ways of correction of violations and to draw up a plan for further work.

Experimental confirmation of our hypothesis that the correction of the cognitive activity of children with learning difficulties in mathematics lessons by means of didactic games is a prerequisite for increasing the level of assimilation of mathematical knowledge, the ability to use them in real life, and also contributes to the success of mastering new knowledge and socialization of such children, in the first stage, involves the justification and development of the method of conducting the experiment. At the next stage, criteria and indicators for assessing the level of formation in students with mental disorders of cognitive activity were determined.

The method of diagnosing the level of formation of cognitive activity is to clarify the ability and the willingness of children in this category to independently learn and understand the content of the proposed tasks aimed at activating cognitive activity (the method "Recognition of Figures" by R. Nemov, the method "Raven Matrix", the method "Small House" ("Budynochok") by N. Gutkina).

Correction of cognitive activity of students of the experimental group took place during the lessons of mathematics and provided for the additional use of three didactic games.

## **2 Diagnosis of the level of development of cognitive activity of children with learning difficulties**

The empirical object of the study was students of grades 2 and 3 with a mild mental retardation of the Municipal Institution "Kharkiv Special Secondary School № 3" of the Kharkiv Regional Council and the Municipal Institution "Special Educational Complex of I-II Grades № 2" of Kharkiv Regional Council with a total number of research participants being 40.

In our study, children were divided into control and experimental groups. The control and experimental group includes 20 children each.

The study was conducted on the following indicators: examination of the state of memory, thinking, attention, perception.



The results of the indicators of the states of the cognitive components, we interpreted according to the levels (Table 1).

To diagnose the state of memory of younger schoolchildren with mental disorders, we used the adapted method “Identification of Figures” by R. Nemoj (Nemoj R.S., 2001).

The children were offered a table of the size of 50 x 50 cm with 9 geometric figures, the time of exposure – 15 seconds. They need to remember the figures. Immediately after the show, they need to strike out the nine figures which were perviously shown in table, which are among the other 24 figures (10 x 10 cm). In order to complete the assignment, they gave the child an instruction to the task.

After completing the task, we noted and counted the number of correctly and incorrectly identified figures. In order to characterize the level of recognition, we calculated its coefficient  $H:H = (R: 9) + W$ , where R is the number of correctly identified figures; W is the number of incorrectly identified figures.

The most optimal recognition rate is one, so the closer the results of a particular subject to one, the better the child’s processes of recognition of visual material work.

In order to diagnose the development of the thinking of junior schoolchildren with mild mental retardation, we used the adapted technique “Raven Matrix” (Galyan I., 2011). This technique is intended for evaluation of visual thinking among junior pupils. Here under the visual-figurative thinking is meant the ability to operate with different images and visual representations when solving problems.

Its essence was that the child was offered a series of ten detailed tasks of the same type, which gradually became more difficult. After studying the struc-

ture of a large matrix, the child had to specify one of the details (of the eight available) that best suits this particular matrix, that is, it corresponds to its drawing or the logic of the location of its parts vertically and horizontally. To complete the task, the child was given instructions to task. Test time is 10 minutes.

At the end of the experiment, the experiment stopped and determined the number of matrices that were correctly resolved, as well as the total amount of points scored by the child for their solution. Each correctly solved matrix was evaluated in 1 point.

The next step is to diagnose attention. We used the methodology of N. Hutkina’s “Small House” (Galyan I., 2011) to diagnose children of junior school age with mental disorders. The “Small House” test is a modification of the test of D. Wexler and is used to determine the level of mental development. We used this technique to study the productivity and stability of attention.

The tasks were aimed at revealing the child’s ability to use the model, the ability to accurately copy it, navigate in their work. This makes it possible to find out the peculiarities of the development of arbitrary attention, spatial perception, sensory motor coordination and fine motor motility of the hand. The child is given instructions again. Runtime is 3 minutes.

The processing of the experimental material was carried out by counting the points awarded for errors.

The list of errors included such components as the absence of any detail of the drawing were considered, the increase of individual details of the picture more than twice, with a relatively correct preservation of the size of the whole picture, incorrectly depicted element, incorrect location of parts in space, deviation of straight lines by more than 30° from a given direction, gaps between lines in those places where they should be connected, error-free copying.

Table 1

Indicators of the States of Cognitive Processes

Indicator	Level		
	High	Average	Low
Memory	1 point (the child recognized and remembered 8–9 figures, immediately after the show, struck out in the corresponding form seen in the table 9 figures)	2–5 points (the child recognized and remembered only part of the figures shown, was able to delete them in the appropriate form)	6–9 points (the child did not recognize and did not remember any of the presented figures)
Thinking	7–10 points (the child accepts the task, selects the necessary elements for all proposed matrices)	2–6 points (the child accepts the task, selects only a part of the necessary elements to the proposed matrix)	0–1 point (the child accepts the task, but does not perform it)
Attention	0 point (any attention is well developed, and such components as concentration, productivity and stability are very high)	1–2 points (the average development of arbitrary attention, and components such as concentration, productivity and sustainability of attention at the average level)	more than 4 points (low development of arbitrary attention, as well as concentration, productivity and stability of attention at a low level)
Perception	8–10 points (the child correctly identified 14 items in 21–30 seconds)	4–7 points (the child found all the necessary items in 31–50 seconds)	1–3 points (more than 1 minute, the child could not name all the hidden objects)

To survey the state of development of perception among junior schoolchildren with mental disorders, we used the technique of R. Nemov, "What objects are hidden in the drawings?". We offered each child 3 pictures and provided them with instructions. Runtime was 1 minute for each picture.

If the child was in a hurry, without finding all the objects in one picture, we immediately proceeded to the next, and in the end they returned the child to work on the previous image.

After analyzing the obtained indicators of the development of cognitive activity of children with mental disorders, it was concluded that children have a low level of development of cognitive components (insufficient attention, memory, underdevelopment, and thinking). According to our data, 12.5% of children are at high levels, 47.2% of children have an average level of development of cognitive components and 40.3% of children are at a low level. Because of the organic or functional disturbances that occur, children have virtually no imagination. Structural and operational components of the imagination in them are not formed, imagination in relation to thinking performs a compensatory function. Children can not use memory images, perceptions, suffer the integrity of creating images. A significant difficulty is their understanding of the condition and content in the memory of the verbal task.

### **3 Model of the corrective program for the development of cognitive activity of children with learning difficulties in mathematics lessons**

Solving the problem of developing cognitive activity of mentally retarded junior pupils in mathematics lessons depends to a large extent on the effective implementation of correctional and developmental work.

We believe that one of the means of correction of cognitive activity is the mathematics lessons that introduce special methods and techniques of work, the main and main of which is the didactic game.

It should be noted that the didactic game helps in solving cognitive tasks in a lesson put in an interesting form. It is the decision of the cognitive problem associated with mental stress, overcoming the difficulties that accustomed the child to mental work. Assimilating or clarifying one or another educational material in a corrective-developing game, children learn to observe, analyze, compare, classify objects on some grounds; develop memory, attention, perception.

To carry out the tasks of the experiment, a system of didactic games for children with mild mental retardation of elementary school age was selected and included in mathematics lessons in order to develop the cognitive activity of children of the specified category.

The purpose of this stage of the study was to substantiate, develop and experimentally verify the means and methods of corrective work on the devel-

opment of cognitive activity of mentally retarded junior pupils in mathematics lessons.

In accordance with the stated goal, the task were outlined:

- to identify trends and stages of corrective work;
- to develop and test the system of didactic games that was used in mathematics lessons for the development of cognitive activity of mentally retarded junior pupils;
- to conduct a comparative analysis of the results.
- to analyze the effectiveness of the developed correction system.

A selection of didactic games of mathematical focus was directed at the correction and development of all components of cognitive activity of junior pupils: perception, memory, thinking, attention.

Didactic games were included in each lesson of mathematics and at different stages of the educational process: when explaining the new educational material, when learning and fixing the educational material, with the repetition of the studied material.

In each lesson of mathematics, we included 3 didactic games that simultaneously had to affect all cognitive components.

The structure of the lesson in mathematics was as follows:

- organization of pupils for a lesson (at this stage, the working environment for effective work was created, checks were made for manuals, office supplies and the preparation, switching of pupils from the activities they were engaged at the break (or before it began) on the educational process);
- nervous-psychological preparation (NPP) – the use of correctional means, which allows students to calm down from nervous excitement and focus on the teacher);
- checking the homework (at this stage, the homework done by the students was checked);
- posting the subject, goals and tasks of the lesson;
- propedeutic part (at this stage the knowledge and methods of action were renewed, the links were established between the old and the new material, the students were introduced into the circle of concepts and ideas that are the basis for better perception of the new one);
- formation part (depended on the stage of educational work: explanation of new material, consolidation of the already studied, verification of acquired knowledge);
- physical education minute;
- summaries and evaluation (the work of each child was analyzed at the lesson, after which an assessment was made);
- instruction on the fulfillment of the homework (explanation of the algorithm of the homework);
- relaxation (relaxation of the organism, switching activities);

- tidying the working places.

Consequently, the next stage of the study envisaged the development of a series of corrective lessons in mathematics, each of which included 3 teaching games for the development of all components of cognitive activity, namely: perception, memory, thinking, attention. At all stages of the educational process during the lesson of mathematics, didactic games on correction of perception were aimed at:

- clarification of visual, auditory, tactile, motor sensations;
- development of purposeful perception of color, form, size, material and quality of the object;
- training to relate objects by size, form, color, visually checking their choices;
- differentiation of the perception of objects by color, size and form;
- development of audio and visual perception;
- increase of volume of visual, auditory, tactile representations;
- formation of tactile differentiation of the properties of objects;
- development of tactile-motor perception;
- increase of field of view, speed of examination;
- formation of the integrity of the perception of the image of the subject;
- training to analyze the whole of its component parts;
- development of visual analysis and synthesis;
- development of the ability to generalize objects by features (color, form, value);
- development of perception of the spatial arrangement of objects and their parts;
- development of visual-motor coordination (Beloshistaya A.V., 2002)
- Instead, correction and memory training didactic games included the following goals:
  - development of motor, verbal, figurative, verbal-logical memory;
  - learning knowledge through arbitrary, conscious memorization;
  - development of speed, completeness, accuracy of reproduction;
  - formation of the completeness of the reproduction of verbal material (to reproduce verbal material in close proximity to the text) (Gavrylov O.V, Lyashenko O.M., Korolko N.I., 2006);
  - improving the accuracy of reproduction of verbal material (correctness of the wording, ability to give a short answer);
  - improving the consistency of memory, the ability to establish causal and temporal relationships between individual facts and phenomena;
  - an increase in memory (Beloshistaya A.V., 2002).

Regarding the correction and development of thinking, at various stages of the educational process, the didactic games that were included in the mathematics lessons were aimed at:

- development of visually-effective, visual-figurative and logical thinking;

- development of the ability to analyze, compare, generalize, classify, and systematize on the visual and verbal basis;

- learning to distribute the main, essential;
- learning to compare, to find a similarity and distinction of features and concepts.

Didactic games for the development of mental operations analysis and synthesis were envisaged (Ilyashenko T.D., 2003):

- learning to group objects;
- development of the ability to understand the relationship of events and to build sequential solutions, to establish the causal – consequential relationships;
- intensification of creative cognitive activities;
- development of the critical thinking (objective evaluation of oneself and others).

Also, having analyzed the peculiarities of the attention of children with mental disorders of junior school age, we offered didactic games for its correction, which included the following goals (Beloshistaya A.V., 2002):

- development of the ability to concentrate attention (degree of concentration of attention on the object);
- development of sustainability attention (long-term focus on the object);
- development of the ability to switch attention (deliberate, conscious transfer of attention from one object to another);
- development of the ability to distribute the attention (the possibility to hold in the field of attention simultaneously several objects);
- increase in the amount of attention (the number of objects that can be covered by the child at the same time);
- formation of a targeted focus (directed in accordance with the set task);
- development of a arbitrary attention (requires a volitional effort);
- activation and development of the sight and auditory attention (Zinchenko S.M., 2004).

For more effective correction and development work on the development of cognitive activity of children of this category, we systematized the lessons in the stages of the educational process and for each such stage we selected 3 lessons, each of which included 3 didactic games.

After conducting purposeful systematic correction-development work with this group on the formation and development of cognitive structures, we observed a positive dynamics of change.

In particular, the following indicators of the following criteria have increased in children:

The state of thinking, namely: in the experimental group, the development of visually effective, visual

and figurative thinking and logical thinking improved, and children at the end of the study could operate not with concrete images, but by abstract concepts, expressed words, they also began to analyze and compare information, draw conclusions;

The state of attention – the quality of spontaneous and voluntary attention has increased and the performance of children's attention in improving the performance of tasks has been determined, attention has become more concentrated and focused;

Memory status – children of the experimental group increased the volume of auditory and visual memory, as well as the productivity of spontaneous and arbitrary types of memory in performing tasks of different levels;

State of perception – it was found that children perceive geometric figures, numbers, elementary examples, problems, spectral scale and physical quantities.

During the secondary diagnosis, the improvement of the indicators from all the evaluation criteria was found, namely: the "Thinking state" criterion in children improved the indicators of visual-thinking thinking, and the criterion "Attention" was diagnosed with an increase in the quality of any attention during the performance of tasks and a positive the dynamics of the formation and development of cognitive structures in junior schoolchildren with mental disorders.

Consequently, the repeated diagnosis has shown that the use of didactic games in mathematics lessons for the development of components of cognitive activity is effective, since in children of the experimental group, the indicators, compared with the primary diagnosis, increased significantly.

#### 4. Conclusions

The purpose of this article was to formulate the peculiarities of the cognitive sphere of children with learning difficulties, to identify ways of activating thinking, memory, attention, perception, experimentally check the effectiveness of the use of didactic games in mathematics lessons for the education of children with mental disorders, and outline the prospects for further implementation of the proposed correction program intensification of cognitive processes of children with autism spectrum disorders. It was found that didactic games should be accessible and understandable to children, consistent with their age and psychological peculiarities, and therefore each didactic game should have its own specific educational and corrective goal. It should be noted that during the implementation of the tasks of each game for better perception of information several different analyzers should be involved at a time.

Correctional value of game techniques and techniques is that they develop mental activity and cognitive interests of children, contribute to the conscious perception of educational material, the sustainability of actions in one direction, the formation of positive

motivation for learning and the sense of success, develop autonomy, as well as memory, attention and logical thinking.

The validity of the assertions of the proposed study was proved empirically, which makes it possible to assert the importance of forming, in children with mental disorders, mathematical knowledge, abilities, skills and the effectiveness of using during this process of didactic games.

The approval of the development of inclusive education at the legislative level and the active realization of its tasks in practice, allows using the proposed program of correction of cognitive processes not only in special institutions, but also during the development of an individual program for teaching a child with peculiarities of psychophysical development and in mathematics classes in inclusive classes.

The analysis of the psychological characteristics of children of elementary school age provides an opportunity to state that one of the factors of the child's readiness for school is the transition from the game to the educational activity. As the leading activities of junior pupils are not yet fully equipped and have many features of the game, the feasibility of using didactic games in the training becomes even more relevant. This is especially true for children whose activities retain many features of gaming activity and have difficulty in learning, in organizing which we should remember that in such a situation it is advisable to use methods and techniques of preschool teaching methods for children. It is known that the game is the main method of teaching children of preschool age, it is not only effective, but also interesting for children, allows them to learn the educational material in a child-friendly form. Younger students are also pleased to perceive the use of didactic games during the organization of the educational process, which makes it possible to turn a simple lesson into a fun and cognitive event. All of the above, in our opinion, outlines the further perspectives of the described research, especially in the context of the development of inclusive education, when simultaneously it is necessary to teach children not only with different physical, psychological and cognitive characteristics, but also children with different types of conducting activities.

#### REFERENCES:

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы : учебное пособие. Москва : ВЛАДОС, 2003. 368 с.
2. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании : хрестоматия / сост. Н.Д. Соколова. Москва : ГНОМ и Д, 2001. 448 с.
3. Вдовиченко І.В., Трачук І.М. Спілкування дошкільників з інтелектуальною недостатністю в умовах дитячого будинку. *Науковий часопис Наці-*



онального педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та психологія. Київ : НПУ, 2007. Вип. 7. С. 97–98.

4. Гладченко І.В. Основні напрямки корекційно-виховної та соціально-абілітаційної діяльності педагога-дефектолога в спеціалізованих дитячих будинках. *Актуальні проблеми навчання дітей з особливими потребами* : збірник наукових праць Університету «Україна». 2010. С. 279–285.

5. Алышева Т.В. Технология формирования понятия числа у учащихся подготовительного – первого классов специальной (коррекционной) общеобразовательной школы У111 вида. *Организация и содержание образования детей с нарушениями раз-*

*вития* : Материалы Международной научно-практической конференции. Ч. 1. Москва, 2008.

6. Діти з особливими потребами у початковій школі: поради батькам. Кн. 3 / Л.С. Вавіна, А.М. Висоцька, В.В. Жук та ін. ; за ред. В.І. Бондаря, В.В. Засенка. Київ : Науковий світ, 2006. 212 с.

7. Кузьмина-Сыромятникова Н.Ф. Методика арифметики во вспомогательной школе. Москва : Учпедгиз, 1949.

8. Матасов Ю.Т. Особенности восприятия и понимания основ наглядной геометрии учениками младших классов вспомогательной школы. *Дефектология*. 1975.

9. Мершон Б.Л., Хилько А.А. Некоторые вопросы методики преподавания арифметики во вспомогательной школе. Москва : Просвещение, 1968.

## РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

## DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING AS A MEAN OF FORMING OF ARTISTIC AND IMAGINATIVE COMPETENCE

УДК 378:37.011.3-051:74  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085.2019.12-2.16>

**Сердюк Н.М.,**

канд. пед. наук, викладач кафедри психології Одеського національного медичного університету

**Фогель Т.М.,**

канд. пед. наук, викладач кафедри теорії і методики декоративно-прикладного мистецтва та графіки ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»

*У статті розкрито сутність та структуру поняття «критичне мислення». Коротко подано історію вивчення цього феномена. Проаналізовано позицію різних авторів щодо критичного мислення як професійно-важливої якості майбутніх педагогів. Обґрунтовано значимість розвитку критичного мислення як для самого процесу освіти, так і для професійної діяльності майбутніх педагогів. Виявлено необхідність вироблення здатності до критичного мислення як засобу формування художньо-образної компетентності.*

**Ключові слова:** критичне мислення, мислення, художньо-образна компетентність, фахова підготовка, педагог.

*В статье раскрыта сущность и структура понятия «критическое мышление». Кратко изложена история изучения этого феномена. Проанализированы позиции разных авторов о критическом мышлении как профессионально-важном качестве будущих педагогов. Аргументирована значимость развития критического мышления как для самого процесса образования, так и для*

*профессиональной деятельности будущих педагогов. Выявлена необходимость формирования способности к критическому мышлению как способу формирования художественно-образной компетентности.*

**Ключевые слова:** критическое мышление, мышление, художественно-образная компетентность, профессиональная подготовка, педагог.

*The article reveals the essence and structure of the concept of "critical thinking". A history of the study of this phenomenon is presented briefly. The position of different authors concerning critical thinking as a professionally important quality of future educators is analyzed. The significance of the development of critical thinking both for the educational process itself and for the professional activity of future educators is substantiated. The necessity of forming the ability to critical thinking as a means of forming artistic and figurative competence is revealed.*

**Key words:** critical thinking, thinking, artistic and figurative competence, professional training, an educator.

### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Соціально-економічний розвиток світу в цілому та українського суспільства зокрема зумовлює суттєву трансформацію вимог до особистісних та професійних якостей, до рівня знань, умінь майбутніх фахівців. Ця позиція знайшла своє відображення в Законі України «Про вищу освіту». Серед інших засад державної політики у сфері освіти принципами освітньої діяльності названо навчання впродовж життя та інтеграцію з ринком праці. У найближчій перспективі найбільш затребуваними будуть фахівці, які здатні навчатися впродовж життя, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі, які готові до вирішення складних завдань та які володіють креативністю, емоційним інтелектом, когнітивною гнучкістю та критичним мисленням.

У Законі України «Про освіту» вказано, що метою повної загальної середньої освіти є всебічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка здатна до життя в суспільстві та до цивілізованої взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності [1]. Очевидно, що виховати майбутнього фахівця, який би відповідав указаним критеріям, можуть спеціалісти, які самі відповідають цим вимогам.

Ми погоджуємось із точкою зору С. Максименка, який наголошує, що успішний розвиток особистості у процесі навчання є можливим лише за умови істотного перегляду навчального змісту, до того ж не чергового його переструктурування, а перебудови цього змісту на принципово новому фундаменті [2, с. 39–42]. Складність полягає в тому, що більшість закладів вищої освіти використовують у роботі інформаційну модель навчання, яка передбачає такі етапи засвоєння теоретичних знань, як сприйняття інформації, переробка, демонстрація ступеня засвоєння певних теоретичних положень. Така модель не сприяє розвитку активної позиції майбутніх фахівців, формуючи мотивацію, націлену не на досягнення успіху, а на уникнення невдачі.

Е. Фромм зазначав, що від початкової до вищої школи ціль навчання полягає в тому, щоб нагромадити якнайбільше інформації. Студентам необхідно вивчити стільки всього, що в них навряд чи залишається час і сили думати [8, с. 253].

Отже, на наше переконання, для успішної реалізації вищезазначених завдань, формування у майбутніх педагогів критичного мислення є досить актуальним питанням.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Термін «критичне мислення» почав з'являтися в академічних колах і літературі ще в середині двадцятого сторіччя. У 1941 році академік Е. Глейзер підкреслив, що критичне мислення – це пошук

доказів на підтримку або дискредитацію переконання чи аргументу [12].

У 1956 році група педагогів під керівництвом педагога-психолога Б. Блума працювала над розвитком системи мислення, яка б виходила за межі традиційного навчання в системі освіти, та розвитком мислення «вищого порядку» [12].

У 1962 році Р. Енніс запропонував дванадцять аспектів критичного мислення для дослідження викладання та оцінки здатності до критичного мислення [12].

У 1980 році щорічна конференція щодо питань критичного мислення, яка проходила в Каліфорнії, привернула до себе увагу науковців та освітян усіх рівнів освіти та з усіх частин світу.

Дослідженням феномена критичного мислення займалася велика кількість науковців різних галузей, указуючи на його різнобічність. Так, філософи розглядають критичне мислення як уміння логічно мислити та аргументувати, зокрема вчений О. Тягло назвав його «просунутою сучасною логікою». Теоретики літератури (Ч. Темпл) визначають критичне мислення як підхід, за яким тексти розкладаються на складники, а також розглядається, як вони досягають впливу на читачів [5, с. 19–26].

Л. Терлецька визначає критичне мислення з позиції психології та виокремлює такі його характеристики, як глибина (вміння бачити неясність там, де іншим усе здається цілком зрозумілим), послідовність (уміння дотримуватися логічних правил, не суперечити самим собі, обґрунтовувати висновки), самостійність (уміння ставити питання, знаходити нові підходи до їх з'ясування), гнучкість (уміння змінювати спосіб розв'язання проблеми, знаходити нові шляхи, бути вільним від шаблону), швидкість (уміння швидко впоратися з пізнавальними завданнями), стратегічність (послідовне висування гіпотез, визначення ознак під час вирішення завдань) [5, с. 268].

Зважаючи на позиції педагогічної теорії (Є. Полат), критичне мислення має такі ознаки: аналітичність (відбір, порівняння, зіставлення фактів та явищ), асоціативність (установлення асоціацій із раніше вивченими фактами, явищами), самостійність, логічність (уміння будувати логіку доказовості розв'язання проблеми, послідовність дій), системність (уміння розглядати об'єкт, проблему в цілісності зв'язків і характеристик) [3, с. 62–77].

Р. Джонсон визначає критичне мислення як «особливий вид розумової діяльності, що дозволяє людині винести раціональне судження щодо запропонованої їй точки зору або моделі поведінки» [13].

**Мета статті.** Реагуючи на вплив наукового та технологічного прогресу, ґрунтуючись на певних психологічних підходах, сучасні заклади вищої освіти фокусують свою увагу на необхідності

надання студентам якомога більшого обсягу інформації, приділяючи не зовсім достатню увагу вихованню здатності до критичного мислення. Зважаючи на те, що критичне мислення допомагає з пошуком правди серед хаосу подій та інформації, що оточує студентів кожен день, та сприяє найглибшому розумінню цієї правди, метою статті є розгляд критичного мислення як засобу формування художньо-образної компетентності, під якою ми розуміємо обізнаність у галузі мистецтва, прагнення реалізувати на практиці свій художньо-естетичний потенціал, уміння та навички художньо-образного сприймання, аналізу та інтерпретації творів мистецтва.

**Виклад основного матеріалу.** Метою вищої освіти є здобуття особою високого рівня наукових та/або творчих мистецьких, професійних і загальних компетентностей, необхідних для діяльності за певною спеціальністю чи в певній галузі знань [1].

Професійна компетентність розглядається як сукупність знань і умінь, що визначають результативність праці, обсяг навичок, комбінацію особистісних якостей і властивостей, комплекс знань і професійно-значимих особистісних якостей; єдність теоретичної і практичної готовності до праці, здатність здійснювати складні види дій [7, с. 190–195].

Отже, професійна компетентність – це здатність людини вирішувати проблеми у своїй професійній сфері. Ураховуючи вищезазначене, однією з професійних компетентностей майбутніх фахівців декоративно-прикладного мистецтва є художньо-естетична, яка розглядається як набір художньо-естетичних та графічних знань, умінь, навичок, наявність просторової уяви й мислення. Набуття в процесі навчання художньо-естетичної компетентності сприяє генеруванню нових ідей, проектуванню і корегуванню своєю діяльністю, конкурентоздатності та мобільності на ринку праці [8, с. 190–195].

Одним із засобів формування художньо-естетичної компетентності є розвиток критичного мислення, що є однією з найважливіших навичок двадцять першого століття, покликаною підготувати молодь до мінливого та непередбачуваного світу, в якому ми живемо.

Є багато визначень критичного мислення. Р. Енніс перелічує чотирнадцять філософсько орієнтованих наукових визначень та три визначення словників. Він стверджує, що всі визначення є різними концепціями одного поняття [12].

Тара Де Лессе визначає критичне мислення як здатність приймати обґрунтовані судження, які є логічними і добре продуманими. Це «спосіб мислення, в процесі якого ви не просто погоджуєтесь з аргументами та висновками, які були вам запропоновані, а скоріше стосуєтесь цього, що ставить під сумнів такі аргументи та висновки. Це вимагає

бажання побачити те, які докази беруть участь у підтримці конкретного аргументу або висновку» [12].

Д. Майерс вважає, що критичним є мислення, яке не сприймає аргументи і висновки сліпо, а досліджує припущення, розпізнає приховані цінності, оцінює наявні дані та висновки [12].

Р. Джонсон визначає критичне мислення як «особливий вид розумової діяльності, що дозволяє людині винести раціональне судження щодо запропонованої їй точки зору або моделі поведінки» [12].

Отже, однією з головних рис критичного мислення є високий ступінь усвідомленості власних розумових дій та пильна увага до них. Усвідомлення, на думку Ф. Михайлова, є постійним рухом та пошуком нового, виходом за межі уявлень, що склалися, що допомагає сформулювати мету дій та по-новому побачити майбутнє [4].

Ш. Бейлін стверджує, що, якщо враховувати те, які види мислення педагога вважають критичними, а які – ні, то можемо зробити висновок, що критичним є те мислення, яке відповідає трьом критеріям, а саме: воно застосовується для того, щоб ухвалити рішення про те, в що вірити і що робити; особа, залучена у процес мислення, намагається відповідати стандартам адекватності та точності, що відповідають процесу мислення; мислення відповідає стандартам порогового значення. Підсумовуючи концепцію, яка вміщує всі три критерії, критичне мислення розглядається як ретельно цілеспрямоване мислення [11].

Важливою характеристикою критичного мислення є системне – здатність фахівця до ефективного аналізу великого обсягу інформації, до виявлення закономірностей у різних ситуаціях, до формування цілісної картини того, що відбувається, прогнозування та оцінювання ризиків і можливостей, пов'язаних із процесом ухвалення рішення.

Критичне мислення складається з двох аспектів, зокрема навичок критичного мислення та диспозиції до нього. У процесі критичного мислення приділяється велика увага когнітивним стратегіям та навичкам, тоді як диспозиція до критичного мислення базується на поведінковому компоненті та на безперервній внутрішній мотивації до вирішення проблем. Розглядаючи ідеального критичного мислителя, необхідно враховувати не тільки ці навички, але і його загальне ставлення до життя, фактів, питань та соціальних проблем.

Характеристиками критичного мислителя є:

1) спостережливість – одна з найперших (ранніх) навичок критичного мислення, які ми отримуємо ще в дитинстві. Це наша здатність сприймати та розуміти світ навколо нас;

2) цікавість – основна ознака багатьох успішних лідерів. Критичний мислитель є допитливим за

своєю природою, зацікавленим світом та людьми, що їх оточують;

3) об'єктивність. Критичний мислитель залишається настільки об'єктивним, наскільки це можливо, розглядаючи певну ситуацію чи інформацію;

4) інтроспекція – мистецтво залишатися свідомим у своєму мисленні;

5) аналітичне мислення. Найкращий аналітичний мислитель є також критичним мислителем. Здатність аналізувати інформацію є ключовою. Аналізувати інформацію – значить поділяти її на компоненти та оцінювати, як добре ці частини функціонують разом та окремо;

6) виявлення упереджень. Критичний мислитель кидає собі виклик ідентифікувати докази, які формують його переконання, та оцінює те, наскільки джерело інформації є достовірним;

7) визначення актуальності. Однією з найскладніших частин критичного мислення є ухвалення рішення щодо актуальності, змістовності та важливості інформації;

8) висновок. Критичному мислителю необхідно оцінювати інформацію та робити висновки на основі необроблених даних;

9) співчуття та емпатія, що можуть здатися негативними рисами для критичного мислителя, адже сентиментальність та емоційність можуть перекутити наше сприйняття дійсності, але без співчуття всі факти та інформація розглядаються з точки зору «сухих, бездушних» наукових фактів та даних;

10) скромність – готовність визнати чийсь недолік та бачити позитивне. Бути скромним – значить бачити свої недоліки та переваги, а це є важливим елементом критичного мислення;

11) відкритість. Критичний мислитель намагається не потрапляти у «шалені» суперечки та не ставати на чийсь бік. Він вислуховує всі перспективи та не поспішає з висновками. Критичний мислитель розглядає ситуацію чи питання з відкритим розумом та розглядає інші думки та погляди;

12) усвідомлення загальних помилок мислення. Критичний мислитель не дозволяє затьмарювати свою логіку та міркування ілюзією та неправильними уявленнями;

13) ефективний комунікатор. У багатьох випадках проблема з комунікацією базується на нездатності критично оцінювати ситуацію або розглядати її з різних точок зору. Критичне мислення – це інструмент, який ми використовуємо, щоб логічно будувати наші думки та висловлювати їх;

14) активний слухач. Критичний мислитель не тільки зацікавлений у поширенні своїх думок, він прагне бути залученим в активне слухання та дійсно чує точки зору інших. Замість того, щоб пасивно слухати під час розмови чи дискусії, він намагається брати активну участь [10].

Зважаючи на вищезазначене, можемо зробити висновок, що критичне мислення – це глибокий,



всеосяжний та самовиправлювальний людський феномен. Ідеальний критичний мислитель за своєю природою допитливий, добре інформований, відкритий, гнучкий, справедливий у своїх оцінках, чесний в особистих упередженнях, розсудливий в ухваленні рішень, готовий до переосмислення, впевнений у результаті, послідовний у складних питаннях, старанний у пошуках відповідної інформації, обґрунтований у виборі критеріїв, наполегливий у пошуку результатів, які є настільки точними, наскільки дозволяють обставини та предмет дослідження. Таким чином, виховувати гарного критичного мислителя – значить працювати над досягненням цього ідеалу. Це поєднує в собі розвиток навичок критичного мислення та виховання тих диспозицій, які послідовно дають корисні знання та є основою раціонального та демократичного суспільства [9, с. 61–84].

Отже, без позитивного ставлення до критичного мислення (емоційний аспект) він би не зустрічався взагалі або б існував на дуже низькому рівні.

Таким чином, диспозиція до критичного мислення є критичною частиною критичного мислення.

**Висновки.** Розвиток критичного мислення допомагає педагогам виховати інформованих громадян, які будуть здатні до ухвалення рішень у майбутньому, забезпечить вступ студентів на ринок праці з необхідними навичками, дозволить бути цінними членами ринку праці та суспільства в цілому.

Коли студенти отримують основні ідеї щодо того, як розрізнити нісенітницю та як це стосується реального світу, ми можемо бути впевненими в тому, що вони краще зможуть орієнтуватися в океані доступної інформації та обирати правильний шлях, ухвалюючи рішення щодо цінності останньої.

Сучасна система вищої освіти покликана створювати відповідні умови для підготовки педагога, орієнтованого на постійний професійний розвиток, самовдосконалення, що забезпечить у подальшому високий рівень професійної мобільності, продуктивної діяльності і, як наслідок, самореалізацію. Крім успішного оволодіння, необхідною базою знань, умінь та навичок, відповідно до специфіки обраної спеціальності, важливою є здатність до критичного мислення, що є передумовою ефективного здійснення професійних функцій на будь-якому етапі професійного становлення.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

- 1 Закон України Про вищу освіту (*Відомості Верховної Ради (ВВР)*, 2014, № 37-38, ст. 2004). (Зі змінами, внесеними згідно із Законами №76-VIII від 28.12.2014 р., ВВР, 2015 р., № 6, ст. 40, № 222-VIII від 02.03.2015 р., ВВР, 2015 р., № 23, ст. 158 № 3-VIII від 09.04.2015 р., ВВР, 2015 р., № 25, ст. 192 №367-VIII від 23.04.2015 р.).
2. Максименко С.Д. Психологічні проблеми особистісно орієнтованого навчання. *Психолого-педагогічні проблеми гуманізації шкільної освіти*: зб. матеріалів міжрегіонального науково-практичного семінару. Київ, 1997. С. 39–42
3. Петунин О.В. Проблема познавательной самостоятельности школьников в отечественной педагогике. *Инновации в образовании*. 2004. № 6. С. 62–77.
4. Сердюк Н.М. Педагогічні умови формування конкурентоздатності майбутніх психологів у процесі фахової підготовки: дис. ... кан. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль. 2018. 295 с.
5. Терно С.О. Критичне мислення – сучасний вимір суспільствознавчої освіти. Запоріжжя: Просвіта, 2009. 268 с.
6. Тягло А.В. Критическое мышление: проблема мирового образования XXI века / ред. Тягло А.В., Воропай Т.С. *Постметодика*. 2001. № 3 (35). С. 19–26.
7. Фогель Т.М. Професійно-педагогічна структура особистості майбутнього викладача технологічної і професійної освіти. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. Херсон, 2017. С. 190–195.
8. Фромм Э. Человек для себя: Исследование психологических проблем этики. Минск, 1992. 253 с.
9. Facione P.A., Facione N.C. and Giancarlo C. : The Disposition Toward Critical Thinking: Its Character, Measurement, and Relationship to Critical Thinking Skills, *Journal of Informal Logic*, Vol. 20 No. 1 (2000). P. 61–84.
10. Facione PA, "Critical Thinking: What It is and Why it Counts" *Insight Assessment*. 2013.
11. Schmaltz Rodney M., Jansen Erik and Wenckowski Nicole, Redefining Critical Thinking: Teaching Students to Think like Scientists. *Frontiers in Psychology*. URL: [www.frontiersin.org](http://www.frontiersin.org) 1 March 2017, Volume 8, Article 459.
12. The Stanford Encyclopedia of Philosophy is copyright © 2016 by The Metaphysics Research Lab, Center for the Study of Language and Information (CSLI), Stanford University Library of Congress Catalog Data: ISSN 1095-5054
13. The World Competitiveness Yearbook 2004 [Online] / Lausanne: IMD, 2004. URL: <http://www.0.imd/ch/pressereleases/>.

## РОЗДІЛ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТЕОРІЇ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДАМИ  
ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ОСТАННЬОЇ ЧВЕРТІ ХХ СТОЛІТТЯFEATURES OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS' MANAGEMENT THEORY  
DEVELOPMENT IN UKRAINE OF THE LAST QUARTER OF THE XX CENTURY

*У статті на основі проведення історико-педагогічного аналізу наукових праць останньої чверті ХХ століття охарактеризовано чинники, які вплинули на зародження теоретико-методологічних засад управління закладами вищої освіти в Україні; з'ясовано внесок радянських учених у розвиток теорії управління освітніми закладами; визначено особливості історії розвитку теорії управління закладами вищої освіти в Україні останньої чверті ХХ століття. В основу методики вивчення наукових джерел покладено ідею багатогранного, всебічного огляду предмета дослідження. У статті авторка спирається на такі методи дослідження, як: аналіз, синтез, контент-аналіз, узагальнення та систематизація отриманих фактів.*

**Ключові слова:** теорія управління, вищі навчальні заклади, заклади вищої освіти, розвиток теорії управління, особливості розвитку теорії управління.

*В статті на основі проведеного історико-педагогічного аналізу наукових видань останньої чверті ХХ століття охарактеризовані фактори, які впливали на зародження теоретико-методологічних принципів управління висшими навчальними закладами в Україні; визначено внесок радянських учених у розвиток теорії управління освітніми закладами; визначено особливості історії розвитку теорії управління висшими навчальними закладами в Україні останньої чверті*

*ХХ століття. В основу методики вивчення наукових джерел покладено ідею багатогранного, всебічного огляду предмета дослідження. В статті автор опирається на такі методи дослідження, як: аналіз, синтез, контент-аналіз, узагальнення та систематизація отриманих фактів.*

**Ключевые слова:** теория управления, высшие учебные заведения, заведения высшего образования, развитие теории управления, особенности развития теории управления.

*Factors that influenced the emergence of the theoretical and methodological principles of the higher educational institutions' management theory in Ukraine have been characterized in the article on the basis of the historical and pedagogical analysis of the scientific works of the last quarter of the XX century; the contribution of Soviet scientists to the development of the higher educational institutions' management theory has been determined; the peculiarities of the history of the higher educational institutions' management theory in Ukraine in the last quarter of the XX century have been determined. The method of scientific sources studying has been based on the idea of a multi-faceted, comprehensive examination of the researched subject. In the article, the author relies on such research methods as analysis, synthesis, content analysis, generalization and systematization of the facts.*

**Key words:** management theory, higher educational institutions, institutions of higher education, management theory development, peculiarities of the management theory development.

УДК 371.2

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085.2019.12-2.17>

**Васиньова Н.С.,**

асистент кафедри публічної служби та управління навчальними й соціальними закладами Навчально-наукового інституту публічного управління, адміністрування та післядипломної освіти ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

**Постановка проблеми.** Проблема розвитку теорії управління закладами вищої освіти в Україні стає особливо актуальною в умовах чинної масштабної реформи і у сфері вищої освіти, і в системі управління нею, оскільки дає змогу відстежити основні тенденції й особливості розвитку теорії управління закладами вищої освіти та визначити рівень вивченості цих питань.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Основні засади реформи закладені новим Законом України «Про вищу освіту» [15] та Стратегією реформування вищої освіти в Україні до 2020 року [14].

Серед праць, які мали значний вплив на зародження теоретико-методичних засад управління освітніми закладами, варто назвати наукові доробки В. Бондаря, П. Дробязко, В. Жука, В. Маслова, Б. Мирончика, Н. Суховєєвої, В. Сухомлинського, П. Худомінського, М. Черпінського, Р. Шакурова, які розглядають науково-педагогічну

діяльність учителів, управління навчально-виховним процесом, упровадження передового досвіду, удосконалення діяльності вчителів і директорів шкіл, організаційно-управлінський аспект у педагогічній діяльності тощо. У наукових дослідженнях проблему розвитку теорії управління закладами вищої освіти в ті часи майже не розглядали, що зумовлює актуальність зазначеної проблеми.

Водночас нові вимоги до якості вищої освіти, управлінської діяльності у сфері освіти, потреби в ефективних шляхах досягнення якості діяльності освітніх закладів спонукають до ґрунтовного аналізу напрацювань радянських учених, що є перспективним вектором активного розвитку теорії і практики управління закладами вищої освіти в Україні.

**Мета статті полягає** у вивченні логіки становлення теорії управління в освітніх системах та визначення внеску радянських учених у розвиток теорії управління закладами вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.**

Для ґрунтовного дослідження розвитку теорії управління закладами вищої освіти в Україні останньої чверті ХХ століття здійснено змістовний аналіз джерел цього часу, проведено семантичний та контент-аналіз тематик публікацій, дисертацій для визначення кількісних і якісних показників уживання управлінських понять з подальшим установленням зв'язків між змістом текстів і тематик документів для з'ясування стану розвитку теорії управління зазначеного періоду.

Аналіз наукових джерел останньої чверті ХХ століття засвідчує, що в цей період було захищено 13 дисертацій вітчизняних авторів, майже всі дослідження спрямовані на аналіз науково-педагогічної діяльності вчителів, управління навчально-виховним процесом (П. Дробязко, Н. Суховєєва, В. Бегей, Б. Мирончик та ін.); упровадження передового досвіду, удосконалення діяльності вчителів і директорів шкіл (В. Жук, В. Маслов); М. Черпінський розглядає організаційно-управлінський аспект у педагогічній діяльності тощо.

У цей проміжок часу відсутні дисертаційні роботи з питань управління закладами вищої освіти. Установлено, що в 76–80-ті рр. переважають індивідуальні наукові розвідки проблем теорії управління вищими навчальними закладами. Відсутні колективні дослідження, участь у яких можуть брати фахівці різного наукового спрямування та викладачі ЗВО.

Опубліковано 39 книжок (посібників, методичних рекомендацій), з них одна присвячена питанням організації системи контролю якості освіти у вищих навчальних закладах [11]; 35 статей, з них тільки шість стосуються вищої освіти та окремих питань управління ВНЗ [6; 7; 9; 12; 23].

Для з'ясування головних питань, які розглядають учені останньої чверті ХХ століття в Україні, було проведено аналіз назв основного масиву джерел з проблематики. Нами визначено рубрику для розгляду основних категорій розвитку теорії управління ВНЗ. Одиниця (категорія) аналізу становить смислове (ключове) висловлення в назві публікації, яке забезпечує його змістовну характеристику. Частота використання цих одиниць свідчить про значення, якого надавали педагоги, керівники, учені того часу тим чи тим управлінським проблемам у своїх дослідженнях.

Аналіз за розробленою методологією допоміг визначити напрям проведених досліджень та з'ясувати, на які питання спрямована теорія управління освітніми закладами в Україні останньої чверті ХХ століття.

Результати аналізу показують, що в 76–80-ті рр. фахівці розглядають питання керівництва школою, зміст управлінської діяльності, управління підвищення кваліфікації вчителів, директорів шкіл, внутрішньошкільний контроль, функції управ-

ління, систему управління, компетентність директора школи, аналізується досвід роботи вчителів і директорів шкіл.

Головну увагу приділено розробці методів і завданням, принципам і підходам до управління. Тематика публікацій здебільшого спрямована на вивчення внутрішньошкільного управління (М. Анжівський [10], М. Сунцов [5], П. Зимін [4]); розробку методичних рекомендацій лекторам, керівникам загальноосвітніх шкіл, учителям (Є. Хриков [25], Г. Єльнікова [19] та ін.). Судячи з назв видань, науковці також звертають увагу на психологічні аспекти управління освітою, визначення ролі психологічних знань сучасного керівника (О. Дейнеко) [8]; на організацію праці та особистість директора школи, що впливало на результативність його управлінської діяльності (В. Бондар, М. Черпінський, В. Сухомлинський, Н. Рентюк, Т. Фролов, [3; 16; 20–21; 24]); на діяльність молодого вчителя, аналіз уроку та проблему вдосконалення внутрішньошкільного керівництва й удосконалення контролю (О. Сай [18], В. Товарницький [23]). В. Литовченко розглядає питання керівництва в умовах кабінетної системи [13]). Зауважимо, що в деяких студіях висвітлено питання комплексного (А. Розенберг [17]) та ситуативного підходів (Ю. Табаков) до процесу управління [22]. Питання компетентності директора школи, розподілу обов'язків між директором та заступником, раціоналізації праці репрезентує Є. Березняк [2].

Аналіз семантичного спектра назв джерел дає підстави зробити висновок, що кількість досліджень з проблематики значно низька. Відсутні дисертаційні праці з висвітлення проблем управлінської діяльності ЗВО.

У назвах праць переважають поняття «вдосконалення організаційно-педагогічної діяльності», «внутрішньошкільний контроль», «керівництво школою», «організаційно-управлінські ситуації», «розподіл управлінської праці», «раціональна праця», «педагогічне навантаження», «оптимізація внутрішньошкільного контролю», «система», «система роботи вчителя», «навчально-виховний процес». Найбільш поширеними поняттями цього часу є: «контроль» та «інспектування», у публікаціях майже не розглядалися принципи й закони демократизації, гуманізації тощо.

Пізніше з'являються та поширюються поняття «здоровий мікроклімат», «комплексне планування», «управлінська ситуація», «система оцінки», «система управління», «удосконалення управління», «педагогічна рада», «процес управління», «планування роботи», «стиль керівництва (управління)», «самоосвіта», «методи управління», «обов'язки».

Отже, учені розглянули коло всіх головних питань змісту управлінської діяльності, але

загальноосвітнього навчального закладу. Так, аналіз тематики та змісту робіт призводить до висновку, що в цей період питання внутрішньошкільного контролю є важливим складником управлінської діяльності. Однією з особливостей цього етапу є формування понятійного апарату внутрішньошкільного управління, більшість із перелічених понять використовується в практиці та теорії управління школою.

Водночас для з'ясування сутності уявлень педагогів, керівників, учених 76–80-х рр. XX століття про зміст управлінської діяльності та визначення актуальних питань теорії управління проведено аналіз тогочасних наукових праць. Аналіз робіт 76–80-х рр. XX ст. за зазначеною структурою подано в таблиці 1.

Остання чверть XX століття представлена здебільшого описовими працями. Фахівцями цього етапу було розглянуто коло більшості питань змісту управлінської діяльності загальноосвітнього закладу.

Розвиток теорії управління вищими навчальними закладами в Україні в цей період був тісно пов'язаний з розвитком педагогічної теорії і теорією управління школою. Цей період характеризується:

узагальненням досвіду управлінської діяльності керівників шкіл у посібниках зі школознавства.

Також характерною рисою цих років був екстенсивний шлях розвитку теорії управління закладами освіти в Україні – збільшення кількості науковців, наукових праць і локальних досліджень. У цей період розпочалася переорієнтація робіт учених з опису й узагальнення окремого практичного досвіду на глибоке теоретичне обґрунтування тих чи тих аспектів теорії внутрішньошкільного управління та їхню експериментальну перевірку [1, с. 217–218].

Тобто в українській науці працювала достатня кількість учених, які своїми науковими доробками забезпечували теоретичне обґрунтування та практичне функціонування управління школою. У цей час збільшилась кількість досліджень і публікацій теоретичного спрямування. Усе це створювало умови для накопичення та узагальнення наукової інформації, але було пов'язано з кількісним, а не якісним збільшенням наукових розвідок з теорії управління освітніми закладами [Там само, с. 221]; досліджень з проблем управління закладами вищої освіти в Україні.

Аналіз тематик та змісту наукових розвідок 76–80-х рр. XX століття дав змогу дійти висно-

Таблиця 1

**Аналіз робіт учених, присвячених вищій освіті та різним аспектам теорії управління ВНЗ у 76–80-ті роки XX століття**

№ з/п	Автори	Визначення основних понять	Законів, закономірностей	Визначення принципів	Обґрунтування підходів	Визначення методів	Обґрунтування концепцій	Обґрунтування прав, умов	Виділення функцій
1.	В. Бондар	+	-	+	-	+	-	+	+
2.	Н. Бутенко	+	-	-	-	+	-	-	-
3.	Н. Киркач	-	-	-	-	-	-	-	-
4.	О. Можаяєв	-	-	-	+	+	-	+	-
5.	В. Нуждін	-	-	-	+	+	-	-	-
6.	Т. Рахімов, А. Якирєвич	-	-	-	-	+	-	-	+
7.	О. Скрипниченко	+	+	+	+	-	-	+	+
8.	Ю. Табаков	+	+	-	-	-	-	+	+
9.	К. Червінський	-	-	+	+	-	-	+	+
10.	В. Шевчук	-	-	+	-	+	-	-	-

\* – в одній роботі могли висвітлювати кілька питань



вку, що розвиток теорії внутрішньошкільного управління цього часу вплинув на зародження теоретичних засад управління вищими навчальними закладами, що дає підстави вважати цей час етапом зародження теоретико-методологічних засад управління закладами вищої освіти, оскільки напрацювання таких учених, як М. Анжівський, В. Бондар, С. Вінник, О. Гончар, Ю. Табаков, Г. Єльнікова, Є. Хриков та ін., забезпечили теоретичне обґрунтування та практичне функціонування управління школою. Їхні дослідження стали поштовхом до зародження теорії управління закладами вищої освіти в Україні.

**Висновки.** Проведений історико-теоретичний аналіз дає підстави зазначити, що провідну роль у встановленні теорії управління закладами вищої освіти в Україні відіграла теорія і практика внутрішньошкільного управління, основні концепції якої стали орієнтиром розвитку теорії управління ЗВО в майбутньому.

Проведений аналіз здійснено в межах теми наукової роботи «Розвиток теорії управління вищими навчальними закладами в Україні (остання чверть ХХ – початок ХХІ століття)», тому дослідження не вичерпує всієї різноманітності питань із проблематики. Актуальним та перспективним завданням подальших розвідок є аналіз теорії управління закладами вищої освіти в Україні за такими етапами в умовах сьогодення.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Адаменко О.В. Розвиток педагогічної науки в Україні в другій половині ХХ століття (1950–2000 рр.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Луганськ, 2006. 612 с.
2. Березняк Є.С. Керівництво роботою школи / Є.С. Березняк, М.В. Черпінський. Київ : Рад. шк., 1970. 262 с.
3. Бондар В.І. Вибір форм керівництва залежно від мети управління навчально-виховним процесом. *Рад. шк.* 1978. № 12. С. 80–85.
4. Бутенко Н.Ю. Вопросы развития интеграции высшей школы, науки и производства. *Хозрасчет, финансы и кредиты*. 1987. Вып. 29. С. 56–60.
5. Вопросы внутришкольного управления : сб. ст. / под ред. Н.С. Сунцова. Москва : НИИ школ МП РСФСР, 1975. Вып. 1. 164 с.
6. Вінник С.І. Головний напрям у роботі райвно. *Рад. шк.* 1976. № 1. С. 81–86.

7. Вінник С.І. Поліпшуючи стиль керівництва школою. *Рад. шк.* 1977. № 6. С. 101–104.
8. Дейнеко О.А. Психологические знания современному руководителю. *Сов. педагогика*. 1985. № 10. С. 129–131.
9. Захаренко О.А. З щоденника директора школи. *Рад. шк.* 1987. № 5. С. 66–68.
10. Керівництво школою / упоряд. М.А. Анжівський. Київ : Рад. шк., 1978. 118 с.
11. Капто Г.Ю. Деякі питання управління школою повного дня. *Рад. шк.* 1979. № 6. С. 64–68.
12. Кривонос І.Ф. Роль шкільного інспектора у впровадженні педагогічних здобутків. *Рад. шк.* 1977. № 1. С. 95–99.
13. Литовченко В.П. Внутрішкільний контроль і керівництво в умовах кабінетної системи. *Рад. шк.* 1975. № 9. С. 63–68.
14. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення: 14.02.18).
15. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 20.03.19).
16. Рентюк Н.К. Контроль директора за реалізацією виховних завдань. *Рад. шк.* 1982. № 4. С. 72–74.
17. Розенберг А.Я. Комплексний підхід у діяльності класного керівника. Київ : Т-во «Знання» УРСР, 1985. 47 с.
18. Сай О.А. Запорука успіху – чіткий і дійовий контроль. *Рад. шк.* 1980. № 8. С. 77–80.
19. Система управління якістю роботи педагогічного колективу : метод. рек. в допомогу лекторам, кер. загальноосвіт. шк., вчителям / уклад. Г.В. Єльнікова. Харків : Б. в., 1989. 39 с.
20. Сухомлинський В.О. Директор школи – керівник навчально-виховної роботи. *Рад. шк.* 1953. № 1. С. 38–42.
21. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором. Київ : Рад. шк., 1988. 284 с.
22. Табаков Ю.Я. Про переваги ситуативного підходу до процесу внутрішкільного управління. *Рад. шк.* 1979. № 4. С. 76–79.
23. Товарницький В.І. Відвідування та аналіз уроку. *Рад. шк.* 1982. № 9. С. 67–69.
24. Фролов П.П. Школа молодого директора. Москва : Просвещение, 1988. 224 с.
25. Хрыков Е.Н. Внутришкольный контроль за внеклассной и внешкольной работой по трудовому воспитанию : метод. рек. рук. шк. Ворошиловград : ВГПИ, 1982. 30 с.

## ФОРМУВАННЯ МЕДІАКУЛЬТУРИ КЕРІВНИКА В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

### FORMATION OF MEDIA CULTURE OF THE CHAIRMAN IN CONDITIONS OF REFORMING OF NEW UKRAINIAN SCHOOL

*Стаття присвячена темі формування медіакультури керівника в умовах реформування нової української школи. Подано трактування терміна «медіакультура». Доведено, що для ефективного здійснення управлінської діяльності потрібні цілком нові особистісні та професійні риси, знання, уміння, навички, властивості, здібності. Розкрито, що саме медіаосвіта, медіаграмотність та медіакультура менеджера освіти дадуть можливість керівнику на високому професійному рівні передати інформацію, а також показати рівень сприйняття її. Показано, які особливості включає медіаграмотність та медіакультура керівника навчального закладу. Визначені основні завдання керівника стосовно формування медіакультури.*

**Ключові слова:** управління, медіакультура, функції медіакультури, медіакультура керівника, формування медіакультури керівника.

*Стаття посвящена теме формирования медиакультуры руководителя в условиях реформирования новой украинской школы. Представлено трактование термина «медиакультура». Доказано, что для эффективного осуществления управленческой деятельности нужны совершенно новые личностные и профессиональные качества, знания, умения, навыки, свойства, способности. Раскрыто, что именно медиаобразование, медиаграмотность и медиакультура менеджера образования дадут*

*возможность руководителю на высоком профессиональном уровне передать информацию, а также показать уровень восприятия ее. Показано, какие особенности включает медиаграмотность и медиакультура руководителя учебного заведения. Определены основные задачи руководителя по формированию медиакультуры.*

**Ключевые слова:** управление, медиакультура, функции медиакультуры, медиакультура руководителя, формирование медиакультуры руководителя.

*The article is dedicated to the formation of the media culture of the leader in the conditions of reforming the new Ukrainian school. Filed interpretation of the term "media culture". It is proved that for the effective implementation of management activities, completely new personal and professional qualities, knowledge, skills, qualities, and abilities are needed. It is revealed that media education, media literacy and media culture of the education manager will enable the manager to transmit information at a high professional level, as well as to show the level of perception of it. It shows what features include media literacy and media culture of the head of the educational institution. The main tasks of the head for the formation of media culture are defined.*

**Key words:** management, media culture, functions of media culture, media culture of the head, media culture of the leader.

УДК 371.11

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085.2019.12-2.18>

**Давидова Н.А.**,  
начальник управління освіти,  
культури і туризму  
Дергачівської районної державної  
адміністрації Харківської області

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Якість освітньої діяльності деякою мірою також залежить від оволодіння керівником закладу загальної середньої освіти дієвими формами та методами управління як педагогічним, так і учнівським колективами. Що ми розуміємо під *дієвими формами та методами управління?* Це спроможність чіткого та доступного для сприйняття формулювання інформації, знаходження необхідних каналів та форм її передавання, уміння не лише розуміти себе, а й інших зацікавлених партнерів-співрозмовників, у процесі переговорів з урахуванням поставлених цілей домогтися оптимального та взаємовигідного для всіх сторін результату [5].

Зазначимо, що *ефективне управління* не буде існувати без побудови належної системи як внутрішніх, так і зовнішніх комунікацій обміну інформацією, бо саме на спілкування, взаємодію припадає до 90% усього робочого часу менеджера. Таким чином, успішність діяльності педагогічного колективу та ефективність управління ним залежить від становлення, функціонування та розвитку ефективної системи комунікацій між усіма учасниками освітнього процесу.

Нині медіакультура має стати частиною сучасної управлінської культури та інструментом взаємозацікавленої комунікативної взаємодії всіх залучених до нього учасників.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вивчивши матеріали наукових джерел стосовно розуміння терміна «медіакультура», можемо стверджувати, що багато дослідників трактують це поняття так само, як і терміни «інформаційна культура», «комунікативна культура». Так, наприклад, у своїй статті «Медіакультура суспільства та особистості: визначення понять» О. Бариш-полець стверджує, що поняття медіакультури є найвужчим, бо це система потреб, орієнтацій, знань, умінь, навичок та інших соціальних характеристик особистості, сформованих і розвинених у процесі перебування в медіасередовищі з використанням саме засобів мас-медіа заради отримання соціальної інформації. Ми поділяємо думку науковця, що медіакультура особистості входить до складу інформаційної культури, яка безпосередньо належить до комунікативної культури, а остання, своєю чергою, є частиною загальної культури особистості, що показано на рисунку 1.

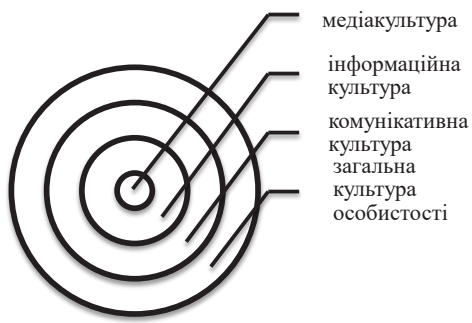


Рис. 1. Взаємодія чотирьох видів культур

За визначенням Н. Кирилової, *медіакультура* – це сукупність інформаційно-комунікативних засобів, матеріальних та інтелектуальних цінностей, які були вироблені людством у процесі культурно-історичного розвитку, що сприяє формуванню суспільної свідомості та соціалізації особистості. Медіакультура включає в себе культуру передачі інформації й культуру її сприйняття, вона може виступати показником рівня розвитку особистості, що здатна сприймати, аналізувати, цінувати медіатекст, займатись медіаторчістю, засвоювати нові знання у галузі медіа. Дослідниця пропонує розглядати медіакультуру з точки зору соціального функціонування, а саме як знакову систему, через яку кодується й передається інформація, що є соціально значущою. Н. Кирилова визначає такі *функції медіакультури*:

- комунікативну,
- інформаційну,
- креативну,
- ідеологічну,
- нормативну,
- посередницьку,
- релаксаційну [4, с. 8].

В. Різун трактує медіакультуру як сукупність духовних цінностей, створених інформаційно-комунікаційними засобами, що функціонують у суспільстві, щодо елементів культури комунікації, пошуку, збирання, виробництва і передачі інформації, а також культури її сприймання соціальними групами та соціумом у цілому [8].

Н. Череповська у своєму навчальному посібнику «Медіакультура та медіаосвіта учнів ЗОШ: візуальна медіакультура», який був розроблений для спеціального курсу навчання медіакультури та медіаосвіти учнів старших класів, наголошує, що суспільний, культурно-історичний феномен постає із сукупності засобів масової інформації. Сутність феномена полягає у створенні медіатехнічних засобів та медіаінформації, яку одні опосередковано передають, а інші таким чином її сприймають. Саме таке трактування науковець закладає в медіакультуру як практичну й інтелектуально-духовну діяльність людини, опосередковану медіазасобами.

Отже, Н. Череповська вважає, що медіакультура може бути різних видів (рис. 2).



Рис. 2. Різновиди медіакультури

*Медіакультура виробництва*: результатом є нові медіазасоби, медіатехнології та медіапродукція у формі книжок, періодичних видань, радіо-програм, телепрограм, документальних, художніх фільмів, фотозображень тощо. *Медіакультура бізнесу*: медіавиробництво очолюють певні комерційні, адміністративні, владні, політичні та інші структури – «агенції», які утримують виробництво й реалізують свої інтереси у медіапродукції, заробляючи на цьому. *Медіакультура мистецтва*: фотографії, кінематографія, новітні види мистецтва (відео-арт, сайнс-арт, нет-арт тощо) [9].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Більшість науковців, такі як С. Баранчук, О. Гриценко, В. Зернецька, Н. Костенко, А. Ручка тощо, вивчають медіакультуру в контексті процесів глобалізації, інформатизації сучасного суспільства, питань соціальної ідентичності.

**Мета статті** – поетапне з'ясування, як на сучасному етапі в процесі професійного розвитку формується медіакультура керівника в умовах реформування нової української школи.

**Виклад основного матеріалу.** Так, Л. Лузан у своїй статті «Формування комунікативної компетентності керівника освіти в процесі професійного розвитку», розглядаючи Національну рамку кваліфікацій, зазначає, що в системі підвищення кваліфікації виділяють такі компетентності директора закладу загальної середньої освіти:

- нормативно-правову;
- управлінську;
- психологічну;
- комунікативну;
- інформаційну;
- лідерську [6].

Погодимось, що для ефективного здійснення управлінської діяльності потрібні цілком нові особистісні та професійні риси, знання, уміння, навички, властивості, здібності. Вважаємо, що саме медіаосвіта, медіаграмотність та медіакультура менеджера освіти дадуть можливість йому на високому професійному рівні передати інформацію, а також показати рівень сприйняття її.

Медіаграмотність та медіакультура керівника навчального закладу включають:

– уміння аналізувати, критично осмислювати й створювати медіатексти;

– здатність визначати джерела медіатекстів, їхні політичні, соціальні, комерційні, культурні інтереси й контексти;

– спроможність інтерпретувати медіатексти й цінності, що несуть у собі медіа;

– навички добору відповідних медіа для створення та поширення власних медіатекстів і залучення зацікавленої в них аудиторії;

– вільний доступ до медіа для споживання та виробництва власної медіапродукції [2];

– розуміння важливості міжособистісного професійного спілкування для успішності будь-якої трудової діяльності;

– прагнення до підвищення рівня комунікаційної та медіакомпетентності;

– уміння спілкуватися з використанням для цього телекомунікаційних каналів зв'язку [1].

Основними завданнями щодо професійного зростання керівника вбачаємо:

1. *Формування інформаційної культури.*

– вивчення різноманітних джерел інформації;

– здійснення аналітико-синтетичної переробки інформації;

– застосування прийомів та способів самостійного ведення пошуку за допомогою новітніх технологій.

2. *Ознайомлення із розмаїттям засобів опрацювання інформації.*

3. *Вироблення медіаімунітету.*

4. *Формування рефлексії та критичного мислення.*

5. *Створення здатності до медіаторчості [10].*

Для того щоб реалізувати зазначені завдання, вважаємо, що методичні служби району мають також долучитися до процесу розвитку медіакультури керівника закладу загальної середньої освіти. Так, наприклад, проводити методичну роботу з керівниками в інноваційних формах:

– телестудії;

– медіапроекти;

– медіаклуб тощо.

Мета таких засідань – навчити по-різному працювати з медіапродуктом, дати «набір інструментів» для того, щоб керівник ЗЗСО мав можливість коректно використовувати медіапродукт у своїй управлінській діяльності.

**Висновки.** Нині особистість формується й розвивається не тільки на уроках, а й під впливом медіа (кіно, телебачення, Інтернет). Дитина має змогу отримувати інформацію про світ дорослих, зразки спілкування, норми соціальної поведінки,

які частіше віддалені від морально-етичних норм поведінки. Нове явище інформаційного суспільства руйнує традиційні способи входження дитини у світ. Медіа своїм віртуальним світом впливає на емоційний, інтелектуальний розвиток дитини, її психіку. Завдання педагога – навчати дітей критично ставитися до інформаційних повідомлень, розрізняти подію й ставлення, виховувати здатність розуміти реальність, «аби не стати жертвами маніпуляції» [4].

Таким чином, завдання керівника закладу загальної середньої освіти – володіти навичками медіакультури на високому рівні, щоб навчитися оперувати значним масивом інформації, мати здатність швидко її систематизувати, визначити її цінність, а також сформувані вміння розумно її використовувати в повсякденному житті.

### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бабій Л.М. Інформаційна культура педагога / Бабій Л.М., Вітриченко О.Є., Полякова А.І. URL: <http://repo.knmu.edu.ua/bitstream/123456789/2566/1/>

2. Грабовський П.П. Медіакомпетентність педагога : презентація для педагогічних працівників позашкільних, дошкільних і загальноосвітніх навчальних закладів. URL: <http://www.slideshare.net/medialiteracy/1-30866333#14290364020271&fbinitialized>.

3. Кара-Мурза С.Г. Маніпуляція сознанием. Москва : Аксмо; Алгоритм, 2007. 857 с.

4. Кириллова Н.Б. Медиакультура: от модерна к постмодерну. 2-е изд.; перераб. и доп. Москва : Академический Проект, 2006. 448 с. («Технологии»), с. 8.

5. Комунікації в публічному управлінні: аспекти організаційної культури та ділового спілкування : навчальний посібник / уклад.: Гошовська В.А. та ін. Київ : К.І.С., 2016. 130 с. (Серія «Бібліотечка лідера місцевого самоврядування»).

6. Лузан Л.О. Формування комунікативної компетентності керівника освіти в процесі професійного розвитку. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти* : зб. наук. пр. / Укр. інж.-пед. акад.; голов. ред. д-р пед. наук, проф. О.Є. Коваленко. Харків, 2018. № 58. *Становлення особистості*. 156 с. 135–142 с.

7. Почуєва О.О. Управління якістю діяльності педагогічного колективу навчального закладу. Електронне наукове фахове видання «Теорія та методика управління освітою». 2010. № 3. URL: <http://tme.umo.edu.ua/docs/3/10pochsee.pdf>.

8. Різун В. Медіаосвіта та медіаграмотність : підручник / Ред.-упор. В.Ф. Іванов, О.В. Волошенюк; За науковою редакцією В.В. Різуна. Київ : Центр Вільної Преси, 2013. 352 с.

9. Череповська Н. Медіакультура та медіаосвіта учнів ЗОШ: візуальна медіакультура : навчальний посібник. Київ, 2010.

10. URL: [http://osvita.ua/school/lessons\\_summary/edu\\_technology/43755](http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/43755).



## НОВІ ПІДХОДИ ДО УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

### NEW APPROACHES TO MANAGEMENT OF EDUCATION IN UKRAINIAN SCHOOLS

*Реформа Нової української школи – фундаментально важливий фрагмент загальної картини змін у системі освіти нашої держави. Уже кілька років поспіль створення можливостей рівного доступу до освіти для всіх дітей – пріоритет для держави загалом і місцевих органів самоврядування зокрема. У статті аналізується освітня концепція Нової української школи з погляду нових підходів до управління закладами освіти. Обґрунтовується значення нового способу управлінського мислення як фактору позитивних змін в освіті. Аналізуються матеріали експертів щодо специфіки управління освітою. Досліджуються актуальні компетентності керівника в умовах Нової української школи.*

**Ключові слова:** *Нова українська школа, нові підходи до управління, автономія закладів, специфіка освітнього менеджменту, проблеми середньої освіти, компетентності керівника.*

*Реформа Новой украинской школы – фундаментально важный фрагмент общей картины изменений в системе образования нашего государства. Уже несколько лет подряд создание возможностей равного доступа к образованию для всех детей – приоритет для государства в целом и местных органов самоуправления в частности. В статье анализируется образовательная концепция Новой украинской школы с точки зрения новых подходов к управлению учебными заведениями. Обосновывается значе-*

*ние нового способа управленческого мышления как фактора позитивных изменений в образовании. Анализируются материалы экспертов о специфике управления образованием. Исследуются актуальные компетентности руководителя в условиях Новой украинской школы.*

**Ключевые слова:** *Новая украинская школа, новые подходы к управлению, автономия заведений, специфика образовательного менеджмента, проблемы среднего образования, компетентности руководителя.*

*The reform of the New Ukrainian School is fundamentally important part of the general picture of changes in the system of education of our country. For several years now, the creation of equal access to education for all children has been a priority for the state as a whole and local self-governments in particular. The article analyzes the educational concept of the New Ukrainian School in terms of new approaches to the management of educational institutions. The new method of managerial thinking as a factor of positive changes in education is substantiated. Experts' materials on the specifics of education management are analyzed. The actual competencies of the head in conditions of the New Ukrainian school are studied.*

**Key words:** *New Ukrainian school, new approaches to management, autonomy of institutions, specificity of educational management, problems of secondary education, competence of the head.*

УДК 130.122:37.013  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085.2019.12-2.19>

**Кондратьєва А.В.,**  
канд. філос. наук,  
доцент кафедри дошкільної  
та початкової освіти  
КЗВО «Дніпровська академія  
неперервної освіти»  
Дніпропетровської обласної ради

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Найбільше на підходи до управління, що сформувалися в Україні на початок ХХІ ст., мають вплив історичні процеси ХХ ст., зокрема радянська система. У цій системі управлінські підходи були замінені адміністративним контролем. Довгий час у системі керівництва закладами взагалі були відсутні моніторингові механізми, позитивні заохочення, рефлексивний підхід.

У 1990-ті рр. почався новий період в управлінні освітніми системами. Кардинальні перетворення в суспільстві змінили цілі та зміст освіти, сприяли виявленню суперечностей у системі управління освітніми установами. В основу реформ освіти цього періоду покладено такі принципи: демократизації; плюралізму, багатокладності, варіативності й альтернативності; народності та національного характеру; відкритості; регіоналізації; гуманізації; диференціації; розвивального, діяльнісного характеру; безперервності [3, с. 561].

Проте і в незалежній державі адміністративний підхід, реалізований у принципах радянського школознавства, все ще превалював над гнучким підходом до управління освітою. Актуальність

зазначеної проблеми пов'язана з тим, що українська управлінська культура досі перебуває у стадії формування. Історичне минуле, сформований менталітет мають потужні впливи на сьогодення, зокрема йдеться про бюрократизацію системи. Відповідно, модернізація системи освіти в Новій українській школі (НУШ) передбачає удосконалення її управлінської складової частини, трансформацію управлінських підходів в освітній системі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** показав, що різні аспекти досліджуваної проблеми стали предметом досліджень науковців і практиків В. Довбні, Л. Калініної, В. Луначека, Л. Онищук та ін. Глибокого аналізу потребує вся система Нової української школи, проте з огляду на вказану вище актуальність стаття присвячена саме пошуку нових управлінських підходів у період реформування.

**Мета статті** – обґрунтувати необхідність застосування нових управлінських підходів, проаналізувати специфіку управління освітою, виявити актуальні компетентності керівника в умовах Нової української школи.

**Виклад основного матеріалу.** Будь-яка реформа (від лат. «перетворюю, змінюю») у широкому значенні пов'язана зі змінами. НУШ є реформою, що передбачає створення школи, де діти будуть навчатися через діяльність, де основна увага буде спрямована на розвиток компетентностей, а не запам'ятовування фактів. Зміни, репрезентовані в нормативних актах, вже почалися, адже у 2018–2019 рр. перші класи навчаються за новим стандартом.

Нова українська школа у філософському аспекті – це заглиблення в нові проблеми людського буття, проєкція в майбутнє, але це також і відновлення української інтелектуальної традиції в освіті. Ще К. Ушинський у своїй педагогічній антропології орієнтувався на осмислення проблеми людини, її буття, формування ціннісних і світоглядних орієнтацій [1, с. 241].

Реалізація компетентнісного підходу супроводжується, з одного боку, зростанням ролі індивідуальності кожного школяра в навчанні, а з іншого – вмінням вчителя діагностувати індивідуальні особливості учня, оцінювати його здатність до навчання, коли учень стає суб'єктом навчального процесу й оволодіває певними загальними і предметними компетентностями. Відповідно, введення нових стандартів вимагає формування нових компетентностей педагога. Але акцентуємо, що змін потребує вся освітня система. Окремі заходи, наприклад, цільове фінансування або видання нових підручників, можуть мати ефект тимчасового рятування, але не будуть ефективними з погляду покращення системи. Трансформуватися мають всі елементи освіти, ключовою з яких є сфера управління.

Нова українська школа, як і управління нею, має відповідати сучасному типу розвитку суспільства. Неможливо в сучасному суспільстві, яке на практиці розвивається багатовекторно, а не лише за відомими теоретичними концепціями, застосувати адміністративно-командне управління і тотальний контроль індустріальної епохи. Це основна суперечність, що веде до руйнації будь-якої соціальної системи. Школа як освітня система й об'єкт управління не є винятком у цьому процесі. Оскільки відповідальність і свобода взаємопов'язані, НУШ передбачає розширення автономії закладів. Реформа закріплює академічну, організаційну, кадрову та фінансову автономію закладів.

Базою академічної автономії є дотримання принципів педагогічної свободи, право педагогів [2, с. 13]:

- самостійно планувати роботу, вирішувати питання освітнього процесу;
- здійснювати науково-дослідну роботу;
- вільно обирати освітні програми або розробляти авторські;

- обирати методики, методи, засоби та способи здійснення освітньої діяльності, розробляти і використовувати власні авторські методики;

- обирати підручники та інше навчально-методичне забезпечення;

- мати вільний доступ до інформаційних ресурсів;

- мати право на захист професійної честі й гідності.

Організаційна та кадрова автономія передбачає право закладу освіти [2, с. 15]:

- розробляти проєкт статуту закладу та вносити пропозиції щодо змін;

- затверджувати штатний розпис у межах усталеного фонду заробітної плати;

- брати на роботу та звільняти педагогічний персонал, зокрема за контрактом;

- створювати управлінську команду та педагогічний колектив;

- організовувати відкритий освітній простір і розвивати організаційну культуру.

Власне керівників наймають за строковим контрактом. Директор школи обирається за конкурсом. Одна людина може бути на цій посаді не більше двох термінів – до шести років. Якщо вона призначена на цю посаду вперше, перший термін складає два роки. Після цього строку людина може займати інші посади в цій школі або брати участь у конкурсі директорів в іншій школі [5].

Фінансова автономія передбачає, що [2, с. 16]:

- заклади освіти можуть відповідно до форми власності вирішувати питання самостійного використання всіх видів асигнувань, мають повноваження розпорядника бюджетних коштів;

- заклади публічно формують бюджет і публічно звітуються;

- керівники закладів мають право на встановлення надбавок, премій, стипендій;

- керівники закладів мають право на преміювання та встановлення додаткових надбавок за підготовку переможців олімпіад, МАН, премій за інноваційну та науково-дослідну роботу та інші види громадської діяльності;

- заклади освіти визнаються та законодавчо закріплюються як соціоекономічні системи, які надають освітні послуги та додаткові освітні послуги, потрібні для учнів, зокрема з особливими потребами.

Запровадження фінансової автономії потребує багатоканального фінансування закладів освіти через державні механізми стимулювання бізнесових структур, фізичних і юридичних осіб до участі в розвитку системи шкільної освіти, приватного інвестування у сферу освіти, зокрема завдяки пільговому оподаткуванню, кредитуванню тощо.

Фінансова автономія передбачає перехід від принципу утримання навчальних закладів до принципу колегіального формування їх бюджетів

та інвестування в людський капітал. Фінансування виходить із чисельності контингенту та стандарту вартості навчання одного учня за ступенями освіти, принципу «кошти йдуть за дитиною» через освітній ваучер або державний контракт із закладом освіти.

Практичне впровадження автономії закладів не є простим шляхом. Сьогодні уряд вже зробив кілька суттєвих кроків щодо децентралізації освіти. Проте, на думку В. Луначека, не можна стверджувати, що «ці кроки суттєво відчула система освіти. Бо автономія – це і значне зменшення абсолютно необґрунтованої звітності, й автономне розпорядження шкільним кошторисом, яким сьогодні реально розпоряджаються централізовані бухгалтерії районних відділів освіти, і збільшення впливу місцевої громади на розвиток освіти відповідної території» [4].

У НУШ запроваджена нова структура навчання, що передбачає збільшення навчання у профільній старшій школі до трьох років, а також обов'язкові навчальні осередки в освітньому просторі, перепідготовку педагогів та ін. Навіть формально це передбачає нові напрями роботи керівника закладу. Проте технічні зміни є найпростішими. Найскладніше – змінити мислення, виробити нову управлінську культуру та філософію, які дозволяли б ефективно справлятися з викликами сьогодення.

Управлінню освітнім закладом притаманні певні характеристики. На думку Л.А. Онищук, дослідника у галузі проблем управління навчальними закладами, управлінська діяльність в умовах гуманізації має забезпечувати процеси розвитку та вдосконалення організаційної структури [6, с. 167].

Управлінська робота у сфері освіти специфічна і відрізняється, наприклад, від сфери бізнесу. Як основну і принципову відмінність можна виділити кінцевий продукт освітніх організацій. Продуктом бізнесу є конкретне благо, а метою менеджера може бути збільшення його виробництва, якість і швидкість реалізації. У свою чергу, основним завданням освітнього закладу є випуск соціалізованого і різнопланово розвиненого індивіда, який зможе реалізувати свій потенціал і бути конкурентоспроможним.

Очевидно, що в перехідний період реформування ці питання є тими, з якими керівнику закладу доведеться зіткнутися в суспільному просторі. Відповідно, для успішного реформування потрібна підготовка керівників, котрі бажать працювати по-новому, розвиватися самі та розвивати шкільні колективи.

Вже зараз для успішної підготовки директорів до управління в умовах НУШ, вдосконалення професійної компетентності розроблена програма підвищення кваліфікації.

У межах підготовки директорів до управління НУШ звертається увага на основні засади функ-

ціонування школи. Директор повинен знати нові стандарти і програми, їхні відмінності від попередніх. Але, окрім знань про нормативно-правові акти, директор має бути компетентним у таких достатньо проблематичних напрямках [7]:

– Особистісні компетентності XXI ст. Роль педагога як лідера та фасилітатора.

– Освітній менеджмент. Педагогіка партнерства та дитиноцентризм.

– Індивідуальна освітня траєкторія.

– Супервізія – супровід, наставництво, консультування. Супервізія спрямована на підтримку, а не на контроль вчителя.

– Документообіг. Директори мають знати особливості ліцензування закладу освіти, державної реєстрації, припинення діяльності структурних підрозділів.

– Автономія та фінансова самостійність закладу. Більшість директорів не має компетенцій у цій сфері: гроші треба «вибити», ефективно використати та нести відповідальність за це використання. Більшість працює за шаблоном, коли є централізована бухгалтерія у районі чи місті, а відповідальність за те, де брати фінанси та як їх використовувати, лягає на начальника управління освіти. Проте в новій школі має бути фінансова самостійність із окремою бухгалтерією та прозорість фінансувань. Заклад освіти може заробляти кошти, які йтимуть на його розвиток. Для цього потрібно бути обізнаним у питаннях кошторису, бюджету і тендерних торгів.

– Робота з кадрами. Отримуючи самостійне право брати на роботу педагогів і заступників, керівник має прогнозувати вже зараз умови розвитку школи. Наприклад, через дев'ять років будуть ліцеї – професійні й академічні, у яких мають працювати педагоги, здатні викладати у профільних класах.

– Громадянські компетентності. Директор повинен вміти побудувати демократичну модель управління закладом, де діти та батьки залучені до управління закладом. Актуальним напрямом є співпраця з громадою. Заклад освіти може забезпечувати навчання не лише дітей, але й дорослих. Наприклад, відкрити комп'ютерні курси для дорослих.

Н. Клокар, автор програми перепідготовки директорів, вважає: «НУШ стартувала, треба відповідати сучасним вимогам. Життя примушує – або ви працюєте по-новому і забезпечуєте реалізацію державної стратегії, або шукаєте іншу роботу» [7].

**Висновки.** Отже, найскладніше на шляху освітньої реформи – змінити мислення та філософію управління. Історично в наявній системі освіти закладено, з одного боку, усталеність, стандартизовану уніфікованість, страх, вимушену закритість, а з іншого – поступливість, соціальний конформізм, практичне пристосування до

дегуманізованого соціального устрою та до певної міри комфортність.

Реформи, з одного боку, нібито прагнуть змінити систему освіти, а з іншого – динаміка відходу від бюрократії та надмірного адміністративного контролю є доволі повільною. Така амбівалентність може сприяти креативності керівника й оновленню тих форм і методів управління, що вичерпали себе і стали гнітючими. Проте для керівників, які роблять спробу «вирватися» за межі усталеної системи координат, це є виходом за межі власної комфортності. Позитивно, що ознакою нинішньої реформи освітньої сфери є те, що вона відкриває простір для зміни мислення людини.

У контексті освітньої реформи перспективним напрямом дослідження є управлінська психологія. Школа має брати на озброєння кращий досвід і рекомендації в інших галузях, проте втілювати й адаптувати його, враховуючи специфіку освітньої системи.

### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Довбня В. Нова українська школа: спроба філософсько-антропологічного осмислення. *Філософія освіти*. 2018. № 1. С. 240–258.
2. Калініна Л. Управління новою українською школою. *Директор школи*. 2017. № 1–2. С. 12–21.
3. Латышина Д.И. История педагогики (История образования и педагогической мысли). Москва : Гардарики, 2006. 603 с.
4. Луначек В. Нова українська школа: практична реалізація. URL: <http://osvita.ua/school/reform/53666/> (дата звернення: 31.03.2019).
5. Нова українська школа. URL: <https://osvita.vmr.gov.ua/nova-ukracsnska-shkola> (дата звернення: 31.03.2019).
6. Онищук Л.А. Гуманізація управлінської діяльності директора школи. Житомир : «Полісся», 2002. 324 с.
7. Швадчак Н. Для керівників НУШ розробили програму підвищення кваліфікації: чого навчатимуть. URL: <http://nus.org.ua/articles/dlya-kerivnykiv-nush-rozroblyly-programu-pidvyshhennya-kvalifikatsiyichogo-navchatymut/> (дата звернення: 31.03.2019).



## РОЗВИТОК БІЛІНГВАЛЬНОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В АНГЛІЇ ТА УЕЛЬСІ: РЕТРОСПЕКТИВА ТА СУЧАСНІСТЬ

### DEVELOPMENT OF BILINGUAL SCHOOL EDUCATION IN ENGLAND AND WALES: RETROSPECTIVE VIEW AND THE PRESENT STATE

*У статті висвітлено генезу та сучасний стан білінгвальної шкільної освіти в Англії та Уельсі. Показано, що етнічний склад Великої Британії є мультиетнічним і мультикультурним, власне англійська мова є результатом білінгвізму, сформованого внаслідок численних історичних причин. Виокремлено три основні періоди формування англійської мови та виявлено завдання білінгвальної шкільної освіти. Проаналізовано курс програми «Прикладний білінгвізм». Доведено, що білінгвальна освіта в Уельсі займає одне з провідних місць у світі як перевірена часом, що є вагомою підставою для використання її позитивного досвіду в Україні.*

**Ключові слова:** розвиток, білінгвальна шкільна освіта, Англія, Уельс, ретроспектива, сучасність, прикладний білінгвізм.

*В статье освещены генеза и современное состояние билингвального школьного образования в Англии и Уэльсе. Показано, что этнический состав Великобритании является мультиэтничным и мультикультурным, собственно английский язык является результатом билингвизма, сформированного в результате многочисленных исторических причин. Выделены три основных периода формирования английского языка и выявлены задачи билингвального*

*школьного образования. Проанализирован курс программы «Прикладной билингвизм». Доказано, что билингвальное образование в Уэльсе занимает одно из ведущих мест в мире как проверенное временем, что является веским основанием для использования его положительного опыта в Украине.*

**Ключевые слова:** развитие, билингвальное школьное образование, Англия, Уэльс, ретроспектива, современность, прикладной билингвизм.

*The paper describes the genesis and current state of bilingual school education in England and Wales. It is shown that Great Britain is a multiethnic and multicultural country and in fact the English language is the result of bilingualism, which has been formed due to numerous historical reasons. Three main periods of formation of the English language are identified and described; the tasks of bilingual school education are unveiled. The Applied Bilingualism course is analyzed. It is proved that bilingual education in Wales is one of the world's best practices having been tested by time and demonstrating positive results, thus making the experience very perspective for being applied in Ukraine.*

**Key words:** bilingual school education, England, Wales, English language, retrospective, Applied Bilingualism course.

УДК 373.3/5:81'246.2](410.1/.3)(091)  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085.2019.12-2.20>

Лотфі Г.Г.,

здобувач кафедри іноземної мови  
Національного університету  
«Львівська політехніка»

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Потреби інтеграції України до європейського та світового освітнього простору зумовлюють необхідність розв'язання низки складних проблем щодо готовності бути активними громадянами не тільки в рідній країні, а і в об'єднаній Європі. Оскільки в сучасних європейських полікультурних і багатомовних суспільствах, зокрема у Великій Британії, «рідною мовою громадян не завжди є офіційна державна мова, здатність спілкуватися державною мовою є необхідною умовою забезпечення повноцінної участі особистості в житті суспільства. Це актуально і для сучасної багатокультурної української спільноти» [2, с. 23].

Найчисленнішою групою корінного населення Великої Британії залишаються англійці, котрі населяють Англію та більшу частину Уельсу й утворюють компактні поселення в деяких районах на півдні Шотландії. Шотландці населяють переважно Шотландію – північно-західні області острова Велика Британія і прилеглі до нього узбережжя: Шетландські, Оркнейські та Гебридські острови. У горах північно-західної частини острова проживає своєрідна етнічна група, яка зберігає самобутні традиції і культуру – гелі (горяни). Валлійці населяють переважно Уельс.

Отже, етнічний склад Великої Британії є мультиетнічним і мультикультурним. На нашу думку,

важливість мирного співіснування вищезазначених націй і їх толерантного ставлення один до одного є необхідною складовою частиною миру і злагоди у Великій Британії [1, с. 45].

#### Аналіз наукових досліджень і публікацій.

Проблемі білінгвізму присвячено низку наукових праць (Л. Щерба, К. Бейкер, В. Беленін, В. Русанівський, Л. Блунфілд, У. Ванрайх, Л. Масенко, Ю. Шевельов, Т. Кознарський, О. Черемська та ін.), серед яких варто виділити роботи, що висвітлюють питання білінгвізму у Великій Британії (О. Матвієнко, А. Сбруєва, М. Лещенко, О. Локшина, Н. Бідюк, О. Глузман, Л. Пуховська, Н. Яцишин).

Водночас проблема порівняльно-педагогічного дослідження білінгвальної освіти у Великій Британії є ще малодослідженою.

**Мета статті** – аналіз генези та сучасного стану білінгвальної шкільної освіти в Англії та Уельсі з метою використання позитивного досвіду в Україні.

**Виклад основного матеріалу.** Історично склалося так, що сама англійська мова є результатом білінгвізму, сформованого внаслідок численних завоювань. Вже на кінець XI ст. мова нормандців тісно переплелася з англосаксонською, хоча нормандці попередньо жили у Франції, тому їх мова і звичаї мали свій французький відтінок. Так, із 1066 р. Британія знайомилася з давньо-

французькою мовою агресивно налаштованого народу, якого звали нормани. Герцог Нормандії, Вільям Перший, або як ще його називають, Вільям Завойовник, сім років відвойовував собі трон Англії та правив нею 21 рік. За час його правління французька стає державною мовою, нею велася уся державна документація, а також викладання у школах. У цей період можна говорити про типовий приклад державного білінгвізму, але примусово впроваджена мова не мала успіху. Внаслідок відсутності єдиного стандарту мови сформувався лондонський діалект, прийнятий за основу аж до кінця XIV ст.

Всього кілька тисячоліть тому Британські острови були населені місцевими жителями, котрі зовсім не розмовляли англійською мовою. На західних територіях Уельсу (Wales) розмовляли уельською. Найпівнічніші острови Шотландії (Scotland) – (Gaelic) гельською, подібною до неї ірландсько-гельською говорили в Ірландії (Ireland). Мовою (Manx) менськ – на острові Мен (The isle of Man), а (Cornish) корнійською, або корнуольською, – у південно-західній частині Британії. Формування англійської мови вирізняється, як було згадано раніше, трьома періодами:

1. Англосаксонський Old English (OE) VII–XI ст. Стародавня англійська, яка охоплює етап від самого початку становлення мови до 1100 р.

2. Середньоанглійський Middle English (ME) XI–XV ст.

3. Новоанглійський – період сучасної англійської мови Modern English (MO) із XV ст. дотепер.

Більшість шкіл Англії та Уельсу тоді орієнтувалися на грецьку та латинську мови, що асоціювалося з історичним минулим і вивченням Біблії. Варто звернути увагу на той факт, що (Welsh, Gaelic, Manx and Cornish) уельська (валлійська), гельська, корнійська (корнуольська) мови не були діалектами (місцевою версією англійської), а повноцінними мовами зі своєю власною граматикую та писемністю. Цей факт ще раз доводить те, що білінгвізм є своєрідною загрозою витіснення однієї мови іншою. Урбанізація англійської є наслідком впливу і втручання в неї романських, датських, англосаксонських, норвезьких, норманських і кельтських мовних систем [9].

Це і зумовило формування білінгвальної шкільної освіти в Англії та Уельсі. Проте вчені сьогодні стверджують, що сам розвиток англійської мови та її систем «дедалі більше детермінується не іншомовним впливом, а саме внутрішньомовними запозиченнями, які виникають внаслідок інтерваріантної мобільності лексичного матеріалу» [3, с. 68].

Завдання білінгвальної шкільної освіти – побудувати навчання таким чином, щоб зменшити інтерференцію; уникнути факту запозичення лексики з одної мови в іншу; запобігти втручання однієї мов-

ної системи в іншу, а також зберегти кожен мову як окрему структуру, продукт довгого історичного розвитку; навчити ставитися до мови як до складного і багатогранного явища; зберегти принаймні дві цілісні мови. Сьогодні, на жаль, немає конкретної стратегії, яка б однозначно вирішила проблему двомовної шкільної освіти неангломовного населення Англії та Уельсу. Відповідальність за освіту двомовних громадян лежить на ряді місцевих освітніх управлінь по всій країні. Національна стратегія зосереджує свою увагу на двомовному населенні, забезпечує його своєю підтримкою, надає можливість здобути освіту рідною мовою. У школах Англії з 2003 до 2007 р. число учнів, котрі розмовляють ще одною мовою, крім англійської, зростає з 653 800 до 789 790, тобто з 9,6% до 12%, що подвоює кількість двомовного шкільного населення [7]. Обов'язок здійснення навчання англійської мови неангломовних громадян лягає на плечі місцевої освітньої влади. Програми для вивчення англійської мови як додаткової були розповсюджені по всій території Англії та Уельсу, хоч такий крок не звільнив місцеві органи освітньої влади від покладеної на них відповідальності.

У жовтні 2003 р. уряд запустив стратегію підтримки дітей, залучених до EAL програм, як частину ініціативи «Aiming High» (Досягай висот). Місцеві органи влади додатково фінансують грантами, тим самим підвищити рівень володіння англійською мовою неангломовного населення.

Під впливом США та Європи Велика Британія змушена була переглянути свою думку щодо мов, меншин і їх місця у шкільній освіті. З історичної перспективи вважається, що валлійська мова XX ст. зазнає занепаду.

Як зазначив Дж.Л. Вільямс [12], занепад уельської мови XX ст. пов'язаний із впливом освіти, імміграції та еміграції разом із телебаченням та іншими інформаційними джерелами. Популярність англійської мови зростає, вона стає мовою адміністрації, середнього та робочого класу. Володіння англійською мовою набуває престижного статусу, стає способом піднятися по соціальній та економічній драбині.

Такий перехід до одномовного англійського навчання в Уельсі пояснюють як нав'язуванням мови, так і небажанням корінного населення вивчати обидві мови. Мова більшості набула вищого загальноприйнятого статусу з потенційно більш економічною цінністю та впливом. Саме освіта відіграла найсуттєвішу роль у занепаді валлійської мови. Незважаючи на визначну історію Уельсу, на жаль, в його освітній системі не висвітлюється детальна й об'єктивна історіографія валлійської мови. Якщо в довоєнні роки спостерігався стрімкий занепад валлійської мови, то за останні

30 років вся робота була спрямована на підтримку та збереження мови. Білінгвальну освіту в Уельсі можемо сміло назвати процвітаючою, яскравим прикладом чого є білінгвальні школи.

Перша білінгвальна школа була відкрита в 1939 р. в Aberystwyth. На кінець 1950 р. діяло уже сім повнофункціональних початкових білінгвальних шкіл. Сьогодні їх число налічує 63, вони зосереджені у районі, де переважає англослов'янське населення, серед яких 11 000 школярів. Паралельно в цих районах функціонують і білінгвальні середні школи для старих учнів. Перші школи були відкриті в Clwyd (Ysgol Clan Clwyd) в 1970-х рр., їх налічувалося 3, а сьогодні – 16. За останні 10 років значно зріс рівень розмовної валлійської мови. У 1977 р. це число зросло до 12,8% у початковій школі, а в 1984 – до 15,3%.

Проект Додсона [6], заснований на навчальній методиці, допоміг освітянам впровадити валлійську мову в навчальні програми розвитку початкової та середньої шкіл. Друга мова була запроваджена більшою мірою, через що проект можемо вважати частковим білінгвальним навчанням, він був одним із перших методів комунікативно орієнтованої теорії, який спочатку застосовували тематично, приглядаючись до нього й оцінюючи. Успіх цього частково інтеграційного досвіду розповсюдився і тривав офіційно 9 років. Його впровадили 60 шкіл і через 12 років вже 1 047 малюків і підлітків в 187 школах користувалися мовним підходом Донсона. Ті, хто вивчав валлійську за цим білінгвальним проектом, за своїми мовними здібностями значно випереджували учнів, які навчалися за іншими програмами.

Лінгвістичні та нелінгвістичні досягнення молодшої школи Додсон, порівняно з попередніми традиційними підходами, вважав феноменальними, а от школу середнього рівня – менш успішною через 4 основні фактори:

- вчителі неадекватно присвячували час валлійській мові;
- менш доступні ресурси та навчальні матеріали;
- малообізнані та малопідготовані до проекту вчителі;
- проектна методологія виявилася більш підходящою молодим школярам.

Доречним було б звернути увагу на «Закон Батлера» про освіту 1944 р., котрий вніс зміни у забезпечення й управління середньоосвітніми школами в Англії та Уельсі. Історики вважають цей закон «тріумфом прогресивної реформи» та важливим елементом післявоєнної зміни в освіті, яку підтримали усі партії [8]. Незважаючи на те, що закон поступово ліквідувався, а в 1996 р. був цілком скасований, він став відповідати зростаючим, соціальним та освітнім потребам, що з'явилися внаслідок війни. Вимоги до соціальних реформ також збільшилися [11, с. 74–76].

Отже, законом про освіту 1944 р. була ретельно змінена система освіти. Рада з питань освіти була замінена міністром, котрий керував місцевими органами освіти та контролював їхню діяльність, цим і був забезпечений більш доступний рівень навчання в Англії та Уельсі. Кожен місцевий освітній орган повинен був подати міністрові план розвитку освіти на своїй території. Було створено дві централізовані консультативні ради, одна для Англії, інша для Уельсу. Крім самостійного вирішення проблем, ці ради мали право керуватися своєю ініціативою.

Суть особливостей закону про освіту Англії та Уельсу від 1944 р. були відображені в законі про освіту 1947 р. Попри усі зміни, місцеві традиції та середовище вимагало своїх поправок. Система освіти ускладнилася, коли з'явилася бажання запровадити волонтерський елемент у державній системі. У багатьох школах поєднання релігії з навчанням призвело до факту альтернативно розглянутих релігійних положень, особливо в районах нехристиянського іммігрантського поселення. Актом було чітко окреслено етапи освіти, які включала в себе загальна середня школа. Також зміни відбулися в початковій, середній і вищій школах, що відповідало новій класифікації. Саме це дало змогу забезпечити відповідну освіту до «віку, здібностей та умінь учнів».

Зміни у Британській освіті у другій половині ХХ ст. супроводжувалися масштабними освітніми реформами 90-х рр. У Великій Британії такий вітер системних перемін приніс багато нового, особливо стосовно білінгвальної шкільної освіти Англії та Уельсу, що надав їй свіжого імпульсу в педагогічному напрямі. Найбільша освітня революція, як зауважив науковець М. Фуллан, – це реформа у професії педагога, що робить можливим і більш ефективним навчання на робочому місці (on the job learning activities) [4].

Коледж Трініті Сент-Девід при Університеті Уельсу пропонує студентам такі програми мовного спрямування освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавра мистецтв», які відповідають принципам полікультурної освіти: «Прикладний білінгвізм» (валлійська та англійська мови), «Практична валлійська мова» (основний і проміжний рівні) тощо.

Так, курс програми «Прикладний білінгвізм» не лише зосереджується на лінгвістичних аспектах валлійської та англійської мов, але й розглядає відносини між мовною більшістю та меншістю, акцентує увагу на майбутньому окремих мов світу, тоді як багато з них зникає.

Дві третини модулів програми пропонуються валлійською мовою, а одна третина – англійською. Особливості змісту програми полягають у розвитку навичок володіння двома мовами та можливості досвіду роботи у двомовному

середовищі [1, с. 45–48]. Аналіз програми «Прикладний білінгвізм» при Університеті Уельсу вказує на те, що вона є унікальною білінгвальною програмою у межах Об'єднаного Королівства, а можливість комунікації валлійською ефективно цінується серед роботодавців. Програма сприяє розвитку особистостей, здатних виконувати види робіт на високому комунікативному рівні, розумінню взаємозв'язку між валлійською й англійською мовами, білінгвальної та мультілінгвальної природи світу та впливу більших мов на менші; розкриває поведінковий аспект психології людини (як одні люди реагують на інших).

Формування білінгвальної шкільної освіти Англії та Уельсу характеризується низкою передумов. Впродовж усього свого часу творення й утвердження освіта Англії та Уельсу завжди керувалася жорсткими вимогами щодо якості самого навчання. Сьогодні освіта цих країн займає одне з провідних місць у світі та вважається однією з найкращих, оскільки пройшла перевірку часом, що і дало їй змогу стати зразково досконалою формою навчання.

**Висновки.** Етнічний склад Великої Британії є мультиетнічним і мультикультурним, а англійська мова – результатом білінгвізму, сформованого внаслідок чисельних історичних причин. Виокремлено три основні періоди формування англійської мови: англосаксонський old English (oe): стародавня англійська, яка охоплює етап від самого початку становлення мови до 1100 р.; середньоанглійський middle English (me) з 1100 до 1500 рр.; новоанглійський – період сучасної англійської мови modern English (mo) з 1500 р. дотепер. Білінг-

вальна освіта в Уельсі займає одне з провідних місць у світі як перевірена часом, тож її досвід доцільно використовувати в Україні.

До подальших досліджень відносимо аналіз білінгвальної шкільної освіти в Англії та Уельсі у контексті розвитку сучасної білінгвальної освіти в розвинутих країнах.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бріт Н.М., Шульга Н.В. Організаційно-педагогічні засади розвитку полікультурної освіти у вищих навчальних закладах Великої Британії : монографія / МОН України, Уманський держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. Умань : ФОП Жовтий, 2015. 152 с.
2. Ємельяненко Л. Реалізація змісту навчання англійської (рідної) мови та літератури в загальноосвітніх школах Англії. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2012. № 4 (14). С. 20–28.
3. Кнаппова М. Языковые аспекты общественного функционирования личных имен / отв. ред. Л.П. Калакуцкая. Москва, 1981. С. 66–73.
4. Фуллан М. Новое понимание реформ в образовании. Москва : Просвещение, 2006. 272 с.
5. Applied biliguism. URL: <http://www.uwtsd.ac.uk/ba-applied-bilingualism/>.
6. Dodson C.J. 1983, 1985.
7. Education Act. 1996. P. 56.
8. Kevin Jeffereys. R.A. Butler, the Board of Education and the 1944 Education Act. *History*, 1984. P. 415–431.
9. Macdavid R.I. Varieties of American English. Stanford, 1980. 285 p.
10. On the education of the children of migrant workers. 1977. *The Race Relations Act 1976*. P. 74.
11. Peter Gordon, Denis Lawton. *Dictionary of British Education*. Routledge, 2004. P. 74–76
12. Williams V. Eady. 1893.



## ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ НАВИЧОК МАЙБУТНЬОГО В КОНТЕКСТІ КОРПОРАТИВНОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД КАНАДИ

### INNOVATIVE APPROACHES TO DEVELOPING SKILLS REQUIRED FOR THE FUTURE IN THE CONTEXT OF CORPORATE EDUCATION: CANADIAN EXPERIENCE

Швидкі макроекономічні та технологічні зміни продовжують створювати нові виклики в кожній сфері економіки, тому важко переоцінити важливість ефективного регулювання корпоративної освіти в організаціях у напрямку розвитку навичок, що будуть затребувані в найближчому майбутньому. У статті проаналізовано інноваційні підходи до розвитку навичок, які стають вимогою майбутнього, в контексті корпоративного навчання і розвитку в Канаді. Виділено три категорії таких підходів, що використовуються в досліджуваній країні, і зроблено спробу визначити їхню доцільність і результативність. Авторкою наведено приклади з досвіду Канади щодо збору й аналізу необхідних даних, співпраці між різними суспільними секторами, розробки та впровадження різноманітних навчальних рішень і моделей, які можуть бути корисні в українських реаліях. Також проаналізовано рекомендації уряду Канади щодо передбачення викликів майбутнього і ліквідації прогалів у навичках із допомогою побудови ефективної системи корпоративної освіти, зокрема розвитку культури неперервного навчання в організації.

**Ключові слова:** корпоративна освіта, навчання та розвиток персоналу, навички, неперервне навчання, Канада.

Поскольку быстрые макроекономические и технологические изменения продолжают создавать новые вызовы в каждой сфере экономики, трудно переоценить важность эффективного регулирования корпоративного образования для предсказания и развития навыков, которые будут востребованы в ближайшем будущем. В статье проанализированы инновационные подходы к развитию навыков, которые становятся требованием будущего, в контексте корпоративного обучения и развития в Канаде. Выделены три категории таких подходов, которые используются в исследуемой стране, и сделана попытка определить их целесообразность и результативность.

Автором приведены примеры из опыта Канады по сбору и анализу необходимых данных, сотрудничества между различными общественными секторами, разработки и внедрения инновационных учебных решений и моделей, которые могут быть полезными в украинских реалиях. В статье также проанализированы рекомендации правительства Канады по предсказанию вызовов будущего и ликвидации пробелов в навыках с помощью построения эффективной системы корпоративного обучения, в частности развития культуры непрерывного обучения в организации.

**Ключевые слова:** корпоративное образование, обучение и развитие персонала, навыки, непрерывное обучение, Канада.

As rapid macroeconomic and technological changes continue to create new challenges in every area of the economy, it is difficult to overestimate the importance of effectively regulation of corporate education in organizations to anticipate and develop skills that will be in demand in the nearest future. The article analyses innovative approaches to developing the skills that are emerging as a requirement for the future in the context of corporate learning and development in Canada. Three categories of such approaches that are used in the country under research are identified. An attempt to determine their feasibility and effectiveness is made. The author provides examples of Canadian experience in collecting and analyzing necessary data, collaborating among different public sectors, developing and implementing a variety of learning solutions and models that may be useful in Ukrainian realities. The article also analyses recommendations of the Canadian government on anticipating future challenges and bridging the skills gap through building an effective corporate education system, in particular the development of a culture of continuous learning in organizations.

**Key words:** corporate education, training and development of personnel, skills, continuous learning, Canada.

УДК 377.44

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085.2019.12-2.21>

Носуліч Г.А.,

аспірант кафедри іноземних мов  
Національного університету  
«Львівська політехніка»

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Ще ніколи світ не стикався з такою кількістю економічних і технологічних змін. Весь об'єм знань подвоюється кожні п'ять років. Потрібно здобувати нові знання і розвивати навички, щоб встигати за змінами в бізнес-практиці, процесах і продуктах для задоволення дедалі вибагливіших споживачів. Світ стоїть на порозі четвертої промислової революції. Перша промислова революція використовувала воду і пару для механізації виробництва, друга – електроенергію, третя – електроніку та інформаційні технології для автоматизації. Зараз четверта революція гряде на зміну третій і за своєю суттю є цифровою революцією, що роз-

вивається ще з середини попереднього століття. Вона характеризується поєднанням технологій, що розмивають межі між фізичною, цифровою і біологічною сферами. Можливості мільярдів людей практично необмежені завдяки мобільним приладам із їхньою безпрецедентною обчислювальною потужністю, об'ємом пам'яті, доступом до інформації. Ці можливості будуть лише розширюватися з розвитком нових технологій, таких як штучний інтелект, робототехніка, інтернет речей, автономний транспорт, 3D друк, нанотехнології, біотехнології, тощо.

Оскільки швидкі макроекономічні та технологічні зміни продовжують створювати нові виклики

у кожній сфері економіки, важко переоцінити важливість ефективного регулювання корпоративної освіти в організаціях у напрямі передбачення і розвитку навичок, які будуть затребувані в найближчому майбутньому. Канада – одна з провідних країн, що серйозно підійшли до вирішення проблем сьогодення і передбачення майбутніх потреб. Вивчення досвіду цієї держави у пошуку інноваційних підходів у розрізі корпоративної освіти до розвитку навичок, які стануть необхідністю для підтримання прогресу в різних сферах економіки, буде цінним для розвитку нашої країни. Це зумовлено тим, що українські компанії потребують впровадження системних підходів до ліквідації прогалів у розвитку навичок спеціалістів на ринку праці та передбачення майбутніх вимог для підтримання конкурентоспроможності на локальному і глобальному ринках.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** свідчить про те, що проблема розвитку працівників у корпоративному контексті стала предметом дослідження великої кількості науковців у педагогічній, економічній та управлінській сферах. Дослідження корпоративної освіти невіддільно пов'язане з аналізом досліджень навчання дорослих (Кід (Kidd), Мерріам (Merriam), Ноуелс (Knowles), Зязюн, Гончаренко) та неперервної професійної освіти (Дейв (Dave), Базаров, Мукан, Андрющенко, Зязюн, Синенко, Лісова тощо), а також управління та розвитку персоналу (Гарбісон (Harbison), Вілсон (Wilson), Армстронг (Armstrong), Маншукова, Грибник, Копець).

Закономірності й тенденції розвитку корпоративної освіти, в т. ч. й інноваційних підходів до розвитку навичок майбутнього в організаціях, сьогодні є предметом дослідження багатьох зарубіжних і вітчизняних науковців. Р. Дафт, Г. Драйден, О. Братімов, М. Згуровський аналізують нові історичні тенденції суспільного розвитку, які впливають на освіту; В. Веснін, П. Давидов, А. Мінзов, О. Черемісіна у своїх дослідженнях звертають увагу на основні тенденції навчання персоналу, розвиток корпоративних університетів.

Дослідження досвіду Канади базується на загальнодоступній інформації, опублікованій такими організаціями, як Статистика Канади (Statistics Canada), Організація економічного співробітництва та розвитку, Рада асоціації управління людськими ресурсами в Канаді (Canadian Council of Human Resources Associations), Хартія професіоналів у сфері управління людськими ресурсами в Канаді (Chartered Professionals in Human Resources Canada).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Корпоративна освіта в Канаді недостатньо досліджена в розрізі застосування кращих практик в українських реаліях. Передовий канадський досвід у напрямі пошуку інноваційних під-

ходів до розвитку навичок працівників, які стають необхідністю, потребує детального вивчення, що буде цінним для українських організацій у сучасних умовах динамічних змін.

**Мета статті** – аналіз інноваційних підходів до розвитку навичок, які стають вимогою майбутнього, в контексті корпоративної освіти. Серед завдань дослідження можна перелічити такі: виділити основні інноваційні підходи до розвитку навичок майбутнього в контексті системи навчання і розвитку персоналу; проаналізувати роль працедавця в розвитку навичок працівників, необхідних для збереження конкурентоспроможності бізнесу; проаналізувати рекомендації уряду Канади щодо впровадження ефективних підходів до розвитку працівників в організаціях.

**Виклад основного матеріалу.** Канада перебуває в перехідному періоді від економіки, що базується на ресурсах, до економіки, заснованої на знаннях. Такі зміни зумовлені надзвичайно динамічним макроекономічним і технологічним розвитком. Канаді необхідно знайти способи росту і забезпечення процвітання для майбутніх поколінь. Таку ціль можна досягти розвитком ефективних трудових ресурсів, здатних конкурувати на світовому ринку. Рада асоціації управління людськими ресурсами в Канаді визначає розвиток людських ресурсів обов'язковою передумовою для забезпечення стабільного та довгострокового процвітання Канади, яке в майбутньому залежатиме від якості людських ресурсів, а не від кількості ресурсів природних [4, с. 7].

Навчання персоналу – один із найважливіших факторів, що впливають на якісний розвиток економіки. Освічені та добре навчені працівники більш продуктивні, ніж працівники з нижчим рівнем професійної підготовки. Знання і навички працівників є ключовими факторами, які визначають ріст бізнесу й економіки. Економіка зі значною кількістю висококваліфікованої робочої сили завдяки ефективній системі навчання і розвитку часто здатна отримати із цього суттєву вигоду через розвиток сфер промисловості з доданою вартістю, як, до прикладу, високотехнологічне виробництво чи розробка програмного забезпечення. Економіку, за якої освіта і навчання загалом трактуються як цінність, часто називають економікою, що базується на знаннях.

Протягом певного часу працедавці Канади суттєво недоінвестували в навчання своїх працівників. Між 1990 і 2010 рр. середня сума, витрачена на кожного працівника, зменшилася на 40%. За останні п'ять років ця тенденція змінилася в протилежну сторону: з 668 доларів на працівника у 2010 р. до 800 доларів у 2014–2015. Все ж канадські компанії ще відстають у цьому питанні від компаній США [6]. Було доведено, що навчання персоналу, оплачене працедавцем, приносить

прибуток. Економісти університету Карлетона довели, що навчання на корпоративних програмах у Канаді призводить до підвищення зарплати працівника на 5–9%, а стосовно низькокваліфікованих робітників цей показник сягає 15% [5, с. 22]. Проте, інвестуючи в розвиток навичок працівників, компанії ставлять на перший план розвиток своїх висококваліфікованих спеціалістів і старший персонал. На навчання менеджерів, наглядців, професійних, технічних і наукових співробітників припадає близько 70% всього бюджету, виділеного на навчання персоналу, і таке навчання набагато інтенсивніше, ніж для низькокваліфікованих працівників [5, с. 21]. Парадокс у тому, що саме нижчекваліфіковані працівники більше потребують можливостей розвивати свої навички і набувати знання, а отже, отримують значну користь від навчальних пропозицій.

Сектор малого і середнього бізнесу, котрий працевлаштовує близько 70% всієї робочої сили Канади, часто не має достатньо ресурсів для розробки внутрішніх навчальних програм. Вони також стикаються із відносно високим плином кадрів, що знеохочує їх інвестувати у навчання працівників [2].

Із посиленням конкуренції на ринку праці організації придуть до чіткішого розуміння важливості інвестування в розвиток свого персоналу. Бізнес-лідери повинні сприймати навчання не лише з погляду витрат, але і як інвестицію в розвиток людського капіталу своєї організації. В економіці, заснованій на знаннях, такі інвестиції є такими ж важливими, як інвестиції в обладнання, фізичні структури чи інтелектуальну власність, оскільки саме людський капітал буде міцним фундаментом для конкурентоспроможності компанії в майбутньому [8].

Скорочення прогалів у навичках вже давно вважається одним із основних викликів для спеціалістів у галузі навчання і розвитку людських ресурсів. Це питання особливо актуальне в час швидких змін технологій і бізнес-моделей. Більшість прогресивних організацій сприймають навчання як основу для розвитку персоналу, досягнення бізнес-цілей і підвищення продуктивності.

Швидкі трансформації ринку праці вимагають розвитку навичок дедалі більшої кількості працівників. У зв'язку з цим окремі працівники, роботодавці, уряди канадських провінцій стикаються з фінансовими питаннями. Інноваційні спроби вирішити ці проблеми варіюються від амбіційних навчальних програм, профінансованих роботодавцем, і співпраці між приватним і громадським секторами до національних стратегій із залученням всіх учасників ринку праці і профінансованих урядом [9, с. 7]. До прикладу, уряди деяких провінцій Канади розробляють всеохопні стратегії для розвитку навичок працівників у регіонах. Серед таких стратегій – плани з розвитку навичок і фінан-

сування різноманітних програм, проекти для заохочення навчання впродовж життя тощо.

Щодо корпоративних програм, багато компаній експериментують із розвитком навичок для заповнення існуючих і майбутніх позицій. У процесі адаптації бізнесу до економічних і технологічних змін глобальні компанії створюють нові можливості працевлаштування, які вимагають навичок, нині відсутніх або слабо розвинених у їхніх працівників. Гарним прикладом такої програми є програма «Персонал – 2020» канадської компанії AT&T, котра має за мету забезпечити працівників навичками, яких організація потребуватиме у майбутньому. У 2013 р. керівництво компанії зрозуміло, що більше, ніж третина працівників займають посади, що, швидше за все, зникнуть впродовж найближчих десяти років. AT&T запустила програму для визначення навичок, яких вона потребуватиме, та шляхів розвитку цих навичок всередині компанії, щоб 100 тис. працівників могли відповідати потребам бізнесу до 2020 р. Відтоді компанія витрачає 250 млн доларів щорічно на цю програму, котра також передбачає запуск онлайн-платформи для планування кар'єрного розвитку. Працівники можуть використовувати платформу для дослідження посад, що їх цікавлять, отримання інформації про специфічні вимоги, а також навчальні можливості для розвитку необхідних навичок. Компанія також переглянула мотиваційні плани для того, щоб мати змогу краще заохочувати працівників розвивати навички, яких потребує бізнес. Крім цього навчання працівників повністю оплачується з бюджету компанії. Такий підхід уже дає свої плоди. Станом на травень 2016 р. працівники AT&T пройшли 1,8 млн курсів з нових технологій, а у 2017 р. більш ніж 40% із 40 тис. відкритих вакансій було закрито внутрішніми кандидатами [11].

Не всі працедавці мають змогу забезпечити ефективно навчання своїх працівників через обмежені ресурси. Для малого і середнього бізнесу, який переважає в Канаді, співпраця з урядами провінцій, більшими компаніями, неурядовими організаціями може бути виходом із такої складної ситуації. Гарним прикладом міжсекторної співпраці в Канаді є неприбуткова організація «Mutuelles deformation Квебеку», яка допомагає представникам здебільшого малого і середнього бізнесу у певному секторі економіки або в певному регіоні знайти можливості для недорогого навчання працівників. Серед напрямів діяльності організації – визначення навчальних потреб працівників, підбір ефективних і недорогих навчальних сервісів, за потреби – пошук фінансування урядами [10, с. 40].

Загалом інновації у сфері корпоративної освіти Канади щодо вирішення актуальних проблем, пов'язаних зі швидкими глобальними змінами, можна поділити на три основні категорії: збір та аналіз даних щодо знань і навичок, необхідних для

економічної діяльності у майбутньому; розвиток і розробка різноманітних навчальних рішень і моделей; пошук ефективних шляхів підтримки та фінансування підвищення кваліфікації працівників.

Детальне розуміння попиту на певні навички тепер і в майбутньому допоможе посилити відповідність тої чи іншої роботи до навичок і знань працівника та віднайти правильний фокус у розробці навчальних програм. Це також дасть дорослій людині можливість приймати проінформовані кар'єрні рішення. Декілька ініціатив у Канаді уже сфокусовані на зборі й аналізі інформації про ринок праці щодо попиту на ті чи інші професії. Статистика Канади збирає дані щодо попиту і пропозиції відповідно до категорії роботи, а також рівня залученості безробітного населення і робочої сили [1]. Програма галузевих ініціатив, яку проводить Організація з питань зайнятості та соціального розвитку Канади, підтримує промисловість у розрізі розвитку та розробки національних професійних стандартів, сертифікації навичок, акредитаційних систем відповідно до кожного сектору економіки. У лютому 2017 р. уряд Канади запропонував створення національної неурядової організації, яка б була сфокусована на дослідженні та вивченні навичок, на протипагу професіям, і виділив на це 225 млн доларів на перший рік із планами у 75 млн на наступні чотири роки [3, с. 57]. Лабораторія навичок майбутнього (FutureSkillsLab) співпрацює з усіма зацікавленими сторонами в екосистемі для розвитку навичок і сприяє міжсекторній співпраці. Основні функції Лабораторії: визначати й інтерпретувати нові джерела інформації щодо навичок, підтримувати інноваційні підходи до розвитку навичок майбутнього, визначати цілі навичок і супроводжувати уряди канадських провінцій та учасників системи корпоративної освіти в розробці програм для розвитку навичок.

Нові підходи до навчання дорослих важливі для ефективного розробки навчальних програм, які допомагають працівникам адаптуватися до швидких змін в економіці. Серед таких підходів, що випробовуються в Канаді, можемо назвати здобуття «наноступенів», онлайн-програми, експериментальне навчання, інтегроване в робоче середовище, проходження сертифікації тощо.

Як уже згадувалося, в економіці Канади домінує малий і середній бізнес. Через брак коштів та інші обмеження такі підприємства не мають змоги забезпечити якісне навчання для своїх працівників, особливо для старших [4, с. 37]. Власники малого і середнього бізнесу не можуть нехтувати навчанням як своїм, так і своїх працівників. Якщо багато великих компаній можуть інвестувати у всеохопні якісні навчальні програми, то для малого і середнього бізнесу це може бути проблемою. Альтернативою цьому може бути помірне інвестування у створення культури «постійного навчання» всередині організації, що заохочується урядом Канади.

Ціллю для малого і середнього бізнесу повинне бути створення організації, що базується на знаннях. На сайті Уряду Канади знаходимо таке визначення цього поняття: «Організація, яка знає, як навчатися через розвиток людей, що вільно діляться своїми знаннями і прагнуть змінюватися на основі набутих ними знань» [12]. Неперервне навчання стосується організації як цілісності. Щоб бути конкурентоспроможною на світовому ринку, компанія повинна постійно вдосконалюватися через навчання на минулих помилках і успіхах, підготовку до можливих викликів у майбутньому, створення спільнот для навчання на протипагу сфокусованості для технічних рішень.

Для малого і середнього бізнесу важко впроваджувати неперервне навчання часто через відсутність відділів з управління персоналом, які існують у великих компаніях. Уряд Канади заохочує компанії впроваджувати культуру неперервного навчання, пропонуючи, зокрема, такі кроки:

– Керівництво і власники повинні переоцінити традиційні підходи до управління працівниками та вирішувати такі проблеми, як брак ефективної оцінки продуктивності персоналу, незначне інвестування в навчання, відсутність аналізу навчальних потреб.

– Неформальне навчання, тобто навчання, ініційоване самими працівниками, повинно заохочуватися на всіх рівнях управління. Результати неформального навчання можна виміряти, компанія може прийняти проактивний підхід до створення відповідних можливостей і середовища, впливаючи на індивідуальний вибір кожного через визнання і винагороду працівників, котрі прагнуть самовдосконалюватися.

– Компанія повинна усвідомлювати, що лише 15% всього навчального процесу для ефективного функціонування в більшості професій відбувається через традиційні тренінги.

– Поняття неперервного навчання близьке до поняття управління знаннями, останнє має велике значення для впровадження культури неперервного навчання в організації [12].

Переваги культури неперервного навчання для організації очевидні: продукування нових знань і посилення експертизи, впровадження інновацій і випробовування кращих практик у різних середовищах, поширення почуття командного духу, постійний внесок кожного в успіх бізнесу тощо. Для працівника заохочення неперервного навчання означає покращення продуктивності, відчуття цінності працівника в компанії, більшу кар'єрну гнучкість, вищу самооцінку і мотивацію, постійний розвиток креативності.

Поняття неперервного навчання в організації тісно переплетене з поняттям організаційного навчання. Якщо неперервне навчання стосується насамперед навчання на індивідуальному рівні, то



організаційне навчання – це навчання на рівні компанії загалом. Це націлене використання навчальних процесів на індивідуальному, груповому та системному рівнях для постійної трансформації організації заради задоволення вимог усіх зацікавлених сторін. Такі процеси стосуються й отримання нових знань, і аналізу та виправлення вже наявних замість накопичення знань організацією. Такі процеси можна розглядати як цикл:

1. Цикл розпочинається поширенням загальновідомої інформації.

2. Нова інформація потрапляє в корпоративний контекст.

3. Нова інформація колективно інтерпретується.

4. Організація уповноважує певних працівників вжити відповідних заходів, базуючись на цій інтерпретації, які спричиняють продукування нової інформації [7, с. 64].

Організація, котра навчається, вимагає створення спільнот лідерів і розуміння, як такі спільноти формуються, ростуть, стають впливовими і розвивають велику організацію. Багато провідних компаній впроваджують таку посаду, як Головний директор із навчання з метою надати ваги навчанню в організації, починаючи з топ-менеджменту. У контексті малого і середнього бізнесу головним промоутером навчальних активностей може виступати керівник або ж власник. Враховуючи, що навчання повинно відповідати поставленим бізнес-цілям і бути впровадженим на всіх рівнях організації, чим менша компанія, тим легше цього досягнути.

**Висновки.** У нашому дослідженні проаналізовані інноваційні підходи до розвитку навичок, які стають вимогою майбутнього, у контексті корпоративної навчання і розвитку. Виділено три категорії таких підходів, що використовуються в досвіді Канади: збір та аналіз даних щодо знань і навичок, необхідних для економічної діяльності у майбутньому; розвиток і розробка різноманітних навчальних рішень і моделей; пошук ефективних шляхів підтримки та фінансування підвищення кваліфікації працівників.

Можемо також підсумувати, що розуміння компаніями своєї ролі в цих процесах постійно зростає, і це призводить до кращого фінансування ініціатив для визначення навчальних потреб і розвитку навичок працівників, а також посилення співпраці між різними суспільними секторами. Уряд Канади займає проактивну позицію в питаннях навчання і розвитку працівників через формулювання чітких рекомендацій, зокрема щодо впровадження культури неперервного навчання в організаціях різної форми і масштабу, а також фінансування різних ініціатив, спрямованих на вирішення актуальних

проблем, пов'язаних із ліквідацією прогалів у навичках працівників.

Глибший аналіз досвіду Канади дасть змогу краще зрозуміти чинники, які впливають на розвиток корпоративної освіти в досліджуваній країні, та підходи до вирішення актуальних питань сьогодні, пов'язаних із навчанням і розвитком працівників в організаціях, для подальшого використання позитивного канадського досвіду в Україні.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. A new way to track the job market. *Statistics Canada*. April 19, 2017. URL: <https://www.statcan.gc.ca/eng/blog/cs/lmi>.

2. Barton, D., Farrell, D., Mourshed, M. Education to Employment: Designing a System that Works. *McKinsey & Company*. December 2013. URL: <https://www.mckinsey.com/industries/social-sector/our-insights/education-to-employment-designing-a-system-that-works>.

3. Building a Strong Middle Class: Budget 2017. *Government of Canada*. Tabled in the House of Commons on March 22, 2017. 280 p. URL: <https://www.budget.gc.ca/2017/docs/plan/budget-2017-en.pdf>.

4. Canada 150 and Beyond The Role of Human Resources in Canada's Prosperity. *Chartered Professionals in Human Resources Canada*. 2016. 54 p. URL: <https://cphr.ca/wp-content/uploads/2017/01/Canada-150-and-Beyond.pdf>.

5. Ci, W., Galdo, J., Voia, M., Worswick, Ch. Wage Returns to Mid-Career Investments in Job Training through Employer-Supported Course Enrollment: Evidence for Canada. 2015. 44 p. URL: <http://ftp.iza.org/dp9007.pdf>.

6. Cotsman, Simon, Hall, Colin. Learning and Development Outlook : 13th Ed. *Conference Board of Canada*. 2015. URL: <https://www.conferenceboard.ca/e-library/abstract.aspx?did=7542>.

7. Dixon, N. The Organizational Learning Cycle. *How We Can Learn Collectively*. 1999. 240 p.

8. Edmondson, A., Saxberg, B. Putting lifelong learning on the CEO agenda. *McKinsey Quarterly*, 2017. URL: <https://www.mckinsey.com/business-functions/organization/our-insights/putting-lifelong-learning-on-the-ceo-agenda>.

9. Learning Nation: Equipped Canada's Workforce With Skills for the Future. *Advisory Council on Economic Growth*. December 1, 2017. 27 p. URL: <https://www.budget.gc.ca/aceg-ccce/pdf/learning-nation-eng.pdf>.

10. Leveraging Training and Skills Development in SMEs. An Analysis of Two Canadian Urban Regions : Montreal and Winnipeg. *OECD*. 2012. 76 p. URL: <http://www.oecd.org/canada/Canada%20report%20FINAL%20formatted.pdf>.

11. Pressman, A. Can AT&T Retrain 100,000 People? *Fortune*. 2017. URL: <http://fortune.com/att-hr-retrain-employees-jobs-best-companies/>.

12. Train Employees. *Government of Canada*. 2019. URL: [https://www.jobbank.gc.ca/content\\_pieces-eng.do?cid=6485](https://www.jobbank.gc.ca/content_pieces-eng.do?cid=6485).

ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ  
В УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ ТА ЄВРОПИ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗTHE PROBLEM OF PROFESSIONAL TEACHERS' PREPARATION  
IN UNIVERSITIES OF UKRAINE AND EUROPE: COMPARATIVE ANALYSIS

*У статті автори порушують проблему професійної підготовки педагогів, здійснюють порівняльний аналіз у різних європейських країнах. Звертають увагу на важливість вивчення кращих європейських освітніх досягнень, професійної підготовки педагогів, оскільки це допоможе побудувати ефективну модель освітнього процесу для педагогічних ЗВО України. Виокремлюють важливі аспекти з європейського досвіду, втілення яких дозволить підвищити якість професійної підготовки педагогів в Україні. Здійснюють порівняльний аналіз професійної підготовки педагогів у таких країнах, як Великобританія, Франція, Фінляндія та Німеччина.*

**Ключові слова:** професійна підготовка, педагогічні ЗВО, концепція педагогічної освіти, європейський досвід.

*В статье авторы поднимают проблему профессиональной подготовки педагогов, осуществляют сравнительный анализ в разных европейских странах. Обращают внимание на важность изучения лучших европейских образовательных достижений, профессиональной подготовки педагогов, поскольку это поможет построить эффективную модель образовательного процесса для педагогических ЗВО Украины. Выделяют важные аспекты из европей-*

*ского опыта, воплощение которых позволит повысить качество профессиональной подготовки педагогов в Украине. Осуществляют сравнительный анализ профессиональной подготовки педагогов таких стран, как Великобритания, Франция, Финляндия и Германия.*

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, педагогические ЗВО, концепция педагогического образования, европейский опыт.

*The authors of the article have touched to the problem of professional training of teachers, carried out a comparative analysis in different European countries. Attention is drawn to the importance of studying the best European educational achievements and professional training of teachers as it will help to build an effective model of educational process for Ukrainian educational establishments. They have emphasized the important aspects of European experience, the implementation of which will improve the quality of teachers' preparation in Ukraine. Authors have carried out a comparative analysis of teachers' training in such countries as the United Kingdom, France, Finland and Germany.*

**Key words:** professional preparation, pedagogical skills, conception of pedagogical education, European experience.

УДК 378.011.3-051]:378:  
005.642/1(477)(4)(045)  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085.2019.12-2.22>

**Чекан К.В.,**

студент магістратури кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Мукачівського державного університету

**Фенцик О.М.,**

канд. пед. наук, доцент, доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Мукачівського державного університету

**Постановка проблеми** в загальному вигляді. Розвиток суспільства безпосередньо пов'язаний з удосконаленням вищої педагогічної освіти, її якості, оскільки від професійної компетентності педагога залежить усебічний розвиток людини як особистості. У нормативно-правових документах із питань освіти, зокрема Законі України «Про вищу освіту» (2014 р.), Концепції «Нова українська школа» (2016 р.), Законі України «Про освіту» (2017 р.), зазначається, що вітчизняна система освіти повинна будуватися з урахуванням кращих надбань світового досвіду, разом із тим забезпечуючи якісно новий рівень підготовки фахівців на засадах збереження національних надбань.

Вивчення педагогічних надбань минулого, аналіз сучасних національних напрацювань та кращих європейських освітніх досягнень допоможе побудувати ефективну модель освітнього процесу для педагогічних ЗВО. Крім того, дослідження міжнародного досвіду щодо особливостей професійної підготовки педагогів дає змогу вдосконалити існуючу систему педагогічної освіти в Україні, сприяє вдосконаленню форм, методів підготовки фахівців, упровадженню сучасних освітніх технологій у навчальний процес закладів вищої освіти України.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Досвід професійної підготовки педагогів у зарубіж-

них країнах порушували у своїх дослідженнях такі науковці: Н. Авшенюк, Г. Алексевиц, А. Василюк, Л. Дяченко, О. Джуринський, В. Кларін, І. Костицька, Е. Куликова, В. Лапчинська, М. Лещенко, О. Локшина, М. Марусинець, О. Матвієнко, Г. Терещук, Н. Шкарбан та ін. Так, проблема підготовки педагогів та розвитку освіти у Великій Британії присвячені дослідження таких науковців, як: Г. Алексевиц, В. Базуріна, Н. Лавриченко, Л. Латун, О. Локшина; систему підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у Німеччині вивчали В. Гамнюк, Т. Вакулєнко; особливості професійної підготовки вчителів у країнах Західної Європи в другій половині ХХ ст. досліджувала Л. Пуховська.

Закономірно, що у процесі професійної підготовки вирішуються завдання, пов'язані з визначенням того, якими знаннями повинен оволодіти фахівець відповідно до кола професійних обов'язків, як він буде це застосовувати у своїй професійній діяльності, якими якостями має володіти, щоб ці знання й уміння давали максимальний результат. Однак, як показує практика, такої єдності й гармонії в зазначених аспектах професійної підготовки вчителя досі не досягнуто.

**Мета статті** – здійснити порівняльний аналіз професійної підготовки педагогів у різних європейських країнах із метою використання їхнього

досвіду в професійній підготовці майбутніх педагогів України.

**Виклад основного матеріалу.** У світовій освітній практиці має місце концепція педагогічної освіти, яка включає:

- фундаментальну педагогічну освіту, яка реалізується в педагогічних коледжах, інститутах або університетах, проте на сучасному етапі можна прослідкувати тенденцію переходу на університетську педагогічну освіту;

- адаптацію та становлення професійної діяльності молодого працівника під керівництвом досвідчених педагогів закладу освіти, тривалість може коливатися від одного до трьох років;

- підвищення професійної компетентності працюючих учителів, що здійснюється на короткочасних і довготривалих курсах [5].

Розглянемо детальніше особливості підготовки педагогічних працівників у різних європейських країнах.

Система вищої освіти Королівства Норвегії поділяється на: університети, які фокусують свою діяльність на теоретичних дисциплінах (мистецтві, гуманітарних, природничих науках). Підготовка бакалавра (3 роки), магістра (5 років) і доктора філософії (8 років); університетські коледжі, які надають широкий спектр освітніх послуг із підготовки спеціалістів освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр, серед яких є такі, що надають можливість студенту оволодіти професією вчителя.

Визначальним у процесі підготовки майбутніх учителів у Норвегії є діяльнісний підхід, який поглиблює практичну підготовку для тих, хто самостійно готує себе до різнобічної педагогічної діяльності, забезпечуючи трансформацію теоретичних знань у практичні знання, вміння і навички зі спеціальності. Для реалізації діяльнісного підходу педагоги коледжів і університетів керуються принципами, що насамперед мотивують активність студента в освоєнні теоретичного і практичного матеріалу, а саме: принцип включення особистості в значущу діяльність, принцип визнання права людини шукати свій власний шлях самовираження, принцип активності людини, яка навчається, в самостійному пошуку нового знання, принцип віри в позитивний потенціал студента. Ці принципи реалізуються в концепції безперервної освіти, суть якої полягає в тому, щоб побудувати багатоступінчасту, різноманітну систему освіти, що дозволяє задовольняти освітні і професійні потреби людини на будь-якому відрізку її життєвого шляху. Важливою частиною навчальної програми з підготовки майбутніх учителів є педагогічна практика, яка насамперед спрямована на отримання студентами практичного педагогічного досвіду [2, с. 105].

Підготовка педагогічних працівників у Великій Британії здійснюється в університетах, які укладають угоди про партнерство зі школами, в яких

майбутні педагоги проводять більшу частину навчального часу. Основними шляхами здобуття педагогічної освіти в цій країні є: бакалаврські програми (Bachelor of Education) тривалістю 3-4 роки; однорічні університетські програми (PGCE), вступити на які можна на основі бакалаврської освіти; з 2016 діє програма підготовки до роботи в початковій школі, яка здійснюється на база шкіл (a school-based teacher education consortium), нею передбачається, що викладачі університетів здійснюють теоретико-практичну підготовку студентів відразу в закладах початкової освіти; альтернативні програми прискореної підготовки (fast-track graduate entry), які надають можливість випускникам університетів, за умови проходження педагогічної практики, здійснювати викладацьку діяльність; законодавством також передбачено проходження так званих «гнучких» курсів на базі бакалаврської освіти (flexible postgraduate courses). Варто зауважити, що для всіх програм підготовки обов'язковим є проходження «інтернатури», тобто стажування в закладі освіти протягом одного року [1, с. 14–16].

У Великобританії основними компонентами освітньо-професійної програми підготовки вчителів є: курс основного предмета; програмний курс, який залежить від типу школи і віку учнів; педагогічний курс; практика в школі. У зв'язку з реформуванням діючої системи освіти провідним із курсів у підготовці вчителів є педагогічний. Не менш важливим є курс практичної підготовки, що передбачає проходження студентами різних форм педагогічних практик, зокрема: традиційної, яка є довгостроковою та здійснюється в чітко визначені терміни відповідно до графіку навчального процесу, та серійної, яка може бути різною за тривалістю (від кількох годин до цілого тижня). Курс практичної підготовки покликаний сформувати у студентів навички тайм-менеджменту, планування, організації та керівництва освітнім процесом, забезпечити засвоєння передового педагогічного досвіду [1, с. 17].

Педагогічна освіта у Фінляндії розвивається з урахуванням вимог часу: необхідності якісної зміни статусу вчительської професії, розроблення нових стандартів педагогічної освіти, що передбачають стандартизацію базових компонентів академічної підготовки вчителів; забезпечення єдності теоретико-практичної підготовки педагогів, що допомагає їм визначитися у виборі напряму підготовки (дослідно-орієнтованому та практико-базованому) на певному освітньому ступені. Реформуванню політики у сфері освіти сприяє запровадження варіативних освітніх стандартів, що дозволяють поєднувати звичайне навчання із творчою діяльністю, тобто кожен заклад вищої педагогічної освіти несе відповідальність за якість освітніх послуг та рівень професіоналізму випускників [1, с. 62].



Відповідно до фінської системи освіти основою підготовки майбутніх педагогів повинно бути формування вмінь: застосовувати набуті у процесі навчання та наукового дослідження знання для вирішення професійних завдань, аргументувати прийняті педагогічні рішення, базуючись на досвіді, отриманому під час практики; систематично підвищувати рівень фахової компетентності. Академічна навчальна програма певної спеціальності чи дисципліни передбачає три рівні: загальний, проміжний та поглиблений, і включає такі основні складові частини: основне навчання, предметне навчання, ІКТ-навчання та вище педагогічне навчання. Важливим компонентом педагогічних програм фінської освіти є дослідно-базована підготовка, яка спрямована на застосування інформаційно-комунікаційного підходу до формування професійних компетентностей майбутніх учителів. Невід'ємним складником професійної підготовки вчителів у Фінляндії є педагогічна практика, в основі якої поставлено принцип наступності. Протягом усього навчання в університеті студенти педагогічних спеціальностей повинні пройти такі види практик: вступну практику (introductory practice) на початку навчання, основну практику (basic practice), предметну шкільну практику (field school practice) та практику викладання (teaching practice). Проходження всіх видів практик є важливим для якісного написання магістерської роботи, адже дає змогу здійснювати науково-дослідну діяльність у реальних умовах школи [1, с. 64–66].

Підготовка педагогів у Франції здійснюється за цільовим призначенням, тобто мова йде про задоволення потреб шкіл у новому типі педагогічних працівників, які розглядаються як суб'єкти педагогічної діяльності. Закладами освіти, які займаються підготовкою педагогів у Франції, є університетські інститути підготовки вчителів та національні центри дистанційної освіти. Підготовка фахівців до роботи в умовах масової школи передбачає навчання протягом 5 років на освітньо-кваліфікаційному рівні «бакалавр» (три роки академічної підготовки з дисциплін спеціально-предметного та загальноосвітнього циклу та два роки – здобуття професійно-педагогічної освіти в університетському інституті підготовки вчителів). У Франції діє система кваліфікаційних стандартів, які затверджують єдині вимоги до професійної підготовки педагогів усіх рівнів. Для того, щоб отримати диплом, потрібно засвоїти певні знання з тієї чи іншої спеціальності в обсязі, зазначеному у стандартах професійної підготовки.

Змістове наповнення курсу підготовки педагогів передбачає наявність таких компонентів: загальноосвітнього, спеціально-предметного, психолого-педагогічного. До першого відносять цикл дисциплін суспільно-політичного та культурно-освітнього спрямування, до другого – опанування

дисциплінами спеціальності із застосуванням компетентнісного підходу в освітньому процесі. Головними складовими частинами психолого-педагогічного компоненту є сукупність теоретичних дисциплін психолого-педагогічного циклу та педагогічної практики в закладах освіти. Як показує аналіз нормативно-правових документів, підготовка педагогів для закладів освіти у Франції ґрунтується на єдності інваріантної та варіативної складових частин. Засвоєння фундаментальних знань стає основою подальшої індивідуальної роботи в засвоєнні професійних компетентностей, що створює можливості для реалізації поетапної підготовки висококваліфікованих фахівців (на першому етапі – загально-педагогічна підготовка; на другому – спеціалізована педагогічна) [1, с. 70–71].

Підготовка педагогічних працівників у Німеччині здійснюється в таких закладах освіти, як вищі педагогічні школи та університети. В умовах сьогодення спостерігається об'єднання цих типів навчальних закладів. Особливістю німецької освітньої системи є наявність академічної свободи студентів, які обирають зміст та тривалість навчання за тією чи іншою спеціальністю за власними можливостями. Крім того, держава несе повну відповідальність за фінансове забезпечення освітніх закладів.

Німецьким законодавством передбачено трифазове педагогічне навчання. Перша фаза (Studium) передбачає навчання в університеті, де студенти отримують теоретичну та практичну підготовку з основ педагогічної діяльності. Але наявність диплома ще не дає права випускнику здійснювати самостійну професійну діяльність. Для цього потрібно пройти стажування в закладі освіти протягом 12-18 місяців у підпорядкуванні земельного Міністерства освіти. Таким чином, після закінчення університету починається друга фаза – стажування (Vorbereitungsdienst), що вимагає від майбутніх учителів самостійного проведення навчальних занять під наглядом вчителя-наставника. Стажування закінчується складанням другого державного іспиту, що дає право здійснення самостійної педагогічної діяльності. Наступна фаза передбачає підвищення фахової компетентності вчителів (Fortbildung) та можливість здобуття додаткової спеціалізації (Weiterbildung) [1, с. 43].

У земельному законі «Про підготовку вчителів» для загальноосвітніх шкіл зазначається, що студенти університетів повинні засвоїти такі блоки знань: спеціально-предметний (два або три предмети викладання); предметно-дидактичний (за предметами викладання); «Науки про освіту» та блок професійно-педагогічної практики. Вагоме значення для ефективної підготовки педагогічних працівників має блок «Науки про освіту», що передбачає здійснення психолого-педагогічної підготовки вчителів, основними принципами якої є



модульність, міждисциплінарність та рефлексивність. Не менш важливою для німецької системи педагогічної освіти є різноманітна практична підготовка, що передбачає проходження студентами, зокрема, таких видів практик: на початку навчання в університеті – практика на профпридатність; протягом першого року навчання – один місяць практики-орієнтування; на другому курсі – проходження практики професійного поля, яка може здійснюватися як у шкільних, так і в позашкільних закладах освіти та допомагає студентам визначитися з перспективами в роботі; а також проходження протягом п'яти місяців практичного семестру для підготовки майбутніх магістрів [3].

Вивчення досвіду професійної підготовки педагогічних працівників у різних європейських країнах дозволяє виокремити такі особливості: можливість вибору альтернативних шляхів отримання педагогічної освіти; збільшення кількості кредитів для педагогічної практики, яку можна проходити не тільки у звичайних закладах освіти, але й у поза-шкільних закладах та установах, які працюють із різноманітними групами дітей; забезпечення для кращих випускників закладів вищої освіти суміжних спеціальностей можливості оволодіння основами педагогічної професії; створення умов для професійного зростання вже працюючих вчителів з урахуванням індивідуальних особливостей, інтересів та потреб; перебудова змісту програм професійної підготовки вчителів, що повинні включати курси роботи в інклюзивних класах, управління навчальною діяльністю учнів із девіантною поведінкою та застосування сучасних освітніх технологій; делегування повноважень щодо атестації та підвищення кваліфікації вчителів і директорів шкіл професійній спільноті (професійні асоціації, професійні спілки, центри педагогічної майстерності, школи професійного зростання).

Виокремимо важливі аспекти професійної підготовки педагогів у зарубіжних країнах, що будуть корисними для реформування вітчизняної системи вищої освіти в цілому та педагогічної освіти зокрема. На нашу думку, *на національному рівні* це: врегулювання нормативно-правового забезпечення професійної підготовки учителів відповідно до вимог Болонського процесу; створення умов для здійснення моніторингу та наставництва для вчителів, які після отримання диплому пішли працювати, з метою їх адаптації до вимог професійної діяльності та формування навичок самоосвіти; створення передумов для реалізації різних форм соціального партнерства між закладами освіти та науково-дослідними установами, підприємствами та організаціями (як державними, так і приватними); підвищення на державному рівні престижу професії вчителя (збільшення заробітної плати, привабливі умови праці та можливість

кар'єрного зростання); залучення більшої кількості фахівців до педагогічної діяльності за рахунок упровадження альтернативних шляхів здобуття педагогічної освіти. *На рівні закладів освіти:* запровадження більш жорстких вимог щодо вступу на педагогічні спеціальності (тести на професійну придатність); реалізація компетентнісного та діяльнісного підходів щодо підготовки педагогічних працівників із метою досконалого оволодіння теоретико-практичними знаннями, професійними компетентностями; врахування специфіки діяльності шкіл та потреб учителів певної місцевості чи регіону; планування змісту професійної підготовки відповідно до мети та завдань, динаміки змін освітнього процесу; систематичне здійснення моніторингу результатів освітнього процесу; формування в майбутніх учителів навичок дослідницької діяльності; мотивація до постійного професійного розвитку та самовдосконалення; створення умов для академічної мобільності студентів, участі їх у вітчизняних та міжнародних проєктах.

**Висновки.** Вивчення та аналіз проблеми дозволяє зробити висновок, що в Західній Європі створені і досі продовжують створювати різні моделі професійної підготовки педагогічних кадрів, мета яких – підвищення якості підготовки педагогічних кадрів, формування в них потреби в постійній безперервній освіті, оволодіння ними необхідними компетентностями та досягнення високої якості освітньої діяльності. Дослідження європейського досвіду зазначеної проблеми дозволив нам виокремити провідні ідеї, втілення яких, на нашу думку, дозволить підвищити якість професійної підготовки педагогів в Україні.

Перспективу подальших напрацювань убачаємо в дослідженні європейського досвіду щодо особливостей підготовки вчителів початкових класів у контексті формування початкових навичок читання та письма учнів.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів: аналітичні матеріали / Авшенюк Н.М. та ін. Київ : ДКС «Центр», 2017. 83 с.
2. Жерноклеєв І.В. Основи сучасного розвитку вищої педагогічної освіти в Королівстві Норвегія. *Педагогічний альманах*. 2014. Вип. 23. С. 104–110. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pedalim\\_2014\\_23\\_18](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pedalim_2014_23_18).
3. Коваль Т. Вища освіта сучасної Німеччини в умовах політичних і технологічних модернізацій. *Вища освіта України*. 2007. № 4. С. 95–101.
4. Педагогічна Конституція Європи. Прембула. Вища освіта України. 2013. № 3. С. 111–116. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou\\_2013\\_3\\_17](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2013_3_17).
5. Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання : монографія / за ред. проф. О.А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 443 с.

## РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ LEGO-КОНСТРУЮВАННЯ

### DEVELOPMENT OF CREATIVITY OF SENIOR PRESCHOOLERS WITH THE HELP OF LEGO-CONSTRUCTING

Статтю присвячено проблемі розвитку індивідуальних особливостей дітей старшого дошкільного віку, що визначають успішність виконання ними творчої діяльності, їхніх творчих здібностей шляхом залучення до конструктивної діяльності з LEGO. Автором розкрито сутність поняття «творчі здібності» та окреслено шляхи їх розвитку у дітей цієї вікової групи, визначено роль і місце конструювання у зазначеному процесі та обґрунтовано можливості конструкторів LEGO як засобу розвитку творчого мислення, уяви, фантазії дітей. Доведено, що, незважаючи на численні переваги LEGO порівняно з іншими видами конструкторів, з наборами LEGO нині працюють небагато закладів дошкільної освіти, продукція LEGO EDUCATION тільки починає інтегруватися в освітній процес цих установ. Зазначено, що діти із задоволенням працюють з LEGO, конструюють за зразком, за умовами, за запропонованою вихователем темою та власним задумом. У результаті такої роботи у дітей формується оригінальність і своєрідність мислення, розвивається уява, творчий потенціал дошкільників.

**Ключові слова:** LEGO, творчі здібності, оригінальність мислення, творчий потенціал, конструювання, старший дошкільний вік.

Стаття посвячена проблеме развития индивидуальных особенностей детей старшего дошкольного возраста, определяющих успешность выполнения ими творческой деятельности, их творческих способностей путём привлечения к конструктивной деятельности с LEGO. Автором раскрыта сущность понятия «творческие способности» и намечены пути их развития у детей данной возрастной группы, определены роль и место конструирования в указанном процессе, обоснованы возможности конструкторов LEGO как средства развития творческого мышления, воображения, фантазии детей. Доказано, что, несмотря на многочисленные преимущества LEGO по сравнению с другими видами конструкторов, конкретно с этим конструктором сегодня работают не так уж много учреждений дошкольного образования, то есть продукция LEGO EDUCATION только начинает интегрироваться в образовательный процесс этих учреждений. Отмечено, что дети с удовольствием работают с LEGO, конструируют по образцу, условиям, предложенной воспитателем теме и собственному замыслу. В результате такой работы у детей формируется оригинальность и своеобразие мышления, развивается воображение, творческий потенциал дошкольников.

**Ключевые слова:** LEGO, творческие способности, оригинальность мышления, творческий потенциал, конструирование, старший дошкольный возраст.

The article is devoted to the development of the individual characteristics of senior preschoolers that determine the success of their creative work, their creativity by involving them into constructive activity with LEGO products. The author reveals the essence of the concept of "creativity", determines the ways of its development in children of this age group, defines the role and the place of constructing in that process and proves the ability of LEGO construction sets to improve creative thinking, imagination, and fantasy of children. It is proved that despite numerous advantages of LEGO construction sets over other types of construction sets today there are not many pre-school educational institutions, which use them in their activities, the products of LEGO EDUCATION just start to be integrated into the educational process of these institutions. It is noted that children are happy to work with LEGO pieces, construct on a model, on terms, on the theme proposed by the tutor and create their own design. As a result, the originality and peculiarity of thinking are formed, designing skills of children are improved, creative imagination and creative potential of preschoolers develop.

**Key words:** LEGO, creative abilities, originality of thinking, creative potential, constructing, senior preschool age.

УДК 373.2.015.31  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085.2019.12-2.23>

**Грицкова Ю.В.,**  
канд. пед. наук, доцент кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** На сучасному етапі становлення і розбудови України як єдиної і незалежної держави наша країна особливо потребує освічених громадян, креативних особистостей, здатних творчо підходити до вирішення будь-яких проблем. У зв'язку з цим стратегічним завданням, визначеним Державною національною програмою «Освіта (Україна XXI століття)» і потребами суспільства та висунутим перед закладами освіти всіх рівнів, є виховання інтелектуальної, ініціативної, соціально мобільної, творчої особистості,

відкритої для всього нового, здатної міркувати і знаходити нові, оригінальні, нестандартні шляхи вирішення будь-якої ситуації.

Розвиток творчих здібностей вихованців є пріоритетним завданням і дошкільної освіти, що зазначено у Законі України «Про дошкільну освіту», Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні та Освітній програмі для дітей від двох до семи років «Дитина». При цьому сенситивним для роботи у цьому напрямі педагоги вважають безпосередньо старший дошкільний вік, оскільки саме у цьому віці

інтенсивно розвиваються пізнавальні процеси вихованців – формується образне мислення, творча уява, зорова пам'ять, що сприяють орієнтації дитини в навколишньому світі, допомагають їй легше й швидше «адаптуватися» у нових, незвичних умовах, знаходити нестандартні рішення навчальних завдань, тобто сприяють становленню дошкільника як творчої особистості. Крім того, старший дошкільний вік є періодом розквіту художніх видів діяльності, що мають значні можливості для розвитку творчих здібностей вихованців.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Зауважимо, що проблема розвитку творчих здібностей у дітей старшого дошкільного віку не є новою. Так, науковцями досліджено закономірності формування творчих здібностей у дошкільному віці (Б. Ананьєв, Л. Виготський, О. Запорожець, О. Ковальов, Г. Костюк, В. Мясіщев, С. Рубінштейн та ін.); природа, особливості та умови їх розвитку у різних видах діяльності (С. Архипова, Л. Богоявленська, А. Давидчук, О. Загородько, О. Матюшкін, В. Моляко, С. Пазиненко, Л. Парамонова, Я. Пономарьов, Г. Терехова, Л. Шульга та ін.).

Частково дослідженим є й питання інтеграції в освітній процес закладів дошкільної освіти LEGO-технологій. LEGO-конструювання розглядається науковцями як засіб формування пізнавальної сфери дошкільників, мовленнєвої, математичної та здоров'язбережувальної компетентностей (К. Герасименко, Т. Геращенко, О. Нікітіна, М. Онищук, О. Рома), розвитку конструктивних здібностей (С. Безпала, Н. Голота, І. Луценко, Т. Пеккер), а також як засіб корекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (В. Близнюк, М. Голубєва, А. Євсюкова, А. Лапін, Т. Лусс, Н. Пахомова, Є. Полякова). Разом із тим дослідженню можливостей конструктора LEGO як засобу розвитку творчих здібностей у дітей дошкільного віку присвячено, на наш погляд, не досить уваги.

У зв'язку з цим **метою статті** є саме теоретичне обґрунтування можливостей LEGO-конструювання як засобу розвитку творчих здібностей у дітей старшого дошкільного віку.

**Виклад основного матеріалу.** У контексті нашого дослідження важливим є визначення терміна «творчі здібності». Однак аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу констатувати, що нині немає єдиного трактування цього поняття. Так, наприклад, Б. Теплов під творчими здібностями розуміє певні індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну людину від іншої і мають відношення до успішності виконання нею творчої діяльності; не зводяться до вже наявного у людини запасу навичок і знань, а зумовлюють легкість і швидкість їх придбання [9, с. 9]; а у роботах В. Дружиніна, навпаки, підкреслюється нерозривний взаємозв'язок творчих здібностей індивідуума з уже наявними у нього знаннями, попереднім життєвим досвідом. Згідно з автором, активізація творчих зді-

бностей особистості є необхідною передумовою продуктивного перетворення вже наявних продуктів свідомості для створення нових [4]. Е. Фромм пропонує вважати творчо здібними людей, здатних знаходити рішення в нестандартних ситуаціях, відкривати нове й усвідомлювати власний досвід [10].

Низка авторів розглядають творчі здібності як здатність до пізнавальної самодіяльності (Л. Большакова, Д. Богоявленська та ін.), наголошуючи, що прояви творчих здібностей мало керуються за допомогою вольових зусиль індивідуума, їх важко активізувати штучно для виконання конкретної діяльності, оскільки необхідною передумовою творчості особистості є виникнення у неї пізнавального інтересу. Згідно ж з В. Андреевим, творчі здібності є інтегральним утворенням психіки людини, в основі якого лежать різні особистісні властивості та якості, систематизовані стосовно різних видів діяльності, що виконує індивідуум, і які значною мірою зумовлюють його успішність у цій діяльності [1, с. 67].

Отже, аналізуючи зазначене, пропонуємо під творчими здібностями розуміти індивідуальні особливості дитини, що визначають успішність виконання нею різного роду творчої діяльності, здатність генерувати нові ідеї, вирішувати нові завдання.

У процесі наукового пошуку було встановлено, що формування у дітей старшого дошкільного віку творчих здібностей відбувається у різних видах діяльності – образотворчій, музичній, художньо-мовленнєвій та ігровій. Малювання пензлем та пальцями, зубною щіткою та штампами, на мокрому папері та за допомогою клякс та ниток, ліплення з пластиліну, тіста, глини, віску та парафіну, аплікація з паперу та картону, тканини, флори, складання цікавих казок і драматичних вистав, вигадкування музично-пластичних образів, імпровізація рухів під музику, творчі ігри – все це сприяє розвитку творчого потенціалу дошкільнят.

Значні можливості для розвитку творчих здібностей у дітей старшого дошкільного віку містить і конструювання – продуктивна діяльність дошкільників, спрямована на отримання з окремих частин єдиного певного продукту (конструкцій і моделей з будівельного матеріалу і деталей конструкторів, виробів з паперу, картону, різного природного (мох, гілки, шишки, камені тощо) і непридатного матеріалу (картонні коробки, дерев'яні катушки, гумові шини, старі металеві речі тощо)). Під час конструювання у них формується здатність генерувати оригінальні ідеї, розвивається уява, творче мислення; діти вчать бачити ціле раніше частин, знаходити декілька варіантів вирішення завдання, поєднувати між собою непоєднані на перший погляд елементи, формувати зв'язки між елементами, що не мають нічого спільного.

Одним з видів конструкторів, що використовується у роботі зі старшими дошкільниками, є конструктор LEGO. Це – універсальний конструктор, який має низку переваг над іншими видами конструкторів: унікальна пластмаса, велике різноманіття



деталей і можливість їх оригінального використання, яскравість, якість, безпечність, свобода у виборі тематики і матеріалу, що викликає з боку дітей інтерес саме до цього конструктора. З його деталей дошкільники легко меблюють кімнату для ляльки, створюють заони для звірів, будують гаражі й автотраси. Він не містить чіткої інструкції з використання, відкриває простір для пошуку, стимулює дитячу допитливість, а тому конструкції можуть вдосконалюватися, змінюватися, трансформуватися у будь-що, що необхідно дітям для гри. У нього немає вікових обмежень і діти мають можливість продовжувати займатися цим видом діяльності, ускладнюючи й удосконалюючи свої вміння.

Нині освітня продукція компанії LEGO випускається під брендом «LEGO Education» (Данія). Відмінною рисою продукції LEGO Education від традиційних конструкторів LEGO є сфера використання продукту: заклади освіти, в яких організаторами освітнього процесу є професійні педагоги. Продукція LEGO Education є широкоживаною в Росії, в Україні вона тільки починає інтегруватися в освітній процес: у рамках програми «Сприяння освіті», що була розпочата у нашій країні з моменту підписання Меморандуму про взаєморозуміння між LEGO FOUNDATION та Міністерством освіти і науки України 10 липня 2010 року з метою впровадження інноваційних методів навчання в систему освіти. Згідно з даними, викладеними на офіційному сайті Міністерства освіти і науки України, з наборами LEGO Education нині працюють лише 164 заклади дошкільної освіти України, тоді як загальна кількість цих установ у країні налічує 14,9 тисячі. У м. Харкові – це ЗДО № 78 Холодногірського району, ЗДО № 143 Новобаварського району, ЗДО № 51, № 290 Шевченківського району, ЗДО № 150, № 400 Індустріального району, ЗДО № 265 Немишлянського району, ЗДО № 366 Московського району, ЗДО № 136, № 373 Київського району, ЗДО № 24, № 420, № 440 Основянського району, ЗДО № 348 Слобідського району, а також комунальні заклади Харківської обласної ради – Харківський спеціальний навчально-виховний комплекс, Харківський санаторний навчально-виховний комплекс № 13 та Спеціальний навчально-виховний комплекс I–II ступенів № 2 [7]. Серед дитячих садків м. Києва, м. Вінниці, м. Одеси, м. Запоріжжя, м. Львова, м. Харкова та м. Дніпра, що отримали комплекти LEGO, є звичайні, комбіновані і спеціалізовані для дітей з вадами зору, опорно-рухового апарату та затримкою психічного розвитку. Комплекти LEGO у роботі активно використовують не тільки вихователі, а й вчителі-логопеди, психологи, інструктори з фізичної культури.

Розвивальні можливості конструкторів LEGO надзвичайно великі: вони дають змогу дитини моделювати навколишній простір у самих істотних рисах і відносинах; формують у дітей цілісну систему уявлень про навколишній світ (про світ людей, природи, речей); навчають дошкільників основних прийомів та

способів конструювання різних моделей; формують загальні вміння – виконувати завдання відповідно до поставленої мети, доводити розпочату роботу до кінця, працювати поряд і разом з дорослим, з однолітками, планувати діяльність, аналізувати та оцінювати її результат; розвивають дрібну моторику, формують зорову координацію рухів; створюють умови для активного розвитку всіх психічних процесів, зокрема конструктивного мислення, репродуктивної та творчої уяви; збагачують активний словник дошкільників та формують навички зв'язного мовлення; виховують такі базові якості особистості, як самостійність, цілеспрямованість, наполегливість, креативність [3].

Поряд із цим головним завданням LEGO-конструювання є розвиток творчих здібностей дітей через предметну діяльність. Вирішуючи прості, зрозумілі й цікаві завдання, дошкільники без значних труднощів створюють щось нове й неповторне.

Дошкільникам подобається працювати з LEGO. Конструктор LEGO допомагає дітям втілювати у життя свої задуми, будувати й вигадувати, захоплено працюючи й насолоджуючись кінцевим результатом. Вони відчують себе творцями, експериментують і створюють щось нове для себе та своєї гри. Ігри з конструктором довго не набридають дітям, оскільки забезпечують значну варіативність, різноманітність комбінацій. Конструюючи під час занять та самостійної, вільної конструктивно-ігрової діяльності, вони уявляють, фантазують, розкривають свій творчий потенціал.

На заняттях діти знайомляться з основними видами конструювання: за зразком, за умовами, за задумом. Вони розуміють, що конструювання за зразком – це коли є готова модель того, що необхідно побудувати (наприклад, зразок чи схема будинку), а у разі конструювання за умовами зразок відсутній, є тільки вимоги до конструкції, умови, яким вона має відповідати (наприклад, будинок для пса має бути меншим, ніж будинок для коня; пароплав, на якому могли б розміститися команда і пасажери, має бути великим; міст через річку, по якому могли б проїхати машини, – широким та міцним). А ще можна конструювати за власним задумом, без будь-яких обмежень.

Конструювання за зразком сприяє розвитку у дошкільників просторового бачення, формуванню у них вміння подумки розбирати ціле на складові елементи, уміло підібравши і використавши ті чи інші деталі. У контексті нашого дослідження ця форма цікава тим, що в її рамках можна вирішувати завдання, які забезпечують перехід дітей до самостійної пошукової діяльності творчого характеру, адже можна не тільки традиційно запропонувати дитині зразок та матеріал для роботи, але й прибрати з цього матеріалу деякі деталі, необхідні для конструкції, та додати нові, що дасть можливість замінити їх і завершити роботу; або запропонувати перетворити зразки для отримання нових конструкцій



(у цьому разі дитина має утворювати кожну наступну конструкцію шляхом перетворення попередньої: наприклад, диван перебудувати в караульну будку, зображену на малюнку, використовуючи всі деталі) (О. Давидчук, Л. Парамонова).

Під час конструювання за умовами у дошкільників формується вміння аналізувати умови й на основі цього аналізу будувати свою практичну діяльність; розвиваються фантазія та уява (адже перш ніж побудувати конструкцію, її необхідно уявити), творчий потенціал старших дошкільників.

Конструювання ж за задумом більше за інші види розвиває творчість дітей, винахідливість, сприяє формуванню вміння самостійно формулювати задум, що відрізняється оригінальністю.

Формування творчих здібностей у дітей старшого дошкільного віку засобами LEGO відбувається й під час конструювання за темою, що є досить поширеною у практиці формою конструювання, близькою за своїм характером до конструювання за задумом (різниця полягає у тому, що задуми дітей тут обмежуються певною темою). Дітям пропонується загальна тематика конструкцій (наприклад, «Ферма» або «Місто», «Цирк») і вони самі створюють задуми конкретних будівель, виробів, вибирають матеріал і способи їх виконання. Основна мета конструювання за темою – актуалізація та закріплення знань і умінь, а також переключення дітей на нову тематику. Крім того, конструювання за темою також сприяє формуванню вміння планувати свою діяльність, самостійно формулювати задум, що відрізняється оригінальністю [5; 6; 8].

Цікавими для дітей є й самі завдання. Старші дошкільники із задоволенням конструюють лісові домівки для тварин, будиночки для Діда Мороза та Снігуроньки, Санти-Клауса та його оленів, хатинку для Баби Яги, піраміди для Фараонів, будують LEGO-ракети, щоб відвідати Космос, Міжнародні космічні станції, інопланетні кораблі, моделюють чарівних тварин, улюблених та вигаданих казкових героїв. У кожної дитини з'являється можливість створити власний образ лисиці або вовка, наділити свого LEGO-казкового героя тими якостями, якими вона забажає. Тут вовк може вийти синього кольору й бути добрим, адже дитина фантазує і втілює власний задум. З новими образами можна створювати новий й оригінальний сюжет, обігрувати його в години дозвілля, об'єднуючись, показувати свою виставу одноліткам тощо.

Завдяки різноманіттю деталей конструктори LEGO дають змогу кожному знайти заняття по душі, створити щось необхідне для гри: дівчата із задоволенням будують казкові замки для лялькових принцес, чарівні будиночки для фей, меблюють кімнати для улюблених ляльок; хлопчики будують ціле місто з гаражами та автозаправними станціями, пожежною частиною чи аеродромом або створюють укріплення для захисту міста від нападників.

Машинки, літаки, кораблики, будиночки і замки, всілякі скульптури – і це далеко не повний список того, що можна зібрати з конструкторів LEGO. Під час роботи конструкції можна змінювати на нові, перетворювати на інші, поєднувати між собою. У результаті такої роботи розвивається фантазія дитини, формується творча уява, покращуються навички конструювання.

**Висновки.** Отже, LEGO-конструювання містить значні можливості для розвитку творчих здібностей у дітей старшого дошкільного віку. Робота з конструктором LEGO захоплює малюків, сприяє розвитку у них творчої уяви та фантазії, формуванню оригінальності і своєрідності мислення, вихованню самостійності та наполегливості.

Зауважимо, що проведене дослідження не вичерпує порушеної проблеми. Перспективним напрямом дослідження може бути вивчення зарубіжного досвіду використання закладами дошкільної освіти LEGO-конструювання у процесі розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку та впровадження цього досвіду в освітній процес закладів дошкільної освіти України.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. *Основы педагогики творчества*. Казань : Изд-во Казанского университета, 1988. 238 с.
2. Богоявленська Д.Б. Психологія творчих здібностей. Москва : Академія, 2002. 320 с.
3. Бондар Л., Гуцол С. LEGO-конструювання в освітньому процесі різновікової групи. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2013. № 2. С. 19–20.
4. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. Санкт-Петербург : Издательство Питер, 2000. 368 с.
5. Парамонова Л.А. Конструирование как средство развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста. Теория, практические рекомендации, конспекты занятий для слушателей курсов повышения квалификации и читателей, интересующихся темой детского конструирования. *Дошкольное образование*. 2008. № 18. С. 23–29.
6. Пеккер Т.В., Голота Н.М., Терещенко О.П., Резніченко І.Ю. Програма розвитку конструктивних здібностей у дітей дошкільного віку «ЛЕГО-конструювання». Київ : 2010. 50 с.
7. План роботи департаменту освіти на 2019 рік. Освіта Харкова. Офіційний сайт Департаменту освіти Харківської міської ради. URL: <http://www.kharkivosvita.net.ua/document/6919> (дата звернення: 16.02.2019).
8. Програма розвитку дитини від 2 до 6 років та методичні рекомендації до неї «Безмежний світ гри з LEGO» / О.Ю. Рома, В.Ю. Близняк, О.П. Борук. Київ : LEGO FOUNDATION, 2016. 140 с.
9. Теплов Б.М. Способности и одарённость. *Психология индивидуальных различий*. Москва, 1961. С. 9–20.
10. Fromm E. The creative attitude. *Creativity and its cultivation* / H. Andercon. New York : Harper and Row, 1959. P. 44–54.

## ТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ ВИХОВАТЕЛЯ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА

### EDUCATOR'S CREATIVE ACTIVITIES AS A FACTOR OF DEVELOPING A PRESCHOOLER'S CREATIVE PERSONALITY

*У статті розглянуто проблему формування творчої особистості дітей дошкільного віку в її взаємозв'язку із творчою діяльністю вихователя закладу дошкільної освіти. Творчу діяльність визначено як таку, внаслідок якої отримується щось нове й оригінальне, котра певним чином виражає індивідуальні схильності, здатності та індивідуальний досвід учня; створює нові оригінальні продукти, які мають нову суспільну цінність. Доведено, що розвиток системи освіти безпосередньо пов'язаний із проблемою професійного розвитку педагогів, і запропоновано приклад обміну досвідом вихователів із молодими колегами та майбутніми вихователями з проблем розвитку творчого потенціалу дітей дошкільного віку через участь у конкурсі. Обґрунтовано важливість залучення до заходу батьків дошкільників і використання ігор-імпровізацій. Зауважено, що подібні заходи вирішують завдання розвитку професійної компетентності молодих вихователів у сфері розвитку творчого потенціалу дітей, допомагаючи фахівцям у визначенні професійно-ціннісних орієнтацій, створенні умов для самореалізації методології його професійного розвитку і саморозвитку в контексті духовно-моральних цінностей.*

**Ключові слова:** творча діяльність, творча особистість, діти дошкільного віку, професійний розвиток, заклад дошкільної освіти.

*В статті розглянуто проблема формування творчої особистості дітей дошкільного віку в її взаємозв'язку з творчою діяльністю вихователя закладу дошкільної освіти. Творча діяльність визначена як та, в результаті якої отримується щось нове й оригінальне, котра певним чином виражає індивідуальні схильності, здатності та індивідуальний досвід учня; створює нові оригінальні продукти, які мають нову суспільну цінність. Доведено, що розвиток системи освіти безпосередньо пов'язаний із проблемою професійного розвитку педагогів, і запропоновано приклад обміну досвідом вихователів із молодими колегами та майбутніми вихователями з проблем розвитку творчого потенціалу дітей дошкільного віку через участь у конкурсі. Обґрунтовано важливість залучення до заходу батьків дошкільників і використання ігор-імпровізацій. Зауважено, що подібні заходи вирішують завдання розвитку професійної компетентності молодих вихователів у сфері розвитку творчого потенціалу дітей, допомагаючи фахівцям у визначенні професійно-ціннісних орієнтацій, створенні умов для самореалізації методології його професійного розвитку і саморозвитку в контексті духовно-моральних цінностей.*

*развития творческого потенциала детей дошкольного возраста через участие в конкурсе. Обоснована важность привлечения к мероприятию родителей дошкольников и использования игр-импровизаций. Отмечено, что подобные мероприятия решают задачи развития профессиональной компетентности молодых воспитателей в сфере развития творческого потенциала детей, помогая специалистам в определении профессионально-ценностных ориентаций, создании условий для самореализации методологии его профессионального развития и саморазвития в контексте духовно-нравственных ценностей.*

**Ключевые слова:** творческая деятельность, творческая личность, дети дошкольного возраста, развитие, заведение дошкольного образования.

*The article deals with the problem of developing of the creative personality of children of preschool age in its interrelation with the creative activities of the educator of the preschool education institution. Creative activity is defined as such, that results in something new and original, which in a certain way expresses the individual inclinations, abilities and individual experience of the child; creates new original products that have new social value. It is proved that the development of the education system is directly related to the problem of the professional development of teachers, and the author offers an example of exchanging experience of educators with young colleagues and future educators on the problems of developing the creative potential of children of preschool age through participation in the competition. The importance of the involvement of the preschoolers' parents and the use of improvised games is substantiated. It is noted that such events resolve the tasks of developing the young educators' professional competence in the field of developing children's creative potential, helping the specialists in determining the professional-value orientations, creating conditions for self-realization of the methodology of his or her professional development and self-development in the context of spiritual and moral values.*

**Key words:** creative activity, creative personality, children of preschool age, professional development, institution of preschool education.

УДК 378.147:373.2.011.3-051:78  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085.2019.12-2.24>

**Кривошея Н.Б.,**  
канд. пед. наук,  
доцент кафедри дошкільної освіти  
ДВНЗ «Донбаський державний  
педагогічний університет»

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Докорінні зміни у соціальній, економічній, культурній, освітній системах України зумовили переорієнтацію вимог до нового громадянина нашої держави. На перший план виступають такі риси, як креативність, ініціативність, адаптивність і здатність до саморозвитку. Відповідно, суспільство стало створювати умови для переведення освіти в режим розвитку та саморозвитку творчої особистості дошкільника. За таких умов головною метою освіти є розвиток індивідуальності, готової творчо трансформувати різні сфери суспільного життя.

Орієнтація гуманістичної педагогіки на людину актуалізує вимогу комплексного вивчення потенціалу здібностей дітей, пошук педагогічних засобів, що забезпечують формування їхнього творчого потенціалу.

Базовий компонент дошкільної освіти визначає перехід дошкільної освіти до креативних технологій виховання і навчання, оновлення змісту дошкільної освіти шляхом забезпечення різнопланового розвитку дошкільників відповідно до їхніх уподобань, здатностей, індивідуальних і вікових особливостей, культурних потреб. Програма привертає увагу педагогічних працівників до:

- формування творчої індивідуальності;
- підтримання досягнень індивідуальної своєрідності неповторного життєвого шляху дитини;
- розвитку в дітей таких особистісних властивостей, як допитливість, ініціативність, самостійність, креативність, винахідливість [1].

Це зумовлює підвищення в педагогічній науці інтересу до вивчення творчості як ключової концепції у структурі особистості людини, зокрема в дошкільному віці, коли закладаються підвалини розвитку особистості.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Феномен творчості висвітлено у працях багатьох науковців. Дослідженню творчості та креативності присвятили свої роботи видатні психологи Л. Виготський, Д. Ельконін, П. Енгельмейер, О. Запорожець, Г. Костюк, Н. Менчинська, Р. Немов, Я. Пономарьов, С. Рубінштейн та ін. На їхню думку, креативність характеризується наявністю таких рис особистості, як: творчий потенціал, ініціативність, творча активність, імпровізаційність, творча спрямованість.

Проблема розвитку творчої особистості дошкільників, пошуку можливостей прояву її унікальних властивостей висвітлена в дослідженнях Ф. Баррона, В. Галузинського, Дж. Гілфорда, І. Дичківської, М. Замелюк, М. Каратаєвої, В. Кузьменко, Г. Лозанова, К. Роджерса, І. Унт, С. Уфимцевої та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз ступеня дослідженості проблеми формування творчої особистості дошкільників доводить, що цей процес потребує додаткового вивчення в аспекті взаємозв'язку із творчою діяльністю вихователя закладу дошкільної освіти, розроблення дієвих форм і методів організації творчого професійного саморозвитку педагогів.

**Мета статті** полягає у вивченні взаємозв'язку між творчою діяльністю вихователя і формуванням творчої особистості учня, а також у висвітленні практичного досвіду організації творчої діяльності вихователів закладів дошкільної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Розглядаючи творчість як діяльність, у якій розвиток людини нічим не обмежений, ми погоджуємося з поглядами таких науковців, як В. Кузьменко, В. Риндак, Л. Трубайчук, І. Ємельянова, і припускаємо, що саме творчість надає особистості можливість для активізації себе. В. Кузьменко підкреслює: творчість настільки важлива не тільки тому, що призводить до усвідомлення нового, але і тому, що це – космологічний процес, духовний, який центрує і насичує [4]. С. Уфимцева визначила організаційно-педагогічні умови та критерії ефективності творчого розвитку дитини дошкільного та молодшого шкільного віку в умовах навчально-виховного комплексу «дошкільний заклад – початкова

школа» [7]. Погоджуючись із В. Риндак, ми схильні розглядати творчий потенціал особистості як характерну властивість індивіда, що визначає міру його можливостей у творчому самовияві, саморозвитку й у творчій самореалізації на основі моральних цінностей [6].

Останніми роками в системі освіти велика увага приділяється творчості в освітньому процесі, розвитку творчого потенціалу суб'єктів освіти (учнів і дорослих – вихователів, нянь, гувернерів, учителів, педагогів додаткової освіти) на різних її щаблях (у ранньому віці, дошкільному, у початковій школі, середній, старшій, у закладі вищої освіти, фундаментальній науковій освіті). Молодий педагог закладу дошкільної освіти потребує підтримки педагогічних ініціатив, оскільки, не маючи досвіду, бере участь в освітньому процесі, у вихованні особистості.

У зв'язку з цим сучасна освіта висуває серйозні вимоги до особистості вихователя, котрий взаємодіє з дітьми дошкільного віку. Найбільше відповідає ідеям сучасної освіти позиція дорослого, у якій він разом із вихованцями стає творцем, здатним забезпечити особистісний, соціальний, пізнавальний і комунікативний розвиток і саморозвиток своїх вихованців.

Важливою умовою розвитку творчого потенціалу дітей дошкільного віку є створення розвивального середовища, що сприяє випереджаючому розвитку, стимулюванню творчої діяльності, творчої уяви, асоціативного мислення, здатності до експериментування. Багато залежить від компетентності дорослого як особистості, здатної до саморозвитку, до випереджального розвитку дітей, стимулювання їхньої творчої діяльності, розвитку творчих здібностей дітей [3].

Сучасні підходи до розвитку і виховання дошкільників дають можливість кожному педагогічному колективу по-новому планувати і будувати роботу з дітьми з урахуванням їх вікових, індивідуальних особливостей та інтересів. Кожен педагог перебуває сьогодні в пошуку більш ефективних методів і прийомів навчання, які б допомогли краще вивчати й аналізувати кожну дитину окремо як особистість і дитячий колектив загалом, розкривати їхні можливості й особливості, виявляти творчий потенціал і створювати умови для його розвитку. У розвитку творчої активності дошкільників загалом і кожної дитини окремо в різних видах діяльності необхідне розумне і кваліфіковане керівництво вихователя. Роль його на різних етапах взаємодії з дітьми в цьому напрямі не однакова.

Творчість неможлива без усвідомлення вихователем власної творчої індивідуальності. У розумінні творчості дітей ми поділяємо погляд М. Замелюк, котра вважає, що стосовно дітей під творчістю слід розуміти таку діяльність, внаслідок



якої отримується щось нове й оригінальне, яка певним чином виражає індивідуальні схильності, здатності та індивідуальний досвід учня; створює нові оригінальні продукти, що мають нову суспільну цінність [3]. Такий психологічний підхід чітко вибудовує характеристику особистості з позиції її психічних потенцій і їх видів.

Проведений аналіз дозволяє нам виокремити такі особливості розвитку творчого потенціалу дитини в освітній діяльності й орієнтувати на них вихователів у взаємодії з дітьми:

1. Освітня діяльність розглядається як спеціально організований процес, форма прояву активності, соціальної мобільності, спрямована на пізнання і перетворення життєдіяльності.

2. Освітня діяльність насичена розв'язанням винахідницьких, навчально-творчих, пошукових завдань, інтеграцією художньо-творчих видів діяльності, дитячо-батьківською взаємодією.

3. Одним із найважливіших факторів створення творчого середовища є розуміння природи творчості, шляхів моделювання творчого простору.

4. Самоосвіта вихователя в питаннях розвитку творчого потенціалу дітей і самореалізація його в будь-яких творчих видах діяльності [6].

Розвиток системи освіти безпосередньо пов'язаний із проблемою професійного розвитку педагогів. Наведемо приклад обміну досвідом вихователів із початківцями з проблем розвитку творчого потенціалу дітей дошкільного віку через участь у конкурсі «Моя педагогічна ініціатива». У навчальному закладі складаються свої традиції, своя система роботи з молодими педагогічними кадрами, обираються ті форми і методи, які в підсумку сприятимуть подальшому професійному становленню молодого фахівця і підвищенню його професійної компетентності через наставництво, надання допомоги в самоосвіті та добірці методичної літератури з потрібних питань, а також стимулювання молодих спеціалістів до вивчення досвіду роботи колег.

У межах конкурсу наставник і молодий фахівець разом розкривали педагогічне кредо, захищали проект або програму розвитку творчого потенціалу дитини в умовах освітнього закладу або сім'ї. Для цього було проведено анкетування батьків щодо різних напрямів освітнього процесу, зокрема забезпечення розвитку творчого потенціалу дітей дошкільного віку. З опорою на результати анкетування будувалася подальша робота, добиралися зміст і форми організації взаємодії з дітьми та їхніми батьками, що сприяють переходу їх зі спостерігачів і критиків у статус суб'єктів освітнього процесу. Були розроблені та проведені такі заходи:

– групові батьківські збори і тематичні консультації з проблеми розвитку творчого потенціалу дітей дошкільного віку;

– онлайн-консультації з важливих для батьків питань щодо розвитку творчих здібностей дітей;

– «Батьківські вітальні», що відрізняються від зборів і консультацій більш невимушеним спілкуванням, дискусіями, дебатами, майстер-класами;

– залучення батьків до участі у виставках і оглядах-конкурсах, олімпіадах, концертах у ролі не тільки костюмерів і глядачів, а й організованої групи підтримки, організаторів (постановка загальних вистав, підготовка елементів декорації та костюмів, виготовлення колективних панно, експонування сімейних фотографій);

– проведення спортивно-ігрового, художньо-творчого та декоративно-прикладного дозвілля, музично-театралізованих свят;

– організація роботи сімейного клубу за напрямами творчих лабораторій;

– організація днів відкритих дверей із запрошенням випускників, із презентацією творчих продуктів (у т. ч. і виступів дітей);

– організація лекторіїв із запрошенням фахівців (учених, методистів та ін.) із проблем розвитку творчого потенціалу дітей дошкільного віку.

Одним із найцікавіших завдань конкурсу було проведення з дітьми ігор-імпровазацій, що сприяють розвитку творчих здібностей. До гри-імпровазації немає конкретної підготовки. Імпровізація – це спонтанність і реактивність. Імпровізуючи, дитина грає. Гра дозволяє насолоджуватися свободою. Ця насолода і є емоційним внутрішнім настроєм дитини, це відпочинок і реабілітація.

Так, у імпровазації вірша Е. Мошковської «Хитрі бабусі» діти не тільки копіюють своїх близьких і персонажів твору, а й уявляють себе на місці героя, набуваючи певний життєвий досвід, розвиваючи свої пізнавальні процеси, творчі здібності. Гра-імпровазація дозволила дітям і вихователям побачити і розіграти ситуацію з різних сторін, привнести у вірш Е. Мошковської свій творчий почерк.

Завдяки проведенню конкурсу відбулося методологічне та методичне збагачення вихователів-початківців, батьків щодо набуття знань і досвіду розвитку творчого потенціалу дітей дошкільного віку в освітньому закладі та в умовах сім'ї. Завершувався конкурс естафетою педагогічної майстерності – змаганням між кількома групами вихователів, де один учасник починає висвітлення проблеми, а наступні продовжують і разом розкривають її, останній учасник підводить підсумки і робить висновки. Тема естафети: «Ефективні методи і прийоми розвитку творчого потенціалу дітей дошкільного віку».

**Висновки.** Отже, у розвитку творчої активності дітей дошкільного віку в різних видах діяльності необхідне розумне і кваліфіковане керівництво вихователя, яке виявляється у творчій професійній діяльності. Запропонований конкурс вирішує завдання розвитку професійної компетентності



молодих вихователів у сфері розвитку творчих потенціалів дітей, допомагаючи фахівцям у визначенні професійно-ціннісних орієнтацій, створенні умов для самореалізації методології його професійного розвитку і саморозвитку в контексті духовно-моральних цінностей. Компетентність у сфері розвитку творчого потенціалу дітей формується у творчій діяльності самого вихователя і завжди проявляється в органічній єдності з цінностями людини, адже тільки за умови ціннісного ставлення до діяльності, особистісної зацікавленості досягається високий професійний результат.

Перспективними є такі напрями подальшої дослідницької роботи, як розроблення інноваційних завдань для розвитку творчої особистості дошкільників з урахуванням теорії множинного інтелекту Г. Гарднера, спрямованих на якнайповніше розкриття індивідуальних здібностей кожної дитини.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Базовий компонент дошкільної освіти. *Дошкільне виховання*. 2012. № 7. С. 4–19.
2. Замелюк М. Формування готовності майбутнього вихователя до розвитку творчого потенціалу дошкільника засобами авторської казки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кременчук, 2017. 20 с.
3. Каратаєва М. Розвиток творчої особистості дошкільника. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2008. 352 с.
4. Кузьменко В.У. Концептуальна модель розвитку індивідуальності дитини 3–7 років. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. Київ, 2005. Т. VII. Вип. 1. С. 170–179.
5. Методичні аспекти реалізації Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / О.Л. Кононко, З.П. Плохій, А.М. Гончаренко та ін. Київ : Світич, 2009. 208 с.
6. Рындал В.Г. Взаимодействие процессов непрерывного образования и развития творческого потенциала учителя : дисс. ... док. пед. наук : 13.00.01. Москва, 2017. 340 с.
7. Уфімцева С.В. Особливості творчого розвитку дошкільника і молодшого школяра. *Рідна школа*. 2006. № 2. С. 65–67.
8. Чепур О. Забезпечення творчої лінії розвитку в різних видах діяльності. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія : Педагогіка*. Соціальна робота. 2012. Вип. 25. С. 226–228.

СПІВПРАЦЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ  
ТА СІМ'Ї У ВИХОВАННІ ДІТЕЙCO-OPERATION OF PRESCHOOL EDUCATION  
AND FAMILY IN CHILDREN STUDYING

У статті розглянуто сутність співробітництва закладу дошкільної освіти з батьками як засобу підвищення та узгодження виховних впливів на дітей. Розкрито мету і принципи організації цього співробітництва. Проаналізовано різні підходи до визначення форм співробітництва закладу дошкільної освіти з батьками, висвітлено основні напрями реалізації кожної з них. Повноцінне виховання дошкільника відбувається в умовах тісної співпраці сім'ї та ЗДО. Як відомо, сім'я є першим і найважливішим інститутом соціалізації дитини. Але оскільки більшість батьків змушені займатися «пошуком» засобів існування, то діти проводять дуже багато часу в закладі дошкільної освіти. Вихованням дітей, по суті, займаються вихователі, які діють за спеціально розробленими програмами, але вплив сімейного виховання на формування особистості дитини також відіграє значну роль.

**Ключові слова:** співпраця, виховання, сім'я, діти, заклад дошкільної освіти, батьки, вихователі.

В статье рассмотрена сущность сотрудничества заведения дошкольного образования с родителями как средства повышения и согласования воспитательных воздействий на детей. Раскрыты цели и принципы организации этого сотрудничества. Проанализированы различные подходы к определению форм сотрудничества заведения дошкольного образования с родителями, освещены основные направления реализа-

ции каждой из них. Полноценное воспитание дошкольника происходит в условиях тесного сотрудничества семьи и ЗДО.

Как известно, семья является первым и важнейшим институтом социализации ребенка. Но так как большинство родителей вынуждены заниматься «поиском» средств существования, дети проводят очень много времени в ЗДО. По сути, их воспитанием занимаются воспитатели, которые действуют по специально разработанным программам. Но влияние семейного воспитания на формирование личности ребенка играет значительную роль.

**Ключевые слова:** сотрудничество, воспитание, семья, дети, заведение дошкольного образования, родители, воспитатели.

The essence of the cooperation of preschool education institutions with parents is considered as a means of enhancing and coordinating the educational effects on children. The goals and principles of the organization of this cooperation are disclosed. Analyzed various approaches to the definition of forms of cooperation of preschool education institutions with parents, highlighted the main directions of implementation of each of them. The full upbringing of a preschooler takes place in the context of close cooperation between the family and health services. As you know, the family is the first and most important institution of child socialization.

**Key words:** cooperation, education, family, children, institutions of preschool education, parents, educators.

УДК 373.2.064.1

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085.2019.12-2.25>

Трофаїла Н.Д.,

канд. пед. наук,

викладач кафедри психології

та педагогії розвитку дитини

Уманського державного педагогічного

університету імені Павла Тичини

**Постановка проблеми** в загальному вигляді. В умовах дегуманізації суспільних відносин, підкорення їх потребам ринку, девальвації й релятивізації моральних цінностей, втрати виховних ідеалів, відчуження людей один від одного робить сьогодні проблему виховання все більш актуальною. Тому важливим є пошук ефективних форм, методів та засобів виховання нового покоління, зокрема дітей дошкільного віку в співробітництві ЗДО і сім'ї, адже важливу цінність українського народу є сім'я як складна, динамічна, автономна система і невід'ємний елемент соціальної структури, що поєднує сучасне з минулим і майбутнім. Зміни державної політики в галузі освіти спричинили визнання позитивної ролі сім'ї у вихованні дітей і необхідності взаємодії з нею [3].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вивченням цієї проблеми займаються педагоги, психологи, філософи, соціологи, які у своїх працях порушують окремі аспекти: сім'я як феномен (І. Бех, О. Бондарчук, Є. Причепій, А. Черній, В. Гвоздецький), виховання дітей у сучасній сім'ї (Т. Алексєнко, Л. Буніна, Н. Шевченко), соціально-

педагогічна робота з неблагополучною сім'єю (Н. Максимова, І. Трубавіна).

**Мета статті** – розкрити поняття «сім'я» як соціально-психологічний феномен, а також пояснити важливість співпраці ЗДО і батьків, вплив на виховання дитини.

**Виклад основного матеріалу.** У міжнародному співтоваристві найкращою умовою для виживання, захисту і розвитку дітей, основним осередком суспільства, природним середовищем для дитини визнано сім'ю, адже саме в сім'ї дитина отримує первинні навички сприйняття дійсності, привчається усвідомлювати себе повноправним представником суспільства, формується і розвивається її особистість, триває опанування нею соціальних ролей, що необхідні для безболісної адаптації в суспільстві.

Сім'я – святиня людського духу, благородних емоційних переживань: кохання, любові, вірності, піклування, щоденного живого спілкування, поваги, співпереживання, синівської і дочірньої вдячності, родинної солідарності, теплоти людських сердець. Це хранителька моральних чеснот, національних звичаїв і традицій, пам'яті предків, совісті і честі

минулих, сучасних і прийдешніх поколінь. Із соціально-психологічного погляду сім'я є малою соціальною групою людей, що заснована на шлюбі чи кровній спорідненості і функціонує на основі спільного побуту, матеріальної і моральної взаємодопомоги [2, с. 4].

Державна політика в галузі освіти підкреслює важливу роль сім'ї у вихованні дітей. Так, у п. 2 ст. 3 Закону України «Про дошкільну освіту» передбачено: «Держава надає всебічну допомогу сім'ї у розвитку виховання та навчання дитини; піклується про збереження та зміцнення здоров'я, психологічний і фізичний розвиток дітей». Окреслено такі основні принципи дошкільної освіти, як єдність виховних впливів сім'ї та закладу дошкільної освіти, наступність і перспективність між дошкільною і початковою загальною освітою, доступність для кожного громадянина освітніх послуг, що надає система дошкільної освіти, рівність умов для реалізації задатків, нахилів, здібностей, обдарувань різнобічного розвитку, виховання, навчання та оздоровлення дітей, світський характер дошкільної освіти, особистісно орієнтований підхід до розвитку особистості дитини, демократизація та гуманізація педагогічного процесу, відповідність змісту рівня та обсягу дошкільної освіти до особливостей розвитку та стану здоров'я дітей дошкільного віку. Слід зазначити, що у ст. 8 Закону України «Про дошкільну освіту» визначено певний обов'язок та роль сім'ї у дошкільній освіті:

1) сім'я зобов'язана сприяти здобуттю дитиною освіти у дошкільних та інших навчальних закладах або забезпечити дошкільну;

2) відвідування дитиною закладу дошкільної освіти не звільняє сім'ю від обов'язку виховувати, розвивати і навчати її в родинному колі;

3) батьки або особи, які їх замінюють, відповідають перед суспільством, державою за розвиток, виховання та навчання дітей, а також збереження їх життя, здоров'я та людської гідності.

У Базовому компоненті дошкільної освіти України визначено: «Дошкільна освіта є самостійною системою, обов'язковим складником освіти в Україні, що гармонійно поєднує сімейне та суспільне виховання. Найпершим суспільним середовищем для дитини стає заклад дошкільної освіти, метою якого є забезпечення гармонійного розвитку особистості дитини, її фізичного і психічного здоров'я, виховання ціннісного ставлення до природного й соціального довкілля, до самої себе, формування механізмів соціальної адаптації. Базовий компонент дошкільної освіти спрямовує зусилля батьків, педагогів, психологів на розвиток творчого потенціалу дитини, що має свої особливості у дошкільному дитинстві, на своєчасне підтримання досягнень індивідуальної своєрідності неповторного життєвого шляху дитини, забезпечення пси-

холого-педагогічного супроводу розвитку дитини у дошкільні роки...».

Оскільки сім'я є однією з перших ланок виховання дитини, то слід схарактеризувати сутність поняття «сім'я», тому вважаємо за необхідне звернутися до лексикографічних джерел.

Наприклад, першим наукове обґрунтування історичній та соціальній ролі сім'ї дав Ф. Енгельс, який писав: «Сім'я дає нам у мініатюрі картину тих самих протилежностей та протиріч, у яких рухається суспільство, а суспільство – це маса, що складається повністю з індивідуальних сімей, немов із молекул».

Розуміння сім'ї як первинного осередку суспільства розроблялося філософами. На їхню думку, сім'я як мікросоціальна група – соціально-біологічна спільнота, що існує на основі шлюбних зв'язків, кровної спорідненості або всиновлення, яка регулює стосунки між чоловіком і дружиною, батьками і дітьми, а також відповідає за виконання притаманних їй різноманітних функцій [6, с. 571].

У словнику педагогічних термінів визначено, що сім'я – соціальний статус, стійка форма взаємин між людьми, у межах якої здійснюється основна частина повсякденного життя людей [8].

Із соціально-психологічного погляду сім'я є малою соціальною групою людей, що заснована на шлюбі чи кровній спорідненості і функціонує на основі спільного побуту, матеріальної і моральної взаємодопомоги [3, с. 4].

Сім'я як мала група має певні особливості: жорсткі нормативні установки сімейних стосунків, що зумовлюються існуванням чітко окреслених уявлень про те, коли найдоцільніше створювати сім'ю, якими мають бути стосунки між подружжям, батьками і дітьми, як розподіляються обов'язки між членами сім'ї; чітко окреслену гетерогенність складу сім'ї за статтю, віком, що зумовлює різні потреби, ціннісні орієнтації членів сім'ї тощо; закритий характер сімейної групи, що зумовлюється певною конфіденційністю стосунків, обмеженою можливістю і чіткою регламентацією порядку входження в сім'ю нових членів і виходу з неї; чітко визначену поліфункціональність сім'ї, що часто пов'язано з великою кількістю сімейних ролей, численними аспектами сімейного життя, які мають суперечливий характер; «історичність», тобто на життєдіяльність сім'ї впливають не тільки якісні етапи її розвитку (залицання, народження дітей та ін.), а й безпосередній досвід сімейного життя дорослих членів сім'ї в батьківських сім'ях, коли вони самі були дітьми; виразно окреслену емоційність сімейних стосунків [3, с. 4–5].

У сім'ї здійснюється виховання особистості дитини на гуманістичних і загальнолюдських засадах. Учений Т. Алексеєнко зазначає, що «сімейне виховання на принципах позитивної соціалізації має відбуватися в атмосфері співраді,»

співдружності, співтворчості, співжиття. За таких умов народжується розуміння цінності кожного і колективної цінності, здійснюється пошук можливостей гуманних взаємин. Він радить батькам поставити дитину в умови співавтора і співвиконавця і тоді керування дитиною в процесі виховання буде мати рефлексивний, діалоговий і вдумливий характер» [1, с. 6].

На думку Н. Шевченка, «сім'я є первинним виховним середовищем дитини, де формується система цінностей та норм поведінки, де дитина вчиться бути відповідальною особистістю та громадянином. Саме виховання дитини в сім'ї має спрямовуватися на розвиток її особистості, поваги до прав, свобод людини та громадянина, на підготовку дитини до свідомого життя у соціально-правовому суспільстві. Він визначає два підходи до філософського розуміння прав дитини, зокрема християнсько-моральний (полягає в тісному зв'язку визначених прав дитини із загальнолюдськими, християнськими цінностями) і психологічний (полягає у зв'язку прав дитини з її потребами)» [8, с. 12].

М. Шимін дає таке визначення: «Сім'я – це специфічна форма соціальної життєдіяльності людей, зумовлена економічним ладом суспільства, заснована на шлюбі чи родинності, включаючи всю сукупність відносин (між чоловіком і дружиною, батьками і дітьми, між різними поколіннями), що складаються на базі спільної різносторонньої діяльності її членів, у якій реалізуються потреби як суспільства (у фізичному і духовному відтворенні людської особистості, в забезпеченні нормальної спільної життєдіяльності людей у сфері особистого життя), так й індивіда (в інтимних зв'язках, у сімейному особистому щасті)» [7, с. 21].

Безпосередньою функцією сім'ї як соціального інституту є навчання дитини соціальному досвіду, що накопичило людство, культурі країни, її моральним нормам, традиціям народу. За тисячолітню історію людства склалися такі дві гілки виховання молодого покоління, як сімейне і суспільне. Здавна ведеться суперечка щодо того, що є важливішим у становленні особистості: сім'я чи суспільне виховання (ЗДО, школа, ЗВО), але типовим для нашого часу та сучасної сім'ї є прагнення батьків і педагогів поєднувати сімейне виховання з громадським.

Останнім часом спостерігається активізація уваги науковців і педагогів-практиків до вивчення різних аспектів проблеми співробітництва ЗДО із сім'ями вихованців. Цим питанням присвячено праці Т. Александрової, Н. Андрєєвої, Н. Виноградової, В. Іванової, Т. Кулікової, Я. Ковальчук, Н. Лагутіної, О. Семіної та ін.

Активна позиція ЗДО у спільній діяльності із сім'єю передбачає диференційований вплив на батьків. Вона не тільки забезпечує підвищення

педагогічного потенціалу родини, але й впливає на зміну рівня виховання та розвитку дошкільника. Таким чином, найбільш конструктивною формою взаємодії сім'ї та педагогічного колективу є співпраця. Аналіз літератури дає підстави розглядати співпрацю як узгоджену діяльність щодо досягнення спільної мети та результатів, у якій творчі здібності та можливості партнерів реалізуються найбільш повно і досягають якісно нового рівня розвитку.

Єдність у вихованні, що здійснюють ЗДО і родина, забезпечує певну системність роботи, вироблення необхідних стереотипів у дитини. Водночас успішніше формуються моральні почуття та уявлення дитини, міцнішими стають навички та звички поведінки, а її життя – організованішим, цілеспрямованішим і радіснішим. Саме тому необхідним є новий підхід до проблеми взаємодії ЗДО і сім'ї, яка передбачає наявність у батьків відповідальності, а у вихователів – сімейної центрованості педагогічної діяльності, заснованої на розгляді дитини в контексті її родини. Основний шлях налагодження такої співпраці – організація освітньої взаємодії, результатом якої стане реалізація мети і принципів особистісно орієнтованої освіти дітей.

Сім'я і заклад дошкільної освіти – два суспільних інститути, які становлять фундамент майбутнього дитини. У них одна мета – виховувати здорового, соціально адаптовану, всебічно розвинену людину з високим інтелектуальним, творчим та духовним потенціалом. Водночас актуальна проблема взаємозв'язку дитячого закладу із сім'єю набуває сьогодні нового соціального звучання. Як відомо, ці зв'язки багатогранні. На першому плані наявні такі аспекти, як контакти з педагогічним персоналом та батьками, міжособистісна взаємодія, підхід до дитини як результат сумісних виховних і навчальних зусиль тощо. У дитячому садку дитина здобуває освіту, набуває вміння взаємодіяти з іншими дітьми та дорослими, організовувати власну діяльність. Від того, наскільки ефективно дитина буде опановувати цими навичками, залежить від ставлення сім'ї до дошкільної установи. Гармонійно розвинути дошкільника без активної участі його батьків в освітньому процесі навряд чи можливо [5].

Мета співробітництва не повинна обмежуватись якісним виконанням соціального замовлення щодо нагляду, виховання та навчання дітей, яких сьогодні хочуть бачити конкурентоспроможними та максимально підготовленими до навчання у школі. Важливою у співпраці з кожною сім'єю є допомога батькам зрозуміти і сприйняти сучасні гуманістичні ідеї та орієнтири, які ґрунтуються на повазі до особистості дитини, турботі про її всебічний розвиток. Такий підхід передбачає сприйняття дитини як унікальної особистості, визнання її прав, ставлення



до неї як до суб'єкта з власними потребами. А це вимагає від батьків володіння певними знаннями про закономірності розвитку дитини.

Основне завдання ЗДО – визначити найбільш доцільні та результативні форми, методи та прийоми роботи з батьками. Плідною робота може бути тільки за умови тісної співпраці всіх служб закладу дошкільної освіти, де визначено важливу роль кожного з фахівців, зокрема керівника закладу дошкільної освіти в організації співпраці з родинами вихованців, методичної служби в удосконаленні взаємодії закладу дошкільної освіти та батьків, практичного психолога у забезпеченні психологічного супроводу взаємодії з родинами, інструктора з фізичного виховання щодо формування позитивного ставлення батьків до здорового способу життя, вчителя-логопеда у взаємодії з дітьми та батьками в корекційній та консультативній роботі, музичного керівника у творчому розвитку вихованців та залученні батьків до участі у художньо-естетичних заходах закладу дошкільної освіти.

Важливо, щоб батьки стали активними помічниками та одноступенями вихователів, необхідно залучити їх до життя дитячого саду, постійно тримати в курсі всіх подій. Робота із сім'єю є складним завданням як в організаційному, так і в психолого-педагогічному аспектах, тому ЗДО має стати відкритим закладом, де батьки не тільки спостерігають за освітнім процесом, а й беруть активну участь у його житті, здійснювати вплив на розвиток педагогічної культури батьків. Заклад дошкільної освіти має спонукати до пильнішого вивчення запитів, потреб і вимог сучасної сім'ї, до розширення форм взаємодії з батьками чи особами, які їх замінюють.

**Висновки.** Педагогічне середовище розвитку дитини залежить від тісної взаємодії ЗДО і сім'ї, оскільки в сучасних умовах координацію виховних дій сім'ї покладено на освітні установи, тому від того, як організовано і реалізовано в ній роботу з батьками, залежить успішність процесу навчання і виховання дітей. Отож, важливою умовою успішного виховання дітей є залучення батьків та усіх дорослих членів сім'ї до співпраці з педагогічним колективом, до активної участі в житті навчального закладу, групи, в яких перебуває дитина.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Алексєєнко Т.Ф. Умови позитивної соціалізації дитини у сім'ї. *Діти – батьки – сім'я*. 2005. Вип. 3. С. 4–9.
2. Бондарчук О.І. Психологія сім'ї: курс лекцій. Київ: МАУП, 2001. 96 с
3. Ватутина Н.Д. Ребенок поступает в детский сад / Под ред. Л.И. Каплан. Москва: Просвещение, 1983. 80 с.
4. Взаємодія ДНЗ та сім'ї / уклад. О.А. Рудік, І.В. Молодушкіна. Харків: Вид. група «Основа», 2013. 222 с.
5. Михайлицька О.І. Дитячий садок: перша школа життя. *Дитячий садок*. 2004. № 24. С. 5.
6. Причепій Є.М., Черній А.М., Гвоздецький В.Д., Чекаль Л.А. Філософія: посіб. для студ. вищих навч. закл. Київ: Вид. центр «Академія», 2001. 576 с
7. Словник базових понять з курсу «Педагогіка»: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів: вид. 2-ге, доп. і перероб. / Укладач О.Є. Антонова. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2014. С. 82.
8. Шевченко Н.Ю. Права дитини – права батьків. *Діти – батьки – сім'я*. 2006. Вип. 5. С. 11–17.

САМОСТАВЛЕННЯ ДІТЕЙ П'ЯТОГО РОКУ ЖИТТЯ:  
АКТУАЛЬНІ ВЕКТОРИ ФОРМУВАННЯSELF-ATTITUDE OF CHILDREN IN THE FIFTH YEAR OF LIFE:  
AKTUAL VEKTORS OF FORMATION

*У статті розглянуто актуальність проблеми формування самоставлення у дітей п'ятого року життя. Висвітлено основні теоретичні положення у царині філософії, психології, педагогіці стосовно предмета дослідження. Розкрито категорію самоставлення як феномен психології та визначено подальші перспективи формування цього поняття у дітей п'ятого року життя. Обґрунтовано живопис як засіб дуального впливу на розвиток особистості. Визначено шляхи формування самоставлення у дітей п'ятого року життя, що базуються на використанні живопису як діяльності та виду мистецтва, який є популярним засобом впливу на формування досліджуваного феномена.*

**Ключові слова:** базові якості особистості, дошкільний вік, п'ятий рік життя, живопис, самоставлення, Я-концепція.

*В статье рассмотрена актуальность проблемы формирования самооотношения у детей пятого года жизни. Освещены основные теоретические положения в области философии, психологии, педагогики относительно предмета исследования. Раскрыта категория самооотношения как феномен психологии и определены дальнейшие перспективы формирования данного понятия у детей пятого года жизни. Обо-*

*снована живопись как средство дуального влияния на развитие личности. Определены пути формирования самооотношения у детей пятого года жизни, основанные на использовании живописи как деятельности и вида искусства, который является мощным средством влияния на формирование исследуемого феномена.*

**Ключевые слова:** базовые качества личности, дошкольный возраст, пятый год жизни, живопись, самооотношение, Я-концепция.

*The article considers the urgency of the problem of self-attitude formation in children of the fifth year of life. The main theoretical positions in the field of philosophy, psychology, pedagogy of subjects of research are highlighted. The category of self-attitude is revealed as a phenomenon of psychology and further prospects of formation of this concept in children of the fifth year of life are defined. Painting as a means of dual influence on the development of personality is substantiated. The ways of forming self-attitude in children of the fifth year of life based on the use of painting as activity and kind of art are determined, which is a powerful means of influencing the formation of the phenomenon under study.*

**Key words:** basic personality traits, preschool age, fifth year of life, painting, I-concept, self-attitude.

УДК 373.2:159.923.5

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085.2019.12-2.26>

Ухтомська А.А.,

аспірант кафедри дошкільної освіти  
Київського університету  
імені Бориса Грінченка

**Постановка проблеми у загальному вигляді.**

На сучасному етапі цивілізаційного розвитку особливої актуальності набуває проблема формування особистості, яка здатна до самоактуалізації, творчого сприйняття світу та соціально значущої діяльності, спрямованої на розвиток і гармонізацію суспільства. Із метою вирішення цієї проблеми суспільство висуває дедалі складніші вимоги до системи освіти. Для задоволення цих вимог наука, економіка, царина духовного життя суспільства та освіта мають розвиватись як єдина система. Докорінним змінам у зовнішньому (щодо системи освіти) середовищі, а також у педагогічній науці повинні відповідати істотні зміни в освітній практиці. Стартує цих змін є реалізація концепції «Нова українська школа» (2016 р.). Концепція НУШ ставить перед дошкільною освітою пріоритети формування особистісної та соціальної компетентності дитини, а також визначає завдання щодо формування пізнавальних інтересів дошкільника, цілісної картини світу й мотивації до шкільного життя. Стандартом дошкільної освіти України Базовий компонент дошкільної освіти в Україні 2012 р [1, с. 6] визначено вимоги до обсягу необхідної інформації, життєво важливих умінь і навичок, системи ціннісних ставлень дитини до світу та самої себе. Так, рівень очікуваної компе-

тентності дитини під час вступу до школи визначено у лінії «Особистість дитини», у якій зазначено, що на кінець дошкільного періоду життя має бути сформовано базові якості особистості: довільність, самостійність і відповідальність, креативність, ініціативність, свобода поведінки і безпечність, самосвідомість, самоставлення, самооцінка. Формування цих якостей відбувається у різних видах діяльності дошкільника: ігровій, пізнавальній, фізичній, мовленнєвій, образотворчій. Проте наявні шаблони, стереотипи, установки домінування у практиці дошкільної освіти вимог щодо абсолютного відтворення дітьми зразка дій вихователя, використання стандартних занять, що є міні-копією уроку, авторитарна позиція дорослого тощо є нагальною проблемою, яка потребує пошуку шляхів її вирішення. Оскільки життя дитини, як і сприйняття нею довкілля, є цілісним, із нього важко виокремити мовленнєву, пізнавальну, творчу діяльність. Предметна система в школі і, як наслідок, занятійна система в закладах дошкільної освіти, на жаль, не спрацьовує на вирішення завдання формування синкретичної картини світу й розуміння себе у цьому світі. Діти звикають до постійних указівок із боку педагога, дорослого і, як наслідок, губляться, коли потрібно щось зробити самостійно. Життя не має зразків, схем, алгоритмів

для кожного з нас. Ми повинні вміти ухвалити власні конструктивні рішення щодо різноманітних питань. Саме тому спрямованість освіти на розвиток базових якостей особистості є правильним орієнтиром у вирішенні такого складного завдання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Феномен самоставлення є предметом дослідження філософів, педагогів, психологів (К. Абульханова-Славська, А. Асмолов, Р. Бернс, Л. Божович, Б. Братусь, Ю. Гіппенрейтер, Е. Еріксон, Е. Ісаєв, І. Кон, О. Леонтьєв, В. Мухіна, В. М'ясищев, В. Петровський, В. Петухов, Ю. Приходько, К. Роджерс, С. Рубінштейн, В. Слободчиков, В. Столін, Г. Щукіна, В. Ядов та ін.). Говорячи про дітей дошкільного віку, теоретико-методологічні та експериментальні підходи до вивчення процесів самосвідомості, пов'язані з виробленням ціннісного ставлення до себе в ранньому онтогенезі, знаходимо у наукових розвідках Н. Дятленко [4]. Також проблема формування самоставлення дошкільників у низці психологічних досліджень пов'язана з поняттям «самооцінка» (Ж. Гордєєва, Л. Ліснівська, І. Мельник, О. Олійник, Л. Уманець) [3; 9; 13; 24]. Різні аспекти проблеми виховання ціннісного самоставлення у дітей старшого дошкільного віку відображено у наукових розробках О. Рейпольської [20]. Для нашого дослідження актуальними є теоретичні узагальнення В. Століна, Л. Занкова, М. Корепанова, А. Сілвестру, В. Слуцького, І. Чеснокової про те, що у формуванні самоставлення значну роль у ранньому онтогенезі відіграють дорослі.

І. Лапченко у своїх дослідженнях указує на важливі аспекти взаємозв'язку між ставленням дитини до себе і до інших людей, оскільки саме у стосунках із ними відбувається її особистісний розвиток [8, с. 5].

Вивчаючи теоретичну базу досліджень, ми виявили, що є одностайні твердження науковців стосовно того, що самоставлення особистості є стрижневим компонентом самосвідомості особистості [8, с. 8; 14, с. 563], який тісно пов'язаний з іншими компонентами самосвідомості особистості.

Самоставлення, за визначенням О.М. Леонтьєва, є наслідком специфічного узагальнення емоцій. На думку Л. Лепіхової, самоставлення – це усталене почуття, що виникає на основі самосприйняття, самооцінки, Я-образу й оцінки значущого оточення [18, с. 110].

Особливий інтерес викликають дослідження науковців лабораторії психології дошкільника Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, здійснені під керівництвом Т. Піроженко. Учені розглядають «самоставлення» дошкільника як стійке почуття, що виникає на основі самосприйняття, самооцінки та оцінок значущого оточення. Показником сформованості самоставлення

є здатність особистості до самовираження через різні види діяльності [22, с. 229].

За визначенням В. Синявського, самоставлення – специфіка ставлення особистості до себе, до власного «Я» [19]. О. Рейпольська теж використовує категорію ставлення та стверджує, що ціннісне самоставлення – це ставлення до себе так, як до цінності [20, с. 91]. У своїх наукових здобутках І. Лапченко [8] проаналізувала теоретичні підходи до проблеми ставлень у психологічній літературі. Спираючись на твердження В. М'ясищева про психологічні ставлення, які регулюють поведінку та пізнавальну діяльність особистості, спрямовуючи їх у певне русло і залучаючи у цей процес такі психологічні властивості, як потреби, почуття, інтереси, переконання, волю, мотиви.

Ураховуючи твердження науковців, указані вище, вважаємо, що для визначення самоставлення особистості більш точною є категорія «ставлення особистості до себе», а почуття є психологічними властивостями особистості, які становлять основу різних ставлень.

Під час аналізу вивченої джерельної бази ми виявили спільні та відмінні компоненти самоставлення. Є багато розбіжностей та протилежних тверджень стосовно самооцінки, яка є компонентом самосвідомості особистості.

Ж. Гордєєва вважає, що саморозуміння і самоставлення є складниками самооцінки та залежать від оцінкових функцій самосвідомості [3, с. 25]. Але на противагу таким твердженням є дослідження, за якими самооцінка є структурним компонентом самоставлення (В. Синявський, К. Роджерс, Л. Лепіхова, Л. Ліснівська, О. Олійник, О. Рейпольська) [9, с. 8; 18; 19, с. 110; 20; 24].

Твердження науковців про те, що самооцінка є проявом самоставлення, знаходимо також у працях Л.С. Виготського, О.М. Леонтьєва, Н.І. Непомнящої, С.Л. Рубінштейна, П.Р. Чамати, І.І. Чеснокової.

До основного переліку компонентів самоставлення входить прийняття себе, або самоприйняття (О. Рейпольська, Синявський, Л. Лепіхова). К. Роджерс уточнює, що самоприйняття має позитивні та негативні прояви, У. Джеймс зазначає, що самоставлення виконує функцію прийняття себе.

Більшість учених (І. Чеснокова, Н. Дятленко [4, с. 52], В. Синявський) до переліку основних складників також зараховують самоповагу.

Почуття власної гідності є у переліку структурних компонентів у працях В. Синявського, О. Рейпольської, С. Рубінштейна. Деякі вчені зараховують до компонентів самоставлення впевненість у собі (В. Синявський, О. Рейпольська), а також трапляється такий складник, як самолюбність, або любов до себе (В. Синявський, І. Чеснокова, О. Кононко [7]). О. Кононко та О. Рейпольська одним із компонентів самоставлення вважають

визнання власної значущості (самоцінності). Марнославство та гордість, на думку І. Чеснокової та С. Рубінштейна, теж є структурними компонентами самоставлення.

Окрім вищезначених компонентів, є певна кількість складників самоставлення, які трапляються у працях різних науковців і не повторюються в інших. Скромність, зарозумілість, образливість є лише у С. Рубінштейна, совіслівість – у І. Чеснокової, оцінка значущого оточення та Я-образ – у Л. Лепіхової. В. Синявський указує на найбільший перелік таких складників, як симпатія, почуття прихильності, незадоволеність собою, самообвинувачення, самоприниження. Спираючись на вищезначені дослідження, дозволимо собі виокремити основні структурні компоненти самоставлення. До них належать такі: самооцінка, самоприйняття, самоповага, почуття власної гідності, впевненість у собі, любов до себе та інші.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Вивчення теоретичної бази дослідження показало, що науковці вважають окреслену проблему актуальною й ще не достатньо дослідженою в контексті використання образотворчої діяльності, зокрема занять живописом, які мають невичерпні можливості для формування самоставлення дітей дошкільного віку.

Вивчення джерельної бази з теми дослідження та аналіз освітньої практики дозволяє виділити наявність суперечностей між:

1) декларуванням у нормативних документах орієнтації освітнього процесу на розвиток базових якостей дитини та недостатньою її реалізацією у практиці дошкільної освіти;

2) наявністю теоретичних досліджень щодо формування базових якостей особистості, зокрема самоставлення, та недостатньою розробленістю ефективних технологій формування для дітей дошкільного віку;

3) високим виховним потенціалом мистецтва живопису як засобу формування базових якостей особистості дитини дошкільного віку та відсутністю методичного інструментарію щодо його використання у формуванні самоставлення дітей п'ятого року життя.

**Метою статті** є обґрунтування актуальності проблеми самоставлення дітей п'ятого року життя засобами живопису.

**Виклад основного матеріалу.** Керуючись Базовим компонентом дошкільної освіти, ми розглядаємо самоставлення як базову якість особистості.

Вивчення теоретичної бази досліджень із цієї проблеми показали, що визначення не є однозначним, адже є різні структурні компоненти самоставлення.

У контексті розгляду проблеми самоставлення та аналізу результатів проведених науков-

цями досліджень ми визначили, що цей науковий феномен досліджувався стосовно дітей старшого дошкільного віку, зокрема акцент ставився на психологічний аспект цієї якості. Зважаючи на визначення педагогічних механізмів впливу на формування самоставлення дитини дошкільного віку, ця проблема ще не достатньо висвітлена в теорії і, як наслідок, не знайшла належної реалізації у практиці дошкільної освіти.

Дошкільне дитинство відіграє особливу, унікальну, своєрідну роль у становленні особистості, свідченням чого є ґрунтовні дослідження Л. Божович, Л. Венгера, Л. Виготського, Д. Ельконіна, О. Запорожця, В. Мухіної, М. Лісіної та ін. Цей вік є сенситивним для становлення первинного синкретичного світогляду, встановлення супідрядності поведінкових мотивів, довільної поведінки, внутрішніх етичних інстанцій самосвідомості, закладання основ естетичного світосприймання і соціокультурного становлення особистості (Г. Беленька, І. Бех, І. Біла, О. Богініч, А. Богуш, Е. Вільчковський, Л. Загородня, Н. Гавриш, Н. Голота, Л. Зайцева, І. Карабаєва, О. Кононко, С. Ладивір, І. Луценко, М. Машовець, Т. Піроженко, Т. Поніманська, О. Проскура, О. Рейпольська та ін.). Своєрідним науковці вважають п'ятий рік життя, оскільки він є хронологічною межею переходу від молодшого до старшого дошкільного віку й характеризується істотними змінами в психічному розвитку, про що свідчать праці класиків психологічної науки (Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Запорожець, Г. Костюк) та сучасних учених (І. Бех, С. Максименко та ін.). У цьому віці між мисленням і дією виникають абсолютно нові відносини. Суть цих змін можна визначити як становлення внутрішнього психічного життя, внутрішнього плану дії, який визначає зовнішню поведінку дитини. Починають переважати «дії від думки, а не від речі». Ці зміни відображаються у всіх сферах психічного розвитку дитини: комунікативній, пізнавальній, вольовій, мотиваційній, творчій.

Вагомий вплив на розвиток дитини дошкільного віку здійснює її залучення до художньої діяльності, зокрема образотворчої (Н. Ветлугіна, О. Дронова, О. Дьяченко, Т. Комарова, Т. Козакова, В. Котляр, Г. Лабунська, І. Ликова, Н. Сакуліна, О. Трусова, Є. Фльоріна, Н. Халєзова та ін.). Розгляд наявних досліджень і практик щодо розвитку дошкільників у образотворчій діяльності дозволив виявити спрямованість на оволодіння основ зображувальної грамоти, орієнтування на розвиток раціонального мислення, формування технічних навичок на основі наслідування і тренування, що призводить до створення технічно якісного, але шаблонного художнього продукту, в якому відсутній індивідуальний прояв емоційно-чуттєвої сфери дитини.

Сучасні дослідження Ф. Барб-Галль, Л. Парамонової, О. Половіної, Л. Шульги декларують



синергетичний підхід до організації образотворчої діяльності дітей дошкільного віку, який передбачає поєднання різних її видів і форм, використання художніх і нетрадиційних матеріалів, відмову від поділу занять на малювання, ліплення й аплікацію, оскільки образотворення передбачає ініціативність дітей та апелювання до власних бажань у виборі матеріалів, уживання у роботі з дітьми (поряд зі звичним для них терміном «малювання») поняття «живопис», що звучить не лише під час художньо-педагогічного спілкування за картиною, а й позначає процес створення дітьми власних образів довкілля як способу самовираження за допомогою фарб й інших матеріалів. Реалізація синергетичного підходу під час занять живописом сприяє оновленню змісту, методів і форм освітнього процесу, враховуючи такі чинники, як саморозвиток, креативність і нелінійність мислення; вимагає організації процесу пізнання невід'ємного від переживання і спілкування, що продукує активне творення дітьми знання, набуття необхідних вражень, відчуттів, досвіду, умінь та навичок художньо-естетичної діяльності; формує новий тип відносин між педагогом і дитиною, взаємну допомогу та співробітництво, спільне, творче освоєння світу; є основою діалогічного спілкування з природою, мистецтвом, навколишнім світом і сприяє розкриттю власних тенденцій розвитку. Синергетичний підхід у формуванні самоставлення дошкільників засобами живопису стверджує ідею самоорганізації, сприяє пробудженню особистісного потенціалу та здібностей дітей дошкільного віку, ініціюванню індивідуальних освітніх траєкторій та шляхів особистісного розвитку, процесу самостворення [2, с. 21; 17; 27].

Обираючи живопис засобом формування самоставлення, послуговуємося науковими дослідженнями Н. Ветлугіної, К. Демчик, О. Дронової, Н. Дьяченко, Т. Житнік, В. Інжестойкової, Т. Казакової, Т. Комарової, В. Котляра, О. Кульчицької, Л. Масол, О. Некрасової-Каратєєвої, Б. Неменського, О. Половіної, В. Рагозіної, Н. Сакуліної, Г. Сухорукової, Є. Фльоріної, Л. Шульги [5; 6; 16; 27] та інших учених, які вважають заняття живописом (малювання) складною синтетичною діяльністю, у якій виявляється особистість дитини і яка сама суттєво впливає на формування особистості. У своїх наукових дослідженнях Т. Житнік указує, що процес художньо-творчої активності дошкільника пов'язаний із розвитком самосвідомості [5, с. 49]. К. Демчик у своїх розробках пропонує способи формування у дітей шостого року життя особистісно-ціннісного ставлення до живопису, які мають спонукати дітей до відображення та прояву в процесі художньо-творчої діяльності своїх емоцій, почуттів, які виникли внаслідок «спілкування» з творами живопису [6, с. 1].

Формування самоставлення у дітей дошкільного віку потребує визначення педагогічних умов,

що передбачають використання живопису як ефективного засобу формування вищеозначеної базової якості особистості за двома напрямками (батьки й діти) і базуються на таких положеннях:

1) заняття живописом як видом образотворчої діяльності забезпечує розвиток пізнавальної активності, емоційного інтелекту, створює умови для самореалізації за рахунок уникання дітьми прямого наслідування, нав'язування способів дій дорослим. Дитина має право вибору, пошуку власного шляху образотворення. Вона проявляє своє особистісне ставлення до того, що пропонує педагог, і може погодитися або не погодитися. Заняття живописом створюють умови для поступового самооволодіння (розвитку і контролю) особистістю емоцій, руху від пізнання себе зовнішнього до пізнання свого внутрішнього світу, дозволяють розвинути здатність дитини до усвідомлення внутрішніх глибинних прагнень, до уміння викликати у себе позитивні емоційні стани, відчуття, переживання та відтворити їх у художньому образі;

2) використання творів живопису як результату творчості художників, які створили на полотні унікальні образи дитини й дитинства, допоможе батькам краще зрозуміти тендітний світ своїх дітей, сприятиме формуванню позитивного ставлення до дітей, оскільки впливає на емоційну сферу особистості. Педагогічний супровід цього напрямку роботи передбачає створення клубу для батьків «Виховання мистецтвом», проведення різних форм роботи з батьками (заняття-милування в образотворчій майстерні, тренінгів («Поглянь на свою дитину інакше», «Як ви схожі», «Поглянь на свою дитину очима художника»), розглядання картин, ілюстрацій із зображенням дітей, створення віртуальної картинної галереї тощо.

**Висновки.** Для повноцінного використання живопису як засобу формування самоставлення у дошкільній освіті педагог має створити сприятливі педагогічні умови. Основними засадами визначення таких умов є діалогічність (через твори мистецтва, що передбачає спілкування з іншою особистістю як із самою собою), спрямованість на здатність формувати художні образи, що заснована на особистісній якості образного пізнання світу і становить основу змісту культури, пріоритетність формування досвіду самовираження під час занять живописом, спільна образотворча діяльність педагога і дітей, що внеможливіює наслідування зразка дорослого й передбачає активні дії дитини у створеному педагогом розвивальному середовищі, активне залучення батьків у формування самоставлення дитини. Теоретичні та практичні результати дослідження можуть бути використані у практиці дошкільної освіти, фаховій підготовці майбутніх вихователів, системі підвищення кваліфікації дошкільних педагогів.

Зважаючи на актуальність проблеми формування самоставлення як базової якості особистості дитини та невичерпні можливості живопису як засобу для формування цієї якості у дітей п'ятого року життя, вважаємо, що подальші розвідки слід здійснити саме в цьому напрямі.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Базовий компонент дошкільної освіти / А.М. Богуш, Г.В. Беленька, О.Л. Богініч та ін. Київ, 2012. 26 с.
2. Барб-Галль Ф. Як розмовляти з дітьми про мистецтво / пер. з франц. Софії Рябчук. Львів: Видавництво Старого Лева. 2014. 192 с.
3. Гордєєва Ж.В. Розвиток регулятивної функції самооцінки у дітей дошкільного і молодшого шкільного віку: дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2007. 202 с.
4. Дятленко Н.М. Психологічні умови розвитку самоповаги у дошкільників: дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2002. 187 с.
5. Житнік Т.С. Розвиток художньо-творчої активності старших дошкільників засобами живопису: дис. ... канд. психол. наук.: 13.00.08. Мелітополь, 2016. 269 с.
6. Ковальчук (Демчик) К.І. Способи формування ціннісного ставлення до живопису у дітей старшого дошкільного віку. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету. Серія «Педагогічна»*. Кам'янець-Подільський: ПП Мошак М.І., 2006. Вип. ІХ. С. 108–111.
7. Кононко О.Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (Системний підхід): [монографія]. Київ: Стилос, 2000. 336 с.
8. Лапченко І.О. Емоційне ставлення до себе та ровесників як чинник особистісного розвитку дитини дошкільного віку: дис. ... канд. психол. наук. Київ 2006. 237 с.
9. Ліснівська Л.Б. Психологічні особливості становлення самооцінки шестирічного першокласника: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2011. 23 с.
10. Мельник Ж.В. Психологічні особливості становлення самосвідомості у дошкільників. *Зб. наук. праць молодих вчених КПНУ імені І. Огієнка*. Кам'янець-Подільський: КПНУ ім. І. Огієнка, 2009. В. 1. С. 195–196.
11. Мельник Ж.В. Уявлення про структуру самосвідомості особистості у сучасній психології. Проблеми сучасної психології: Зб. наук. праць КПНУ ім. І. Огієнка, Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України/ За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. В. 6, Ч. 2. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. С. 66–73.
12. Мельник Ж.В. Психологічні особливості становлення самосвідомості старшого дошкільника в процесі «відкриття» світу дорослих. 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Київ. 2014. 22 с.
13. Мельник І.С. Особливості впливу взаємин з дорослими і однолітками на самооцінку старшого дошкільника: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2009. 198 с.
14. Надольний І. Філософський енциклопедичний словник. Київ Абрис 2002.
15. Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільному навчальному закладі / Г.В. Сухорукова, О.О. Дронова, Н.М. Голота та ін., 2010. 373 с.
16. Половіна О.А. Виховна функція мистецтва в освітньому процесі сучасного ДНЗ. 2015. URL: [http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5688/1/Polovina\\_OA\\_P1.pdf](http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5688/1/Polovina_OA_P1.pdf).
17. Половіна О.А. Інтегративна функція мистецтва у формуванні творчої особистості дитини. *Мистецтво та освіта*. 2018. № 3. С. 22–26.
18. Психологія особистості: Словник-довідник / За редакцією П.П. Горностая, Т.М. Титаренко. Київ: Рута, 2001. 320 с.
19. Психологічний словник / Авт.-уклад. В.В. Синявський, 2007.
20. Рейпольська О.Д. «Педагогічні умови формування у дітей старшого дошкільного віку ціннісного самоставлення». Матеріали звітної науково-практичної конференції. Івано-Франківськ: Типовіт, 2012. 188 с.
21. Сакуліна Н.П., Комарова Т.З. Образотворча діяльність в дитячому садочку. Москва: Освіта, 2003. 208 с.
22. Становлення внутрішньої картини світу дошкільника: монографія / Т.О. Піроженко, С.О. Ладивір, О.О. Вовчик-Блакітна та ін.; за ред. Т.О. Піроженко. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2012. 236 с.
23. Тищенко С.П. Емоційно-ціннісне ставлення до себе як структурний компонент образу Я. *Психологія: Респ. наук.-метод. зб.* Вип. 22. Київ: Рад. школа, 1983. С. 3–19.
24. Уманець Л.І. Формирование самооценки старших дошкольников в игровой деятельности: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Киев, 1984. 145 с.
25. Формування базових якостей особистості дітей старшого дошкільного віку в ДНЗ : монографія / Г. Беленька, С. Васильєва, Н. Гавриш, Рейпольська та ін.; за заг. ред. О. Рейпольської. Харків: «Друкарня Мадрид», 2015. 330 с.
26. Фасолько Т.С. Технології розвитку художньої творчості дошкільників в образотворчій діяльності. Кременець: Видавничий центр ОГПІ, 2011. 156 с.
27. Шульга Л.М. Розвиток творчих здібностей дітей дошкільного віку на заняттях з малювання. Київ, 2018. 237 с.

## РОЗДІЛ 6. ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

### МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ

### MODEL OF FORMATION OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL MOBILITY OF THE FUTURE LECTURER IN THE CONDITIONS OF MAGISTRACY

*Реформування системи освіти України в умовах її інтеграції в європейській освітній простір висуває підвищені вимоги до викладацького складу закладів освіти. Провідною формою підготовки майбутніх викладачів виступає магістратура, яка передбачає присвоєння академічної та/або професійної кваліфікації «викладач». У цих умовах важливим критерієм успішності професійної діяльності майбутніх викладачів виступає їхня професійно-педагогічна мобільність. Структурно-функціональна модель формування професійно-педагогічної мобільності відображає взаємозв'язок і взаємозалежність таких блоків: цільовий, методологічно-процесуальний, змістовно-процесуальний та результативний. Результат реалізації моделі – позитивна динаміка сформованості професійно-педагогічної мобільності студента (майбутнього викладача). Подальші дослідження будуть присвячені дослідженню проблеми інтеграції фахових і психолого-педагогічних знань у формування професійно-педагогічної мобільності майбутнього викладача в умовах магістратури.*

**Ключові слова:** професійна мобільність, професійно-педагогічна мобільність, магістратура, модель формування професійно-педагогічної мобільності, викладач, педагогічні умови, компетентності, компетенції.

*Реформирование системы образования Украины в условиях её интеграции в европейское образовательное пространство выдвигает повышенные требования к преподавательскому составу учебных заведений. Ведущей формой подготовки будущих преподавателей выступает магистратура, которая предусматривает присвоение академической и/или профессиональной квалификации «преподаватель». В этих условиях важным критерием успешности профессиональной деятельности будущих преподавателей выступает их профессионально-педагогическая мобильность. Структурно-функциональная модель формирования профессионально-педагогической мобильности отражает взаимосвязь*

*и взаимозависимость таких блоков: целевой, методологически-процессуальный, содержательно-процессуальный и результативный. Результат реализации модели – положительная динамика сформированности профессионально-педагогической мобильности студента (будущего преподавателя). Дальнейшие исследования будут посвящены исследованию проблемы интеграции профессиональных и психолого-педагогических знаний в формирование профессионально-педагогической мобильности будущего преподавателя в условиях магистратуры.*

**Ключевые слова:** профессиональная мобильность, профессионально-педагогическая мобильность, магистратура, модель формирования профессионально-педагогической мобильности, преподаватель, педагогические условия, компетентности, компетенции.

*Reforming the education system of Ukraine in conditions of its integration into the European educational space puts forward increased requirements to the teaching staff of educational institutions. The leading form of training of future lecturers is a magistracy, which involves the award of academic and/or professional qualifications as a “lecturer”. In these conditions professional and pedagogical mobility is an important criterion for the professional activity of future lecturers. The structural and functional model of the formation of professional and pedagogical mobility reflects the interconnection and interdependence of such units: purposeful, methodological-procedural, substantive-procedural and effective. The result of the model implementation is the positive dynamics of the formation of the student's professional and pedagogical mobility (future lecturer). Further research will be devoted to the study of the problem of integration of professional and psychopedagogical knowledge in the formation of professional and pedagogical mobility of a future lecturer in the conditions of magistracy.*

**Key words:** professional mobility, professional and pedagogical mobility, master's degree, model of formation of professional and pedagogical mobility.

УДК 378.1

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085.2019.12-2.27>

**Ієвлєв О.М.,**

канд. техн. наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки  
та соціального управління  
Національного університету  
«Львівська політехніка»

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Реформування системи освіти України в умовах її інтеграції до європейського освітнього простору висуває підвищені вимоги до викладацького складу закладів освіти. Так, головна мета ключової реформи Міністерства освіти і науки – Нової української школи, – створити школу, у якій буде приємно навчатись і яка даватиме учням знання та вміння застосовувати їх у житті [8], що передбачає залучення кваліфікованих педагогічних кадрів.

Це відбувається на фоні кризових явищ в економіці, що проявляються у відтоку висококваліфікованих кадрів з системи освіти в інші галузі народного господарства – на посади із більш високою зарплатою та за кордон.

Провідною формою підготовки майбутніх викладачів виступає магістратура, яка передбачає присвоєння академічної та/або професійної кваліфікації «викладач» [1]. При цьому навчання студентів із різною базовою освітою відбувається у відносно стислі терміни (1,5–2 роки).



У цих умовах важливим критерієм успішності професійної діяльності майбутніх викладачів виступає їхня професійно-педагогічна мобільність. Тому побудова моделі формування професійно-педагогічної мобільності майбутнього викладача є актуальною.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Модель – це форма відображення певного фрагмента дійсності (предмета, явища, процесу, ситуації) – оригіналу моделі, яке містить суттєві властивості модельованого об'єкта і може бути представлено в абстрактній (уявній або знаковій) або матеріальній (предметній) формі [4].

Відомо, що для побудови моделі (опису) особистості використовуються: теорії рис (для опису особистості використовуються узагальнені характеристики її поведінки – риси), теорії типів (людина належить до певного типу – реального чи ідеального), теорії інституцій (у структурі особистості виділяють підсистеми або окремі сфери) [13, с. 12–13].

Водночас за принципом побудови моделі діяльності людини можна поділити на: регресійні, теоретико-ймовірнісні, теоретико-інформаційні; структурні; функціонально-системні, структурно-алгоритмічні. У разі їх побудови може використовуватися теорія ймовірностей та математична статистика, нечіткі лінгвістичні змінні, фреймові описи і спеціальна модальна логіка тощо [6, с. 37].

Своєю чергою педагогічні моделі, як зазначає І. Осадчий, є науковими уявленнями у сфері освіти [9, с. 67]. Він виділяє такі класи педагогічних моделей: цінностей освіти, системи освіти, процесу освіти, результату освіти.

Прикладом інституційної моделі є модель психіки людини В. Ганзена. Трьом замкненим контурам у цій моделі відповідають три функції: цілеспрямованої діяльності (суб'єкт – предмет діяльності), самоаферентації (суб'єкт – середовище) та самоідентифікації (суб'єкт – суб'єкт) суб'єкта, що перебувають у тісному взаємозв'язку (рис. 1) [3, с. 91–93].

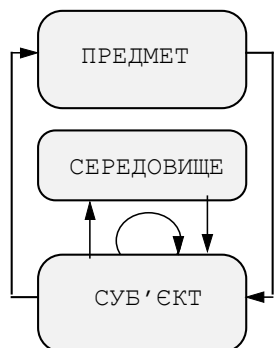


Рис. 1. Просторова структура триконтурної моделі психіки людини (за В. Ганзенем)

Модель засвідчує актуальність використання методів маніпулятивного впливу в суб'єкт-суб'єктній взаємодії.

Прикладом моделі, яку можна віднести до інституційних, у педагогіці є модель системної кореляції головних категорій педагогіки О. Вознюка [2].

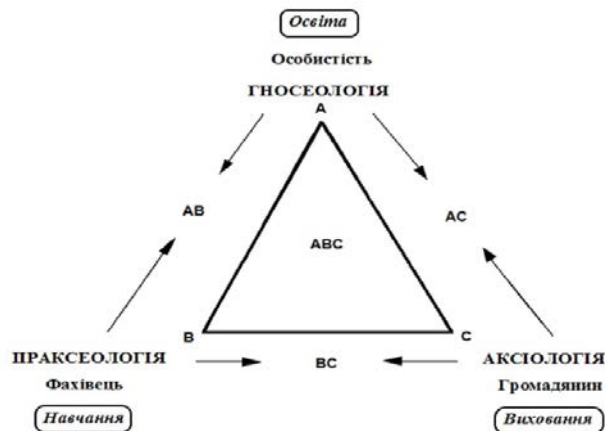


Рис. 2. Системна кореляція головних категорій педагогіки (О. Вознюк).

Перевага використання методу моделювання, як вказує Л. Сушенцева, полягає в тому, що моделювання дає змогу цілеспрямовано формувати процес навчання, коректуючи в цьому процесі підсумкову модель [11, с. 641].

Отже, використання методу моделювання для вирішення завдання формування професійно-педагогічної мобільності майбутнього викладача є актуальним.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Побудова моделі формування професійно-педагогічної мобільності майбутнього викладача вимагає аналізу підходів до побудови моделей формування професійної мобільності та її видів.

Педагогічне моделювання професійної діяльності майбутніх учителів, як вказує А. Теплицька, відбувається у такій послідовності: «висунення ідеї, формулювання припущення про очікувані результати; вибір основних напрямів моделювання системи на основі аналізу попередніх освітніх моделей; побудова моделі відповідно до провідних ідей і цінностей особистісно-зорієнтованої парадигми навчання; структуризація «предмета/об'єкта дослідження» (узагальнено нами – О. І.); визначення основних компонентів методичної системи формування «предмета/об'єкта дослідження» (узагальнено нами – О. І.); конкретизація основних компонентів відповідно до критеріїв очікуваного результату; реалізація етапів методичної системи за неперервної діагностики, аналізу та коректування моделювального педагогічного процесу» [12, с. 186]. Залежно від положень авторських концепцій дослідниками виділяються різні етапи формування професійної мобільності (та її видів): «мотиваційно-адапційний, професійно-



орієнтуючий, професійно-активізуючий, перетворювально-практичний» [7, с. 8], «мотиваційно-адаптаційний, змістовно-конструктивний, практично-результативний» [5, с. 11], «початковий, практичний, інтеграційний, системно-узагальнюючий» [10, с. 10] тощо.

Моделі формування професійної мобільності або її видів (соціально-професійна мобільність, професійно-педагогічна мобільність тощо) є структурно-функціональними та умовно можуть бути віднесені до інституційних (блочних).

У структурі такої моделі зазвичай виділяють: мету (завдання); компетентності/компоненти – компетенції, якості особистості та т.п.; форми/методи/засоби/принципи, які використовуються для формування професійної мобільності; критерії/рівні сформованості професійної мобільності; педагогічні (організаційно-педагогічні умови), результат формування мобільності тощо.

Отже, формування професійно-педагогічної мобільності майбутнього викладача в умовах магістратури вимагає побудови моделі з урахуванням зазначених вище положень.

**Мета статті** полягає у побудові моделі формування професійно-педагогічної мобільності майбутнього викладача.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Реалізація авторської концепції дослідження передбачала такі етапи дослідження: теоретико-цільовий, організаційно-методичний, контрольно-результативний.

Структурно-функціональна модель формування професійно-педагогічної мобільності (рис. 3) відображає взаємозв'язок і взаємозалежність таких блоків, як цільовий, методологічно-процесуальний, змістовно-процесуальний та результативний.

Метою моделі є формування професійно-педагогічної мобільності майбутнього викладача в умовах магістратури (*цільовий блок*).

У *змістовно-процесуальному блоці* описано:

структуру професійно-педагогічної мобільності, яка має особистісний і діяльнісний складники. Особистісний складник визначається мотиваційною, рефлексивною, адаптивною і творчою компетентностями.

Діяльнісний складник – психологічна, педагогічна, фахова і проектна компетентності. Своєю чергою кожна компетентність складається із відповідних компетенцій.

2) інформацію про принципи/підходи/технології, що використовують для формування професійно-педагогічної мобільності (її складників).

Отже, як свідчать результати наших досліджень, формування особистісного складника професійно-педагогічної мобільності пов'язане із використанням таких принципів: свідомості навчання; активності й самостійності; єдності освітніх, роз-

вивальних і виховних функцій навчання (загально-дидактичних), гуманізації освіти та акмеологічності (специфічних). Формування діяльнісного складника пов'язане із використанням таких принципів: доступності; ґрунтовності; систематичності та послідовності; зв'язку навчання з практичною діяльністю (загально-дидактичні), безперервності освіти; модульності змісту навчання (специфічні). Формування двох складників професійно-педагогічної мобільності пов'язане з використанням принципів наочності (загально-дидактичний) і мобільності та коеволюції (специфічний).

При цьому слід використовувати особистісно-діяльнісний, компетентнісний, подієвий, синергетичний, системний, аксіологічний, гуманістично-орієнтований (гуманістичний) підходи.

Це пов'язано із застосуванням інноваційних педагогічних технологій, які зорієнтовані на особистість майбутнього викладача. До таких технологій слід віднести: технології форсайта; технологію керованого самонавчання; «Мозковий штурм» та «Case-метод» (“case-study”); технологію ігрового моделювання ситуацій; технологію проєктивної діяльності; технологію використання маніпулятивних (педагогічно-маніпулятивних) впливів в освітньому процесі; професійно-інтегровану та особистісно практико-орієнтовану інноваційну технологію.

3) Формування професійно-педагогічної мобільності пов'язане із використанням:

– змісту методичної роботи: перспективний педагогічний досвід, пропозиції та рекомендації з підвищення рівня професійно-педагогічної мобільності, організація наставництва, взаємовідвідування тощо;

– форм методичної роботи: педагогічні читання, педагогічні виставки, методичні і проблемні семінари, проведення відкритих занять, методичні тижні, круглі столи, конференції тощо;

– методів методичної роботи: робота в творчих групах, коуч-сесії, тренінги, методичні ділові ігри, методи маніпулятивного (педагогічно-маніпулятивного) впливу тощо;

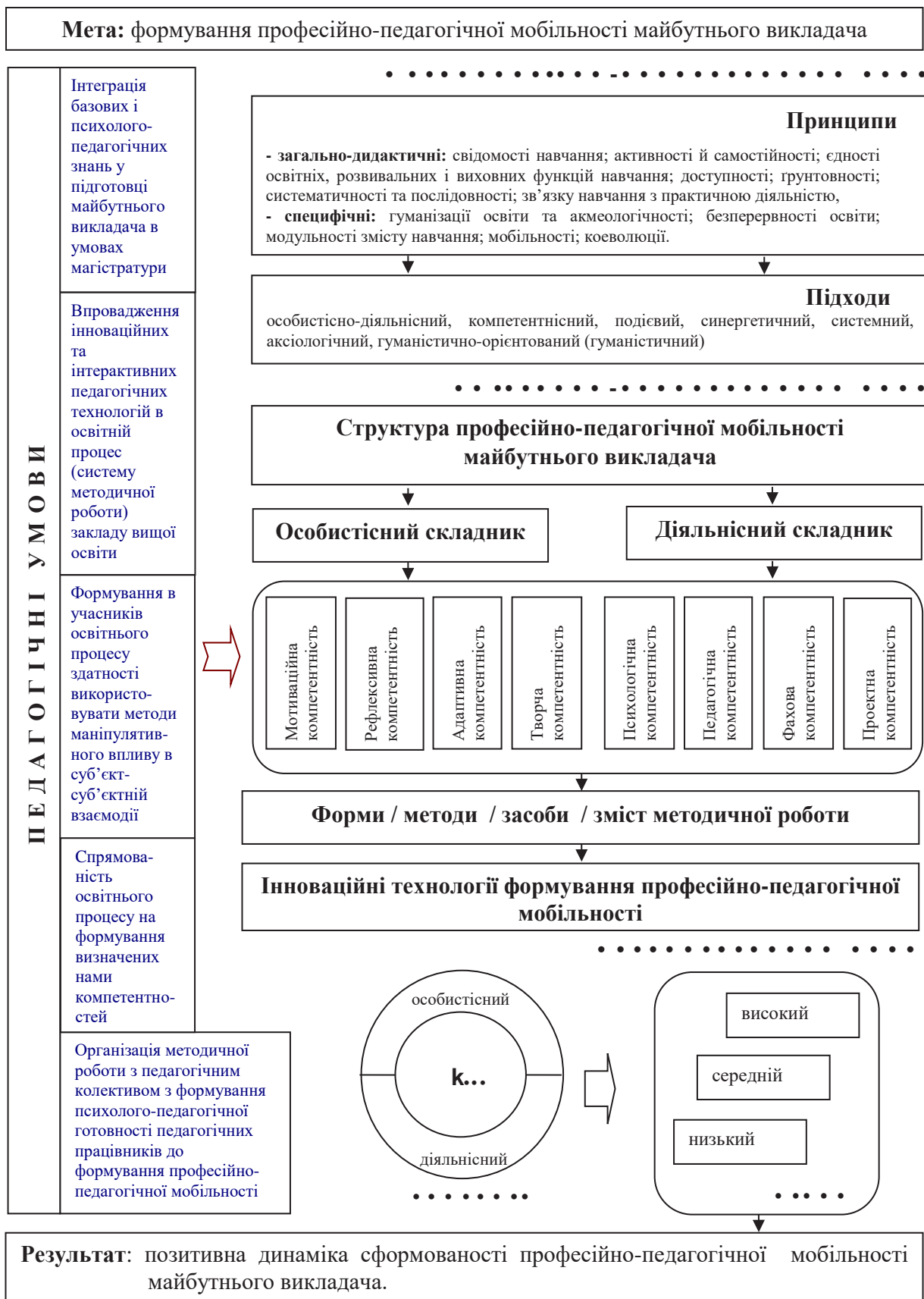
– засобів методичної роботи: багатофункціональний друкований роздатковий матеріал; опорні конспекти тощо.

4) визначені автором педагогічні умови, що дають змогу формувати професійно-педагогічну мобільність:

– інтеграція базових і психолого-педагогічних знань у підготовці майбутнього викладача в умовах магістратури;

– впровадження інноваційних та інтерактивних педагогічних технологій в освітній процес (систему методичної роботи) закладу вищої освіти;

– формування в учасників освітнього процесу здатності використовувати методи маніпулятивного впливу в суб'єкт-суб'єктній взаємодії;



Інтеграція базових і психолого-педагогічних знань у підготовці майбутнього викладача в умовах магістратури

Впровадження інноваційних та інтерактивних педагогічних технологій в освітній процес (систему методичної роботи) закладу вищої освіти

Формування в учасників освітнього процесу здатності використовувати методи маніпулятивного впливу в суб'єкт-суб'єктній взаємодії

Спрямованість освітнього процесу на формування визначених нами компетентностей

Організація методичної роботи з педагогічним колективом з формування психолого-педагогічної готовності педагогічних працівників до формування професійно-педагогічної мобільності

Рис. 3. Модель формування професійно-педагогічної мобільності майбутнього викладача

– спрямованість освітнього процесу на формування визначених нами компетентностей;

– організація методичної роботи з педагогічним колективом з формування психолого-педагогічної готовності педагогічних працівників до формування професійно-педагогічної мобільності.

У *результативному блоці* описано:

1) критерії/рівні сформованості професійної мобільності.

Для оцінки сформованості професійно-педагогічної мобільності запропоновано використовувати рівні, які відповідають шкалі нечітких лінгвістичних оцінок: низький, середній, високий.

Критерій сформованості професійно-педагогічної мобільності ( $k_{\text{зар}}$ ) враховує ступінь сформованості її особистісного та діяльнісного складників.

2) результат реалізації моделі – позитивна динаміка сформованості професійно-педагогічної мобільності майбутнього викладача.

**Висновки та пропозиції.** Таким чином, професійно-педагогічна мобільність майбутнього викладача є важливою характеристикою, що визначає успішність його професійної діяльності. Формування професійно-педагогічної мобільності слід здійснювати на основі запропонованої моделі.

Подальші дослідження будуть присвячені дослідженню проблеми інтеграції фахових і психолого-педагогічних знань у формування професійно-педагогічної мобільності майбутнього викладача в умовах магістратури.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вимоги до освіти та професійної кваліфікації педагогічного працівника закладу освіти. Стаття 58 / Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-19. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*, 2017, № 38–39, ст. 380. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page> (дата звернення: 12.05.2019).

2. Вознюк О.В. Загальна теорія систем та її педагогічні проєкції. Професійна педагогічна освіта: системні дослідження : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 29–67. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/18256/1/%D0%B2%D0%BE%D0%B7%D0%BD%D1%8E%D0%BA.pdf> (дата звернення: 12.05.2019).

3. Ганзен В.А. Системные описания в психологии. Ленинград: Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. 176 с.

4. Голдберг Ф.И. Модель / Гуманитарная энциклопедия. Центр гуманитарных технологий. (последняя версия: 12.03.2019). URL: <https://gtmarket.ru/concepts/7024> (дата звернення: 12.03.2019).

5. Гордєєва Т.Є. Педагогічні умови формування професійної мобільності майбутніх соціальних працівників : автореф. дис. ... к. пед. наук : 13.00.04. Переяслав-Хмельницький, 2015. 20 с.

6. Ієвлев О.М. Моделювання та дослідження поліфакторних впливів-відгуків у вузлі управління складної біотехнічної системи : дис... канд. техн. наук : 01.05.02. Національний ун-т «Львівська політехніка». Львів, 2004. 248 с.

7. Мерзлякова Н.С. Формирование профессиональной мобильности будущего инженера средствами поликультурного образования : автореф. дисс. ... к. пед. н. : 13.00.08. Оренбург, 2012. 23 с.

8. Нова українська школа. / Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> (дата звернення: 12.05.2019).

9. Осадчий І.Г. Педагогічне моделювання: що важливо знати педагогу? *Народна освіта*. 2016. Вип. 1. С. 60–68. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/NarOsv\\_2016\\_1\\_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/NarOsv_2016_1_10) (дата звернення: 12.03.2019).

10. Сачук Ю.Є. Формування соціально-професійної мобільності майбутніх викладачів інформатики у процесі магістерської підготовки : автореф. дис. ... к. пед. наук : 13.00.04. Дніпро, 2017. 20 с.

11. Сушенцева Л.Л. Теоретичне обґрунтування моделі формування професійної мобільності майбутнього кваліфікованого робітника. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2012. Вип. 36. С. 640–647. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/PVSSh\\_2012\\_36\\_109](http://nbuv.gov.ua/UJRN/PVSSh_2012_36_109) (дата звернення: 11.04.2019).

12. Теплицька А.О. Модель і моделювання в професійній освіті майбутніх учителів. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2015. Вип. 6. С. 181–191. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp\\_2015\\_6\\_22](http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp_2015_6_22) (дата звернення: 12.05.2019).

13. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности : учебник для высших учебных заведений. 2-е изд. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. 512 с.

## КОГНІТИВНІ ФУНКЦІЇ ДИДАКТИЧНОГО ПРОЦЕСУ

### COGNITIVE STRUCTURE OF THE DIDACTIC PROCESS

УДК 37.011

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085.2019.12-2.28>**Крупенина Н.А.,**канд. пед. наук, доцент,  
завідувач кафедри загальної,  
спеціальної педагогіки,  
реабілітації та інклюзивної освіти  
Дніпровської академії неперервної освіти**Чигрина В.А.,**старший викладач кафедри загальної,  
спеціальної педагогіки,  
реабілітації та інклюзивної освіти  
Дніпровської академії неперервної освіти

*У статті представлені результати дослідження когнітивної функції дидактичних процесів у суспільно-історичному процесі пізнання. Акцентовується увага на ролі освіти як когнітивного процесу у пізнавальному процесі суспільної формації. Зазначені диференційовані аспекти дидактичного аналізу процесів когнітивного засвоєння світу. Встановлені взаємозв'язки між процесами суспільного пізнання та дидактично спрямованими когнітивними навчальними процесами. Визначена роль навчання як когнітивного процесу у пізнавальному процесі суспільної формації.*

**Ключові слова:** когнітивна функція, когнітивна структура, когнітивні навчальні процеси, рівень навчання, дидактичний аналіз, функції навчання.

*В статье представлены результаты исследования когнитивной функции дидактических процессов в общественно-историческом процессе познания. Акцентируется внимание на роли образования как когнитивного процесса в познавательном процессе общественной формации. Ука-*

*заны дифференцированные аспекты дидактического анализа процессов когнитивного усвоения мира. Установлены взаимосвязи между процессами общественного познания и дидактически направленными когнитивными учебными процессами.*

**Ключевые слова:** когнитивная функция, когнитивная структура, когнитивные учебные процессы, уровень обучения, дидактический анализ, функции обучения.

*The article presents the results of a study of the cognitive function of didactic processes in the socio-historical process of cognition. Attention is focused on the role of education as a cognitive process in the cognitive process of social formation. These differentiated aspects of didactic analysis of the processes of cognitive assimilation of the world. The interrelations between the processes of social cognition and the didactically directed cognitive educational processes are established.*

**Key words:** cognitive function, cognitive structure, cognitive learning processes, level of education, didactic analysis, learning functions.

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Специфіка навчання в сучасному суспільстві полягає у зміщенні акцентів на когнітивні аспекти навчання. Це означає, що стара парадигма «освіта на все життя» змінюється новою «освіта впродовж життя». Суспільний процес пізнання – «вічний» процес дедалі глибшого когнітивного проникнення суб'єктів пізнання у закономірні зв'язки та дієві фактори їх природного, суспільного й особистісного існування – здійснюється у протиріччях: на підставі історично розвинутих позицій пізнання та засобів пізнання, та в майбутньому він може привести до конфронтації із сучасними уявленнями та поглядами.

#### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Дослідження когнітивних аспектів навчання розпочалися у 60-х рр. ХХ ст. Вперше цей аспект був представлений у роботах Дж. Брунера й У. Ріверса [1]. Вчені когнітивний аспект навчання пов'язували з такими категоріями, як знання, мислення, розуміння. А. Кроуфорд і В. Саул [2] втілили теоретичні надбання у практичний контекст.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Проведений аналіз літератури з проблеми дослідження свідчить про те, що переважно когнітивна структура дидактичного процесу представлена визначенням процесу пізнання, який відбувається в самому навчанні, та процесу пізнання за допомогою навчання. Йдеться про рівень теоретичного або метатеоретичного аналізу дидактичних процесів, де об'єктами науково-рефлексивної діяльності виступають дидактичні факти, зв'язки, закономірності. Водночас дослідження когнітивної

структури дидактичного процесу не містять такого компонента, як гносеологічна функція у суспільно-історичному процесі пізнання.

**Мета статті** – визначення об'єктом дидактико-гносеологічних досліджень гносеологічної функції навчання у суспільному пізнавальному процесі; визначити роль навчання як когнітивного процесу у пізнавальному процесі суспільної формації.

**Виклад основного матеріалу.** Ми пропонуємо розкриття когнітивної структури дидактичного процесу через його гносеологічну функцію у суспільно-історичному процесі пізнання. Дидактичні процеси – це компоненти суспільного пізнавального процесу, спрямованого на когнітивне й естетичне освоєння навколишнього світу. Суспільний процес пізнання – «вічний» процес дедалі глибшого когнітивного проникнення суб'єктів пізнання у закономірні зв'язки та дієві фактори їх природного, суспільного й особистісного існування – здійснюється у протиріччях: на підставі історично сформованих, які проявляються як «наслідки» позицій пізнання та засобів пізнання, та в майбутньому він може призводити до конфронтації із сучасними уявленнями та поглядами.

Пізнавальні процеси як процеси когнітивного освоєння навколишнього світу можна диференціювати та класифікувати із гносеологічних і методологічних позицій у різних аспектах. Для дидактичного аналізу важливими є такі диференційовані аспекти: перший: суспільні – колективні – індивідуальні процеси пізнання; другий: наукові та ненаукові процеси пізнання, наприклад, когнітивні процеси на рівні теоретичного й естетико-художнього



пізнання, теоретичного пізнання та практичного досвіду; третій: когнітивні процеси у сферах наукового та художнього пізнання, результатом яких є «створення» нових, раніше невідомих знань чи витворів мистецтва з когнітивною субстанцією, – когнітивні процеси «повторного вдосконалення», коли об'єктивно вже відбулося пізнання; четвертий: творчі та нетворчі процеси пізнання.

На першому рівні нашого розгляду – рівні суспільно-історичного процесу пізнання – освіта реалізує свою когнітивну функцію у сфері зіткнення історії та психології, суспільства й індивіда, історичного процесу й онтогенезу особистості. У цьому разі на перший план виходить забезпечення «соціального наслідування», передача від покоління до покоління важливого суспільного досвіду, знань і поглядів як фактор процесу суспільного відтворення. У контексті суспільно-історичного процесу пізнання навчання – важливий компонент передачі між суспільним, колективним та індивідуальним процесами пізнання, а також між початковим і непочатковим процесами пізнання у їх соціальному та індивідуальному вимірах.

На цьому рівні навчання виконує дві функції: соціальну, за якої воно стає значним фактором суспільної неперервності – духовно-соціальної передачі поколінь – важливим елементом «соціального наслідування» культури людства; гносеологічну, за якої навчання перетворює загальний суспільно-історичний процес пізнання у когнітивні навчальні процеси, які є важливою умовою та, крім того, компонентом суспільних процесів пізнання.

Тоді як навчання робить предметом когнітивних навчальних процесів соціальний досвід людства, накопичений та узагальнений у штучному навколишньому світі людини, у змісті навчання, воно чітко висловлює свою когнітивну функцію як суто гносеологічну і саме стає елементом, ланкою суспільно-історичного процесу пізнання. Тому можна кваліфікувати навчальні процеси як процеси пізнання, хоча йдеться тільки про когнітивні процеси «повторного вдосконалення» процесів пізнання, які вже здійснилися, мають суспільне значення.

Із погляду філософії розрізняють процеси пізнання, під час яких пізнається (когнітивне засвоєння) об'єктивно до цього невідоме, тобто об'єктивно нове, та такі когнітивні процеси, коли йдеться про «повторне скоєння» вже здійснених процесів пізнання, про «повторне пізнання». Останнє називають когнітивними навчальними процесами. Ми не піддаємо сумніву значення такої диференціації, визнане у західній науці, вона надважлива в плані теорії пізнання та методології. Однак не слід абсолютизувати цю відмінність; вона не повинна вести до заперечення багатосторонньої взаємозалежності між процесами пізнання (у гносеологічному сенсі) та когнітивними навчальними процесами (у дидактичному сенсі).

Оскільки значна частина зарубіжних і вітчизняних досліджень констатує відмінність цих процесів, ми вважаємо за необхідне навести кілька позицій щодо їх «гносеологічної близькості».

Як критерій диференціації процесів пізнання зазвичай подається результат пізнання, що належить до погляду на об'єктивно або суб'єктивно нове. Цей критерій є важливим у плані методології методології, але з позиції теорії пізнання (і тим паче з дидактики) це недостатня підстава для відмінності. Процеси пізнання в сенсі когнітивного засвоєння об'єктивно нових фактів і зв'язків є також і навчальними процесами в сенсі засвоєння «старого». Це правильно в багатьох аспектах: по-перше, навчальні процеси – когнітивне засвоєння накопичених знань – є істотною передумовою «створення» нових знань, проникнення в когнітивну «цілину»; по-друге, навчальні процеси є постійними процесами, які супроводжують процеси пізнання; по-третє, в комунікативній сфері процесу пізнання відбувається постійне «перетворення» пізнання в соціалізацію (і навпаки) й у пов'язані з нею індивідуальні та колективні навчальні процеси.

Водночас когнітивні навчальні процеси – також «справжні» процеси пізнання. Це положення безперечне з погляду психології та дидактики, а також і в гносеологічному відношенні. У навчальному процесі пізнання йдеться не тільки про суб'єктивне повторення процесів пізнання, які вже відбулися. Є достатньо прикладів того, що і в дидактичному контексті відбуваються «справжні» процеси пізнання. Доказом цьому служать багато курсових робіт у межах науково-практичної діяльності студентів та інші досягнення в мистецтвознавчих дисциплінах або результати студентських конкурсів. Але і там, де на передній план висувається «тільки» суб'єктивне повторення процесів пізнання, які вже відбулися (а це стосується широкого кола навчальних процесів засвоєння), цей процес завжди відбувається у вигляді синтезу старого і нового, об'єктивного і суб'єктивного, простого «сприйняття» і творчої полеміки, що має неповторну індивідуальну форму.

Для аналізу когнітивної структури навчання методологічно важлива відмінність процесів первинного пізнання і навчальних процесів є тільки одним аспектом. Специфіка процесів навчання на уроці як класу процесів пізнання не може бути виявлена тільки з протиставлення їм наукових процесів, особливо процесів дослідження, і дидактичних процесів. Більш важливі проблеми точного визначення функцій і специфіки навчальних процесів пізнання в загальному процесі суспільного пізнання. Ми вважаємо, що постановка таких проблем знаходиться тільки в початковому розвитку як у гносеологічному плані, так і в дидактичному. Тому тут перед нами широке поле для спільної наукової діяльності філософів і дидактів.

Уточнення функції дидактичних спрямованих і організованих процесів пізнання у громадському пізнавальному процесі – один із аспектів проблеми, вказаної вище.

У контексті проблеми, яка досліджується, слід вказати на роль навчання та інших дидактичних процесів у перетворенні процесів суспільного пізнання в процеси індивідуального засвоєння. Але це одна сторона проблеми. У навчанні також відбувається перетворення індивідуальних процесів пізнання в соціальні процеси засвоєння. Навчання передає індивідуальні процеси пізнання за допомогою суспільного пізнавального процесу; воно передає когнітивну інтеграцію індивіда в суспільний пізнавальний процес.

Другим аспектом аналізу когнітивної структури навчання ми визначаємо специфіку предмета навчальних пізнавальних процесів.

Всі процеси пізнання підкоряються діалектиці суб'єкта – об'єкта, відношенню між суб'єктом, що пізнає, і матеріальним або духовним об'єктом пізнання. Специфіка навчальних пізнавальних процесів полягає, зокрема, в тому, що тут об'єкти пізнання – це об'єкти, вже розроблені у суспільному та педагогічному відношенні. Тоді як об'єкти процесу наукового пізнання, взяті загалом, є як такі природними і суспільними процесами, у розгляді дидактично спрямованих процесів пізнання йдеться виключно про суспільні об'єкти: про науково обґрунтовані суспільні погляди та ідеї щодо природних і суспільних процесів, про засвоєння знань, цінностей і норм, які належать до важливих суспільних знань. Цей дивовижний факт слід розуміти в тому плані, що під час навчання стає можливим суб'єктивне скорочення пізнавальних процесів в історичному й епохальному вимірах. Навчальні пізнавальні процеси є узагальненням суспільно-історичних процесів пізнання.

Об'єкти навчальних пізнавальних процесів – зміст навчання – мають переважно ідеальну природу. Звичайно, навчання природничих наук, наприклад, пов'язане також із матеріальними об'єктами; але останні є не предметом навчальних пізнавальних процесів, а допоміжною дидактичною конструкцією (наприклад, наочні чи демонстраційні засоби, експеримент), призначеною для засвоєння суспільних поглядів та ідей щодо природничих процесів і їх закономірностей. Науковість навчання ґрунтується на науковості цих суспільних поглядів та ідей, на науковому світогляді.

Третім аспектом аналізу когнітивної структури навчання ми визначаємо роль, яку відіграє навчальний процес у прогресі суспільного пізнання.

Якби навчальний пізнавальний процес вичерпав себе у повторенні суспільного процесу пізнання індивідами, то сталося б лише перетворення суспільних процесів пізнання в індивідуальні, і

в такому разі важко було б пояснити суспільний прогрес пізнання з гносеологічної та дидактичної позицій, тоді навчання не змогло б виконувати свою функцію в процесі суспільного відтворення.

Громадська функція і специфіка навчального пізнавального процесу також полягає в тому, що через навчання передається і певною мірою розвивається суспільний прогрес пізнання. Звичайно, не тому, що під час навчання відбуваються «великі відкриття», а тому, що навчання в закладах освіти вивільняє і розвиває когнітивні можливості, які сприяють подальшому розвитку людського пізнання за межі «актуального рівня».

Основне питання гносеологічного та дидактичного аналізу навчальних пізнавальних процесів: у чому полягають особливі можливості навчання сприяти суспільному процесу пізнання, взятому загалом, і за яких умов можна досягти максимального ефекту? Для вирішення цієї проблеми необхідна методологічна концепція для розробки дидактичних моделей пізнання у взаємодії з філософськими, дидактичними і психологічними проблемами.

**Висновки.** Традиційна дидактика виходить із концепції передачі вже пізаного; сучасна дидактика повинна виходити з концепції розвитку когнітивних можливостей із метою подальшого розвитку досягнутого. У цьому аспекті стають очевидними взаємозв'язки між процесами суспільного пізнання та дидактично спрямованими когнітивними навчальними процесами, тоді як дидактично спрямовані навчальні процеси не тільки «повторюють» процеси пізнання (що вже відбулися і «закінчені» внаслідок пізнання), але і стають навчальним полем, «тренувальним залом» для творчих когнітивних можливостей учнів, вони сприяють утворенню тих суб'єктивних умов, які роблять можливим майбутню творчість у всіх сферах суспільного життя. У цьому сенсі творча особистість – її позиція суб'єкта в суспільному процесі – є визначальним пунктом для дидактичного пізнання.

Після того, як ми виклали деякі погляди на питання когнітивної функції дидактичних процесів у суспільно-історичному процесі пізнання, тобто поставили проблему когнітивної функції навчання загалом, вважаємо перспективним дослідження когнітивної структури дидактичних процесів, у ході якого акцентується когнітивна функція навчання у процесі формування особистості.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Исследования развития познавательной деятельности / под ред. Дж. Брунера, Р. Олвер, П. Гринфилд; перевод с англ. М.П. Лисивой. Москва: Педагогика, 1971. 392 с.
2. Технології розвитку критичного мислення учнів / А. Кроуфорд, В. Саул, С. Метьюз, Д. Макінстер; наук. ред., передм. О.І. Пометун. Київ: Видавництво «Плеяди», 2006. 220 с.

## РОЗДІЛ 7. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

## ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ НАРОДНО-СЦЕНІЧНОГО ТАНЦЮ

### FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS SOCIOCULTURAL COMPETENCE DEVELOPING BY MEANS OF THE FOLK-STAGE DANCE

Статтю присвячено актуальній проблемі сучасної мистецької педагогіки – професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи, зокрема формуванню їхньої соціокультурної компетентності. Звернення до цієї проблеми зумовлене низкою соціально-політичних подій в Україні, входженням України у загальноєвропейський культурний простір, реформуванням шкільної освіти, актуалізацією питань мистецького і національного виховання тощо. Майбутні вчителі початкової школи мають активно залучатися до створення власних хореографічних постановок різних жанрів. Це сприяє формуванню професійної компетентності та соціокультурної компетентності як її складової частини. Пропонується авторська розробка народно-сценічного танцю «Фламенко», спрямована не лише на естетичний і фізичний розвиток студентів, а й на формування в них поваги й усвідомлення цінності та своєрідності культури інших народів світу.

**Ключові слова:** професійна підготовка, соціокультурна компетентність, хореографія, народно-сценічний танець, культурне різноманіття.

Статья посвящена актуальной проблеме современной художественной педагогики – профессиональной подготовке будущих учителей начальной школы, в частности формированию их социокультурной компетентности. Обращение к этой проблеме обусловлено рядом социально-политических событий в Украине, входением Украины в общеевропейское культурное пространство, реформированием школьного образования, актуализацией вопросов художественного и национального воспитания. Будущие учителя начальной школы

должны активно привлекаться к созданию собственных хореографических постановок различных жанров. Это способствует формированию профессиональной компетентности и социокультурной компетентности как ее составляющей. Предлагается авторская разработка народно-сценического танца «Фламенко», направленная не только на эстетическое и физическое развитие студентов, но и на формирование у них уважения и осознания ценности и своеобразия культуры других народов мира.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, социокультурная компетентность, хореография, народно-сценический танец, культурное многообразие.

The article is devoted to the relevant problem of modern artistic pedagogy – the vocational training of future primary school teachers, in particular their sociocultural competence development. The appeal to this problem is due to a number of socio-political events in Ukraine, the entry of Ukraine into the European cultural space, the reform of school education, the actualization of issues of artistic and national education, etc. Future primary school teachers should be actively involved in creating their own choreographic productions of various genres. This contributes to the development of professional competence and sociocultural competence as a component of it. The author's project of the folk-stage dance "Flamenco" is proposed, aimed not only at the aesthetic and physical development of students, but also to create respect and awareness of the value and originality of the culture of other peoples of the world.

**Key words:** vocational training, sociocultural competence, choreography, folk-stage dance, cultural diversity.

УДК 37(09):378  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085.2019.12-2.29>

**Котов В.Г.,**  
заслужений працівник культури України,  
доцент кафедри музики і хореографії  
ДВНЗ «Донбаський державний  
педагогічний університет»

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Зростання пріоритету вищої професійної освіти у системі суспільних цінностей, поступове наближення України до європейських стандартів життя, зміна соціокультурного контексту розвитку вищої освіти в європейських країнах і країнах СНД визначили вимоги суспільства до рівня і якості професійної підготовки фахівців у галузі освіти, котрі б володіли потрібними знаннями та компетентностями для входження у європейський економічний простір. На наш погляд, до процесу підготовки майбутнього вчителя початкової школи потрібно включити особливий елемент професійно-особистісного становлення, під яким ми розуміємо ціле-

спрямоване формування соціокультурної компетентності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Компетентнісний підхід до підготовки майбутніх фахівців розглядали В. Байденко, А. Бермус, В. Болотов, І. Зимня, А. Маркова, В. Серіков, А. Хуторський та ін. Загальнотеоретичні основи дослідження проблеми професійної компетентності обґрунтовано у працях М. Аверіної, А. Асмолова, Н. Бібік, Є. Бондаревської, Л. Ващенко, В. Раєвського, Н. Кузьміної, І. Лернера, А. Маркової, В. Матусевич, О. Овчарук, О. Пометун, М. Скаткіна, А. Хуторського та ін. Різні аспекти проблеми соціокультурної компетентності відображено в численних наукових розвідках зару-

біжних (Д. Ікеда, А. Маслоу, К. Роджерс, Дж. Равен, Ю. Мель та ін.) і вітчизняних дослідників (К. Ушинський, В. Сухомлинський, М. Євтух, В. Семиченко, С. Ніколаєва, Н. Склярєнко та ін.).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз сучасних наукових досліджень свідчить, що майже всі вчені акцентують увагу на розвитку соціокультурної компетентності майбутніх педагогів у контексті вивчення ними іноземних мов, залишаючи поза увагою інші, не менш важливі форми та методи роботи. Це актуалізує потребу досліджень, спрямованих на пошук нових способів організації навчального процесу у вищій школі зі створенням для цього ефективних технологій оновлення знань.

**Мета статті** – на основі напрацьованої літератури з проблеми дослідження, викладацької практики, власних спостережень проаналізувати особливості формування соціокультурної компетентності студентів під час вивчення курсу «Теорія і методика народного танцю», а також запропонувати авторську розробку народно-сценічного танцю «Фламенко» як результат спільної роботи студентів і викладача.

**Виклад основного матеріалу.** У Концепції Нової української школи загальнокультурну грамотність виділено як «здатність розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід і почуття за допомогою мистецтва. Ця компетентність передбачає глибоке розуміння власної національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення та поваги до розмаїття культурного вираження інших» [2, с. 14]. Це тлумачення є близьким до визначення соціокультурної компетентності О. Коломіною (як системи уявлень про основні національні традиції, звичаї та реалії країни, мова якої вивчається, а також системи навичок і вмій узгоджувати свою поведінку згідно з цими знаннями) [1] та М. Максимець (як здатності особистості через адекватне розуміння та повагу до інших мов, культур і релігій виявляти активну і відповідальну життєдіяльність у соціумі на засадах демократичності, гуманізму, толерантності тощо) [4].

П. Фриз зауважує, що важливою компетентністю майбутнього хореографа є етнокультурна компетентність. До її ознак він відносить такі:

- знання історії та особливостей рідної культури, її традицій і звичаїв;
- ціннісне ставлення до культурного спадку свого та іншого етносів;
- толерантне ставлення до інших культур і їхніх представників;
- прагнення до оволодіння вітчизняною і світовою культурною спадщиною;
- наявність знань про вітчизняне мистецтво та мистецтво інших країн світу [5].

Бути етнокультурно компетентним, на думку П. Фриза, означає визнавати принцип плюралізму, володіти знаннями про інші народи та культури,

розуміти їхню цінність і своєрідність. Етнокультура об'єднує людей, консолідує їхню спільну діяльність, є органічним цілим. Вона формує людину не тільки як вмілу і розумну істоту, але і як носія релігійної, етнічної, міжнаціональної сутності [5].

Рівень сформованості соціокультурної компетентності майбутнього вчителя початкової школи залежить від соціокультурних і психолого-педагогічних передумов у процесі його хореографічної підготовки. На нашу думку, обов'язковими передумовами формування соціокультурної компетентності через хореографічну діяльність є включення у творчу діяльність через «занурення» у світ хореографічного мистецтва; соціокультурна (культурологічна) теоретична підготовка майбутніх учителів початкової школи.

У курсі «Теорія і методика народного танцю» майбутні вчителі початкової школи знайомляться із культурним розмаїттям хореографічних традицій світу, досліджують історію й особливості національних танців різних країн, крізь призму культури, історії та сучасності готують власні розробки народно-сценічних танців, що у підсумку сприяє розвитку їхньої соціокультурної компетентності. Пропонуємо авторську розробку народно-сценічного танцю «Фламенко», що є результатом роботи викладача і студентів 3 курсу над темою «Іспанський народний танець».

Власне хореографічній роботі передують теоретична підготовка майбутніх учителів початкової школи, під час якої вони дізнаються, що культура фламенко сформувалася у Південній частині Піренейського півострова, переважно в Андалусії, що термін «фламенко» тісно пов'язаний із культурою і побутом ромів у Андалусії й означав саме цю народність. Тривалий час єдиними носіями культури фламенко вважалися роми, які прибули до Іспанії в XV ст. із Візантії та запозичили місцеві традиції музики і танцю.

Танець фламенко часто виконується у супроводі кастаньєт, плескання в долоні – пальмас, ударів у кахон. Студенти готують традиційні атрибути фламенко – довгі сукні, віяла, шалі, добирають музику, готують постановку.

Танець виконують шестеро дівчат. Музичний розмір 2/4.

Вихід. Із різних лаштунків, по одній, дівчата роблять два кроки і па де ша. Наступні учасники роблять те саме, треті теж. Вихід танцю займає 16 тактів, на останні 4 такти – пауза. Із виворотної 4 позиції ніг дівчата по черзі роблять ронди, повертаючись обличчям до глядача (ронд робиться на 2 такти), весь рух робиться на 6 тактів, а на 7–8 такти – зіскок із лівої ноги на праву. І ще на раз-два робляться зіскоки по черзі на місці, далі на тричотири, п'ять-шість, сім-вісім – рух повторюється. Пауза. Потім жорсткі вистукування подушечкою і рух па-де-баск, руки по черзі з 3 позиції переходять у підготовчу. На 1–2, 3–4, 5–6 роблять у *sisonferme* в *atetude* на 7–8 – різку підтяжку двох ніг. Рух робиться 2 рази на 16 тактів. Учасниці роблять по черзі



demipodecha в 4 позиції. І знову рондами роблять перекличку. На 16 тактів.

Потім ходю, що стелиться, перекинувши спину назад, роблять проходку і на 1–2, 3–4, 5–6 міняються місцями, на 7–8 – зіскок. Рух робиться у зворотний бік, і дівчата стають знову в одну лінію.

З лінії повертаються попарно одна до одної та роблять дві відтяжки в різні боки, сутеню і різкий зіскок на дві ноги, руки йдуть у третю позицію. Під час відтягнення руки переводяться через підготовчу в третю позицію (Рис. 1).

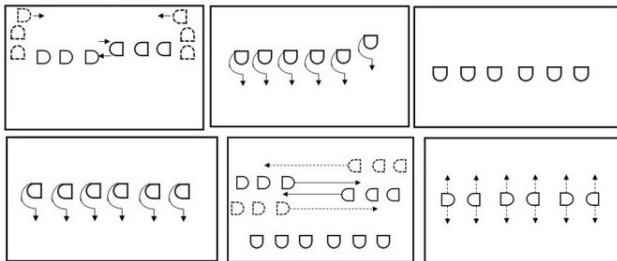


Рис. 1. Перша частина танцю «Фламенко»

Проходять боком до глядача і роблять різкий удар правою ногою, права рука різко йде злегка назад, корпус сильно вигинається. Потім вистукування на 4 такти, рух робиться 2 рази (16 тактів).

Повертаючись обличчям одна до одної, ходю, що стелиться, підходять ближче, руки сильно витягнуті вперед, кисті загнуті вниз. На раз-два підходять, на три-чотири – різко схрещують руки вгору й обходять одна одну (16 тактів).

Беруться правою чи лівою рукою за спідницю і роблять проходку, в кінці на п'ять-шість-сім-вісім – вистукування з поворотом в інший бік (рух робиться 2 рази). Виконують той самий рух, тільки боком до глядача (16 тактів). Повертаючись боком до глядача, роблять долоньками 4 удари, закінчуючи ударом ноги, також опускають праву або ліву руку вниз (8 тактів). На 4 такти заходять у коло, роблять удар правою ногою, а праву руку різко піднімають вгору. На 2 такти поворот із кола і на 2 такти па-де-ша.

Потім беруть спідницю правою рукою і кроком, що стелиться, рухаються по колу чотирма кроками, у зворотний бік роблять шоне на 4 такти. Рух виконується двічі (все робиться на 16 тактів) (Рис. 2).

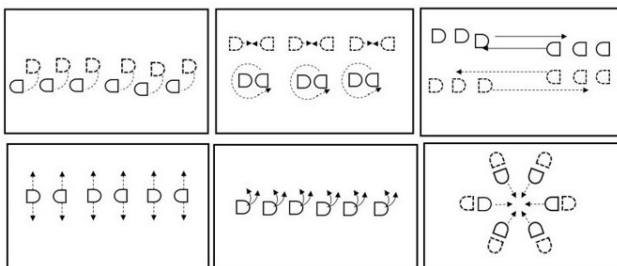


Рис. 2. Основна частина танцю «Фламенко»

Дівчата знову заходять у коло, роблять різкий удар правою ногою, одночасно робиться винос правої руки вгору. На раз-два-три-чотири заходять у коло, на раз – удар правою ногою і праву руку вгору. На два-три-чотири – пауза. Із кола виходять у лінію (16 тактів). Перебудовуються у шаховому порядку, роблять два кроки і різкий удар правою ногою. Потім у зворотний бік (16 тактів). Повертаються і підходять одна до одної (роблять два ходи), беруться руками. Роблять великий кидок ноги і виконують напів-шапат (8 тактів).

Знову заходять в коло і, роблячи шоне, виходять із кола (8 тактів).

Із кола знову шикуються в одну лінію, роблять потрібні вистукування і на останній такт великим рондом сідають на праве коліно, корпус сильно перекидається назад, руки піднімаються у 3 позицію (16 тактів). Coda. (Рис. 3).

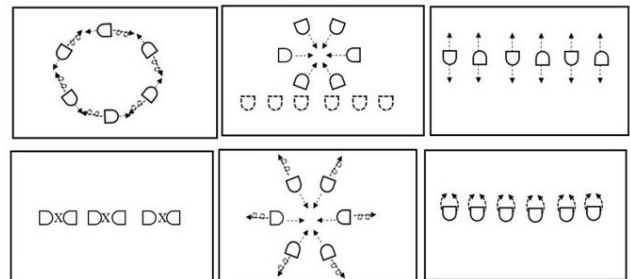


Рис. 3. Заключна частина танцю «Фламенко»

**Висновки.** Теоретичний аналіз проблеми формування соціокультурної компетентності свідчить про те, що у психолого-педагогічній літературі немає єдиного розуміння соціокультурної компетентності, проте важливість формування такої особистісно значущої професійної якості в майбутніх учителів початкових класів із погляду їх професійної та особистісної готовності до здійснення гуманістично орієнтованого освітнього процесу беззаперечно визнали всі дослідники. Усвідомлення змісту, вивчення хореографічної лексики та виконання народно-сценічних танців стають одним із провідних чинників формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Цей потенціал під час хореографічних занять можна реалізовувати такими шляхами: звертатися до історії виникнення народної хореографії як складової частини національної культури різних країн світу; знайомитися з танцями України та інших країн, акцентуючи увагу на процесах взаємодії культур. Формування соціокультурної компетентності – процес цілісний і багатогранний, такий, що потребує не просто навчання вчителя початкової школи нових способів професійної діяльності, а становлення його мотиваційної, інтелектуальної та поведінкової сфер особистості.

### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Коломинова О.О. О формировании социокультурной компетенции у младших школьников. *Иноземні мови*. 1997. № 3. С. 39–41.
2. Концепція «Нова українська школа. (2016, 27 жовтня). URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczija.html> (дата звернення 15.05.2019).
3. Котов В., Пшеничних М. Народно-сценічний танець як засіб естетичного виховання майбутніх учителів початкової школи. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2018. № 8 (2). С. 140–150. URL: [http://pptma.dn.ua/files/2018/8-2/14\\_Kotov\\_Pshenicnih\\_140-150.pdf](http://pptma.dn.ua/files/2018/8-2/14_Kotov_Pshenicnih_140-150.pdf) (дата звернення 15.05.2019).
4. Максимець М. Формування соціокультурної компетенції у процесі вивчення іноземної мови. *Вісник Львівського університету. Серія Педагогічна*. 2006. № 2. С. 211–218.
5. Фриз П. Формування етнокультурної компетентності майбутніх хореографів. *Рідне слово в соціокультурному вимірі*. 2015. С. 544–551.

## ЗНАЧЕННЯ ПРОЕКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

### THE VALUE OF PROJECT TECHNOLOGY IN THE TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

*У статті доведено доцільність застосування проектної технології під час професійної підготовки студентів спеціальності «Початкова освіта». Проектна технологія має важливе значення в освітньому процесі початкової школи. Мета статті – з'ясувати значення проектної технології у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи в закладах вищої освіти. Встановлено, що використання проектної технології дає змогу практично використовувати здобуті знання, сформувати навички роботи в колективі, реалізувати міжпредметний підхід у навчанні. Особливістю проектної технології є створення кінцевого продукту як результату проектної діяльності.*

**Ключові слова:** освіта, підготовка вчителів, проект, проектна технологія, початкова школа.

*В статті доведена цілесобразність застосування проектної технології в професійній підготовці студентів спеціальності «Начальне образование». Проектная технология имеет важное значение в образовательном процессе начальной школы. Цель статьи – выяснить значение проектной технологии в профессиональной подготовке будущих учителей начальной*

*школы в учреждениях высшего образования. Установлено, что использование проектной технологии позволяет практически использовать полученные знания, сформировать навыки работы в коллективе, реализовать междисциплинарный подход в обучении. Особенностью проектной технологии является создание конечного продукта как результата проектной деятельности.*

**Ключевые слова:** образование, подготовка учителей, проект, проектная технология, начальная школа.

*The article proves the expediency of using design technology during the professional training of students of the specialty "Primary education". Design technology is essential in the elementary school educational process. The purpose of the article is to find out the significance of the design technology in the training of future primary school teachers in higher education institutions. It has been established that the use of design technology makes it possible to practically use the acquired knowledge, to form skills of work in a team, to realize an interdisciplinary approach in teaching. A feature of the design technology is the creation of the final product as a result of the project activity.*

**Key words:** education, teacher training, project, design technology, primary school.

УДК 378.14

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085.2019.12-2.30>

**Купчак С.Б.,**

аспірант кафедри теорії і методики професійної освіти Рівненського державного гуманітарного університету

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

У Національній доктрині розвитку освіти України пріоритетним завданням вищої школи є професійна підготовка фахівців із вищою освітою, здатних до творчості, прийняття оптимальних рішень, таких, що володіють навичками самоосвіти й самовиховання, уміють узгоджувати свої дії з діями інших учасників суспільної діяльності [8].

Сьогодні перед закладами вищої освіти постає низка проблем, серед яких – підготовка майбутніх учителів початкової школи до вирішення завдань, передбачених Державним стандартом, а також формування предметних компетентностей учнів у процесі реалізації навчальних програм, підготовка майбутніх учителів із початкової освіти й урахування психологічних особливостей учнів закладів початкової освіти.

Державний стандарт початкової освіти 2018 р. передбачає всебічний розвиток учня, його здібностей, талантів, допитливості та компетентності [6]. За таких умов існування суспільства зміст освіти та педагогічний процес повинні бути спрямовані на розвиток кожної дитини, а предмети під час навчання мають зосереджуватися навколо учня [1, с. 6].

Упровадження нових програм і шкільних підручників вимагає комплексного підходу до підготовки вчителя початкових класів. Реалізовувати зміни

в підготовці студентів необхідно лише за умови, що кожен із них навчиться наполегливо й активно вчитися, зосереджувати свою увагу на підвищенні рівня фахової компетентності та збагаченні власного педагогічного досвіду [7].

Новий зміст, цілі та завдання початкової освіти вимагають використання нових технологій навчання, методичних прийомів організації навчального процесу, а також свідомої та творчої діяльності вчителя. До таких інноваційних технологій належить і проектна технологія.

В останні роки проектна технологія активно використовується в закладах освіти всього світу і є засобом ефективного навчання та виховання, а також розвитку особистості. У зв'язку з реформуванням національної освіти відбувається впровадження методу проектів в українській школі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретичне обґрунтування проектної технології висвітлено у дослідженнях В. Зверева, В. Ігнат'єва, М. Поташик, В. Лазарева, М. Крупеніної, Г. Селевка, І. Сисоєвої, С. Шацького, які обґрунтували доцільність використання проектної технології у школі, розкрили основні методичні засади, а також описали алгоритм роботи з проектом.

У початковій школі організація навчальної проектної діяльності висвітлена у працях Т. Башинської,

Н. Грицай, В. Докучаєва, Л. Коваль, О. Онопрієнко, В. Тименко, М. Чобітька.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Проте у наукових публікаціях недостатньо розкрита проблема підготовки майбутніх учителів початкової школи до реалізації проектної технології. Актуальними є питання застосування проектів на заняттях із методичних дисциплін у закладах вищої освіти, що слугує підготовкою до їх впровадження майбутніми вчителями у подальшій професійній діяльності.

**Мета статті** – з'ясувати значення проектної технології у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи в закладах вищої освіти.

Завдання дослідження: розкрити сутність проектної технології, обґрунтувати доцільність її впровадження в початковій школі, визначити особливості підготовки студентів до використання проектної технології.

**Виклад основного матеріалу.** У сучасній початковій школі впродовж останніх років проектна технологія починає активно впроваджуватися в освітньому процесі. Основним завданням методу проектів є перехід від теорії до практики, дотримання необхідних вимог на кожному етапі навчання та правильне поєднання знань. Значення проектної технології полягає у стимулюванні інтересів учня до проблем, які збагачують школярів певною сумою знань і можливістю застосування їх на практиці.

О. Демченко визначила такі особливості проектної технології діяльності:

- планування вчителем діяльності учнів протягом певного проміжку часу (тижня, місяця, семестру);
- зіставлення індивідуальної та колективної діяльності учнів під час виконання пошукової роботи;
- організація міжособистісного та колективного спілкування, взаємодопомоги;
- продумування доручень, які б відповідали уподобанням, здібностям, інтересам і запитам учнів;
- спрямування діяльності учнів на виготовлення певного продукту;
- створення ситуації, яка сприяє успіху [5].

Під час організації проекту є кілька важливих етапів:

- підготовчий (вид, мета, тривалість проекту);
- планування (як досягти поставленої мети, знань, форм і засобів інформації);
- виконання (виконання поставленої мети, збір та аналіз інформації, подання результатів);
- презентація проекту;
- підбиття підсумків виконаного проекту [2; 4; 5].

Проектна технологія дає можливість наблизити учнів до дорослого життя, а також сприяє всебічному розвитку особистості під час організації творчої діяльності.

Успіх застосування проектної технології залежить від того, наскільки вчителі початкових класів дотримуються алгоритму, організації проекту та знань теми. Використання навчально-методичної літератури про проектну технологію дасть можливість вчителю зробити процес навчання цікавим, корисним і змістовним, що допомагатиме вчителю опанувати проектну технологію у роботі з учнями.

Учителі, котрі організовують проектну діяльність, виконують такі функції, як:

- підтримання учнів і заохочення їх до активної діяльності;
- допомога школярам у пошуку інформації;
- координація роботи над проектом, але не безпосередня допомога учням у роботі.

Під час виконання проекту вчитель повинен знати можливості, інтереси та бажання учнів, а також бути креативним і толерантним.

Педагог має не тільки навчити школярів, але і через організацію навчального процесу сприяти розвитку творчого мислення учнів, уміння застосовувати свої знання на практиці. У роботі з учнями він має продемонструвати виконання певних дій або правил поведінки, а в подальшому процесі виконувати роль консультанта, правильно оцінювати свої дії та результат проекту. Під час виконання індивідуальної чи колективної роботи вчитель створює доброзичливу або сприятливу атмосферу та випереджає можливі конфліктні ситуації. Він має вільно орієнтуватися у міждисциплінарному середовищі, знати сучасні інтерактивні методи та позитивно впливати на проектну роботу, надаючи учневі право вільного вибору.

Коли учні ще не знайомі з проектною технологією, вчитель повинен бути ініціатором роботи та спрямовувати їхню діяльність у потрібне русло. Поступово, коли учні засвоїли основні принципи та вміння роботи над проектом, вони залучаються до обговорення теми проекту, а надалі – і до вибору проекту. Самостійна робота учнів розширюється, і вони можуть брати участь не тільки у виконанні проекту, але і в його плануванні. Якщо у класі між учнями створюються сприятливі умови для діалогу і дискусії, то в них формується вміння коректно та вільно висловлювати свої думки, навіть тоді, коли вони не збігаються з думкою вчителя чи інших учнів. Вчитель має заохочувати учнів висловлювати свою думку, брати участь в обговоренні та виконанні проекту.

На думку педагогів, метод проектів позитивно впливає на розвиток і самореалізацію учня. Важливою рисою є повага до кожного учня, створення умов, які позитивно впливають на здобуття знань і формування вмінь.

У роботі з учнями під час застосування проектної технології вчителем використовується особистісно орієнтований підхід до навчання і досягається



результат за допомогою певних дидактичних принципів:

- дитиноцентризму – у центрі навчання – учень, котрий виявляє свою активність і під час виконання проектного завдання самореалізовується;
- кооперації – під час розв'язання проблемних завдань є взаємозв'язок між учнем і вчителем або учнів між собою у проектних групах;
- опори на суб'єктний досвід учня – застосування учнем наявних знань і досвіду;
- індивідуальності – урахування рівня розвитку творчих здібностей, інтересів учнів до конкретного виду діяльності, врахування темпу роботи;
- вільного вибору – учні самостійно вибирають тему проекту, мету, джерело інформації, партнерів, методи досягнення результатів і кінцевий результат подачі;
- зв'язок діяльності з реальним життям – учень поєднує теоретичні знання та практичні дії; проектна діяльність дає можливість учневі сприймати позитивно навколишнє середовище; проект передбачає результат [3, с. 7].

Під час підготовки майбутніх учителів початкової школи потрібно враховувати такі підходи:

- поєднання теоретичної та практичної підготовки майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій у майбутню педагогічну діяльність;
- впровадження основних положень технологічного підходу в зміст професійно педагогічної підготовки, як у теоретичну, так і в практичну частини;
- засвоєння студентом закладу вищої освіти теорії технологічного підходу й особистісно орієнтованої освіти загалом;
- формування технологічної компетентності під час теоретичної та практичної підготовки;
- ознайомлення під час професійно-педагогічної підготовки з поняттями «особистісно-орієнтована освіта», «технологічний підхід в освіті», «компетентнісний підхід в освіті», «педагогічна технологія», «інновації», «якість освіти» та ін.
- ознайомлення з класифікаціями педагогічних технологій [9, с. 353].

Проектна технологія створює умови, які передбачають розроблення навчального проекту. Якщо взяти до уваги думку О. Войного [3], то проекти розглядаються як об'єкт діяльності, що зароджується у свідомості суб'єкта, перетворюється в процесі впливу на нього й оформлюється в конкретній формі (продукт діяльності).

У навчальній діяльності ефективними типами проектів, які сприяють формуванню професійної якості студентів, є інформаційний, дослідницький, творчий, ігровий, практично орієнтований. Ці типи проектів доцільно використовувати на заняттях із таких дисциплін, як «Методика викладання освітньої галузі «Природознавство», «Методика викладання освітньої галузі «Математика» та ін.

Проектні технології, порівняно з іншими педагогічними технологіями, у процесі професійної підготовки студентів мають значні переваги, як-от:

- розвиток пізнавальної активності студентів;
- глибоке засвоєння програмного матеріалу;
- формування умінь і навичок самостійно конструювати свої знання;
- орієнтування в інформаційному просторі;
- узагальнення й інтегрування знань, які отримують студенти з різних джерел у процесі теоретичного і практичного навчання.

Залучаючи студентів до проектної діяльності, можна простежити, як студент прагне виявити свою ініціативу, стати комунікабельним у спілкуванні, представляє творчі й організаторські здібності, а також самовдосконалюється. Використання проектних технологій у процесі навчання розвиває проектні уміння та навички, що є необхідним надбанням особистості за сучасних умов, коли проектування використовується в різних галузях життєдіяльності людини. Участь студентів у колективному проекті забезпечує формування не тільки професійних, але і деяких особистісних якостей, які розвиваються під час виконання певного завдання і не засвоюються вербально. Цими якостями, насамперед, є здатність усвідомлювати власну відповідальність за вибір, уміння працювати у колективі, нести відповідальність за результат діяльності, здійснення аналізу виконаної діяльності.

Робота студента над навчальним проектом сприяє формуванню мотивації до практичної діяльності. Враховуючи попередню підготовленість студента, те, як він здійснює міжпредметні зв'язки, забезпечить послідовність у засвоєнні навчального матеріалу та сприятиме формуванню професійних знань, умінь і навичок.

Створення ситуації успіху під час захисту проекту дає можливість для подальшої пізнавальної діяльності студентів і розвитку комунікативних здібностей. Проектні технології у процесі практичної професійної підготовки дають змогу враховувати індивідуальні здібності студента, розвивати професійні якості, знання уміння та навички, реалізувати проблемний, практично-діяльнісний і міждисциплінарний підхід у навчанні [10, с. 214].

**Висновки.** У підготовці майбутніх учителів початкової школи важливим є ознайомлення студентів з інноваційними технологіями навчання та формування навичок реалізувати ці технології в подальшій професійній діяльності. З огляду на необхідність впровадження у навчання учнів початкової школи проектної технології актуальним завданням вищої школи є підготовка майбутніх педагогів до такого виду діяльності.

Використання проектної технології дає змогу практично використовувати здобуті знання, сформувати навички роботи в колективі, реалізувати

міжпредметний підхід у навчанні, створити кінцевий продукт як результат проектної діяльності.

Перспективами подальших наукових пошуків буде обґрунтування сутності, компонентів і рівнів готовності майбутніх учителів початкової школи до використання проектної технології у професійній діяльності.

### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Білик В. Проектна діяльність – основна розвитку творчих здібностей молодших школярів. *Початкова школа*. 2013. № 5. С. 6–8.
2. Бодько Л. Метод проектів як засіб реалізації особистісно-орієнтованого навчання. *Початкова школа*. 2013. № 10. С. 1–4.
3. Войний О. Зміст проектної діяльності учнів. *Трудова підготовка в закладах освіти*. 2007. № 4. С. 7–9.
4. Грицай Н.Б. Метод проектів у методичній підготовці майбутніх учителів біології. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія : Педагогічні науки*. 2012. Вип. 109. С. 182–191.
5. Демченко О.П. Проблеми використання проектної технології у навчально-виховній роботі з молодшими школярами. *Збірник наукових праць БДПУ. Педагогічні науки*. Бердянськ : БДПУ, 2009. № 2. С. 61–70.
6. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF> (дата звернення: 16.03.2019).
7. Коваль Л.В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова : монографія. Донецьк : Юго-Восток, 2009. 375 с.
8. Національна доктрина розвитку освіти. *Освіта України*. 2002. № 33 (23 квітня). С. 4–6.
9. Пехота О.М., Прасол Н.О. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій в умовах інтеграції у світовий освітній простір. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти* : збірник наукових праць / ред. Л.Л. Товажнянський, О.Г. Романовський. Харків : НТУ «ХПІ», 2015. Вип. 42 (46). С. 348–355.
10. Соболева С.М. Проектні технології та їх роль у процесі практично-професійної підготовки студентів економічних спеціальностей. *Наукові записки кафедри педагогіки*. Харків, 2012. Вип. XXVIII. С. 210–215.

## ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ВИСОКОКУЛЬТУРНОЇ ОСОБИСТОСТІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

### PEDAGOGICAL ASPECTS OF FORMING A HIGH-CULTURAL PERSONALITY: THEORETICAL ASPECT

*Стаття присвячена аналізу філософської, культурологічної, соціологічної та психолого-педагогічної літератури з питань культури особистості як цілісного утворення. Описуються можливості культурологічного підходу, що дозволяють розглядати культуру в усій її повноті та різноманітті як зміст освіти, використовувати її як природну підставу виховання, допомогти школяреві знайти себе в культурі, сформувати власне культурну самосвідомість на основі принципів культуровідповідності та культуротворчості. Уточнено сутнісний зміст поняття «людина культури», його структуру, визначено критерії, показники та рівні сформованості якостей особистості людини культури у школярів. Розкрито основні риси образу людини культури.*

**Ключові слова:** художній образ, художньо-образне мислення, теорія, загальномистецький, духовний розвиток, засоби виховання, виховний вплив, особистість, духовна культура.

*Стаття посвящена анализу философской, культурологической, социологической и психолого-педагогической литературы по вопросам культуры личности как целостного образования. Описываются возможности культурологического подхода, позволяющие рассматривать культуру во всей ее полноте и многообразии как содержание образования, использовать ее как естественное основание воспитания, помочь школьнику найти себя в культуре, сформировать собственное культурное самосознание на основе принципов культуросообразности и культуротворчества. Уточнено сущностное содержание понятия «человек культуры», его структуру, определены критерии, показатели и уровни сформованности качеств личности человека культуры у школьников. Раскрыты основные черты образа человека культуры.*

*Ключевые слова:* художественный образ, художественно-образное мышление, теория, художественно-образное мышление, теория, художественно-образное мышление, средства воспитания, воспитательное воздействие, личность, духовная культура.

**Ключевые слова:** художественный образ, художественно-образное мышление, теория, художественно-образное мышление, средства воспитания, воспитательное воздействие, личность, духовная культура.

*The article is devoted to the analysis of philosophical, cultural, sociological and psychological-pedagogical literature on the topic of research on the culture of the individual as a holistic education. The possibilities of a cultural approach are described, allowing to consider culture in all its fullness and diversity as the content of education, use it as a natural basis for education, help the student find himself in culture, form his own cultural identity based on the principles of culture and culture. Clarification of the essential content of the concept of "man of culture", its structure, defined criteria, indicators and levels of formation of personal qualities of a person of culture among schoolchildren. The main features of the image of a person of culture are revealed.*

**Key words:** artistic image, artistic and figurative thinking, theory, in-art, spiritual development, means of education, educational influence, personality, spiritual culture.

УДК 780.616.433:37.013.43  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085.2019.12-2.31>

**Левицька В.А.,**  
викладач кафедри педагогіки,  
психології та окремих методик  
Луцького педагогічного коледжу

**Козігора М.А.,**  
викладач кафедри педагогіки,  
психології та окремих методик  
Луцького педагогічного коледжу

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Протягом усієї історії світової культури філософи, діячі культури, педагоги ставили питання про особистість, її роль і місце в суспільстві, а також формування її творчої культури та самої себе. Фундатори педагогічної науки у своїх працях неодноразово наголошували на актуальності питання формування культури особистості. Водночас у сучасній школі існують прогалини щодо формування сучасної культурної особистості. Це спричиняє непідготовленість випускників шкіл до самовизначення в соціокультурному просторі життя і, як наслідок, нерозуміння молодим поколінням значущості в їхньому житті культури як накопиченого досвіду попередніх поколінь, відбитого у змісті освіти, необхідності вироблення в собі якостей особистості людини культури. Попри значну увагу науковців, ця тема недостатньо теоретично і практично розроблена.

#### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз літературних джерел показав, що проблема формування особистості людини з новими якостями розробляється у контексті особистісно орієнтованої педагогіки та практиці інноваційних

освітніх установ і вирішується в науці в різних аспектах. Питання духовно-морального виховання особистості досліджують у своїх працях С. Абрамова, В.В. Бобров, В. Відгоф, В.Є. Гурин та ін. У дослідженнях Т. Бакланової, Е. Белозерцева, А. Кам'янець, Л. Паукова розглянуто культурно-національні аспекти розвитку сучасної людини. Єдність проблем гуманізації, особистості, культури в освіті розкривається у працях Ш. Амонашвілі, Т. Баздерової, Л. Буїва, Є. Бондаревської, І. Гончарова, Н. Розова та ін. Реалізація культурологічного підходу в освіті відображена в роботах І. Бабенко, О. Андрєєвої, О. Князевої. Створення умов для творчої самореалізації розкрито у працях А. Макарені, Г. Ловецька. Становлення висококультурної особистості висвітлено в роботах А. Валицької, Н. Крилової. Педагогами Т. Артемко, С. Баклушою, Л. Демидовою, Г. Кондратовим та іншими приділяється увага вихованню і розвитку внутрішніх людських якостей, культури людини як способу забезпечення якісного формування ціннісних орієнтирів самореалізації в подальшій соціальній, особистісній і професійній діяльності. Водночас аналіз теорії та практики з теми

дослідження свідчить про недопрацювання у формуванні якостей особистості людини культури у школярів, недостатнє використання культурологічного підходу у вирішенні цієї проблеми.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Попри значну увагу науковців до цієї теми, деякі питання залишаються не вирішеними та потребують детального допрацювання.

**Мета статті** – визначити і науково обґрунтувати педагогічні умови формування якостей особистості культури на основі аналізу літературних джерел.

**Виклад основного матеріалу.** Як бачимо, повною мірою образ людини культури не визначений і не досліджений, не розроблені механізми формування якостей особистості людини культури у школярів. У педагогічній діяльності переважають авторитарні методи та прийоми. Проблема формування якостей особистості сучасної людини культури на основі реалізації культурологічного підходу ще не стала предметом спеціального наукового дослідження.

Низка корифеїв української педагогіки наполягають на провідній ролі культури у формуванні українського суспільства. В. Сухомлинський наголошував у своїх працях на тому, що розуміння культури особистості пояснюється як величезна цінність, впевненість у власному прикладі. Лише тоді, за словами автора, в людині формуються такі духовно-моральні якості, як любов до Батьківщини, героїзм і мужність [8]. У педагогічній спадщині В. Сухомлинського вказано, що рівноправні відносини викладачів і студентів, учителів та учнів у ході організації освітньо-виховного процесу сприяють формуванню цілісності національно-культурного розвитку особистості. Наголошуючи на гуманності, честі, автор доводить гуманістичний ідеал людини і відповідний підхід до його виховання. Автор теорії розвитку дитячих колективів А. Макаренко зазначав, що для формування культури особистості варто використовувати національні традиції та гру. Такий підхід сприяв формуванню впевненості у своїх творчих силах, що здатні формувати культурні якості людини: чесність, громадянську відповідальність, патріотизм, увагу до інших та до самого себе. Педагогічна творчість А. Макаренка та В. Сухомлинського мала великий вплив на розвиток проблеми формування української особистості.

В. Біблер вважає, що культурна спадщина, створена попередніми поколіннями (наука, мистецтво), трансформує його на своє життя. Автор зазначає, що людина є не просто носієм сучасної культури, а творчо проявляє себе в ній, розвиваючись на основі надбань світової та національної культури, здібності до діалогу та творчості.

Ми дотримуватимемося розуміння культури як предметного і духовного світу, створеного люди-

ною. Культура вміщує в собі всі досягнення людства, і людству, що розвивається в соціальній сфері, саме досвід попередніх поколінь потрібний для того, щоб стати гідним членом суспільства.

М. Каган зазначає, що в освітньому процесі здійснюється трансформація форм культури у внутрішній світ особистості. Тенденція включення в педагогічну діяльність цілей формування особистості через національну культуру була висвітлена у працях А. Караковського, А. Арнольдова, В. Біблера, К. Бондаревської. Учені наголошують на включенні в освітній процес таких цінностей культур, як родинний дім, сім'я, що конкретно спрямовані на формування позитивних якостей особистості.

Сучасна наукова література апелює величезною кількістю трактувань поняття «культура». В осмислення терміна «культура» серед учених і в нашій країні, і за кордоном досі немає єдності поглядів і підходів. Вони зазвичай визначають культуру в широкому діапазоні:

– від належності до культури всього, що характеризує людський світ і відрізняє його від світу природи, до протиставлення культури та цивілізації;

– від включення в культуру тотальності всієї людської дійсності до визнання культурною тільки однієї духовної сфери життя людини;

– від визначення культури як «сукупності знакових систем», символів, які поєднують загальну індивідуальність, народи, покоління і розуміння, до «світової пам'яті людства» та ін.

Як видно, це поняття багатогранне. У вітчизняній культурології можна відібрати кілька напрямів трактування категорії «культура»: аксіологічне, діяльнісно-творче, системне та ін.

Перший, аксіологічний напрям, визначає культуру як сукупність нагромаджених людьми матеріальних і духовних цінностей, створених суспільством. Цінності культури конкретизуються в ідеалах, цілях діяльності, життєвих установках людей, зумовлених різними способами світогляду, тобто виникають у системі норм і віддзеркалюються в культурних традиціях. Тобто культура розглядається з позицій аксіологічного напрямку і розкривається як сукупність цінностей (етичних, естетичних норм, еталонів, традицій і т. п.) (А.І. Арнольдов, Г.П. Вижа, П.С. Гуревич, М.С. Каган) [14].

Представники другого, діяльнісно-творчого напрямку, пояснюють характеристику культури як людську діяльність у всіх сферах життя і свідомості. Діяльність поєднує в собі процеси впливу (створення цінностей). Вона спрямована на трансформацію багатства людської історії у внутрішнє багатство особистості, її потужний розвиток. Цих тверджень дотримуються дослідники Н. Злобін, М. Каган, Є. Маркарян [5; 2; 9]. Вони зазначають, що культура – це сукупність стійких форм і спосо-



бів діяльності, міцно закріплених у суспільній свідомості.

Культура прихильниками результативно-творчого напряму розглядається у двох аспектах. Перший називають технологічним, другий – особистісно-творчим. Представники технологічних позицій Л. Буєва та Ю.А. Жданов зазначають, що культура – це сукупність духовних і матеріальних предметів, видів людської діяльності [9].

Прихильники другої думки (Є. Баллер, В. Межуєв) розглядають культуру через процеси духовного багатства, функціонування та розвитку. Культура ними розуміється як система, що виходить за межі. У рамках цієї позиції автори розуміють культуру активної творчої діяльності людини, яка виступає джерелом творчої діяльності – суб'єктом культури. Культура збігається з розвитком особистості в будь-якій сфері суспільного життя [8].

Таким чином, культура, у плані творчого спрямування, має духовно-практичне значення в житті, що містить технології та результати творчості й саморозвитку людини.

З позицій системного підходу культуру розглядають І. Богданова, М. Каган, Н. Крилова. Культури – системи, що входять до себе: якості людини, які формуються у процесі суспільної життя; багатообразні предмети – матеріальні, духовні, художні; духовні досягнення і пам'ять людства; творче самовираження нації. Культура також основна умова та процес включення людей у суспільство; ціннісно-змістова основа, засіб розвитку людини [8].

М. Каган зазначає, що культура – це досвід, накопичення всього того, що робить людину людиною [10]. У процесі створення культури в різних аспектах – від мови та навичок, які вони проголошували, до цінностей і способів мислення, релігійних і філософських концепцій, досвіду художньої освіти – зміст внутрішнього світу людини формується внаслідок привласнення багатства культури, що було накопичене.

У педагогічній літературі поняття «людина культури» простежується в працях Є. Бондаревської, В. Возика, А. Субетто. Основа навчання базується на філософській концепції людини культури. К. Бондаревська зазначала, що «як глобальну ціль сучасної освіти необхідно розглядати культуру особистості» [4, с. 10–11]. Вона визначає культуру людини як «тип особистості, ядром якої є суб'єктивні властивості, що визначають міру свободи, гуманності, духовності, творчості» [5, с. 19]. Культурна особистість характеризується автономією свого внутрішнього світу, пошуком сенсу життя, щастя, ідеалу, здатністю забезпечити вільний вибір контенту своєї життєдіяльності, лінії поведінки, способів свого розвитку, самовизначення у світі культури. У житті це виражається в наявності високого рівня пізнання; почуття власної

гідності, самоповаги; самостійності; самодисципліни; здатності до орієнтування у світі духовних цінностей і в ситуаціях навколишнього життя; сміливості приймати рішення і нести відповідальність за свої вчинки.

Для Н. Милюти людина культури – це духовно сформована особистість, здатна до творчості та діалогу [3].

В. Возчиков, К. Колтаков характеризують людей культури і як етичних, і як естетично розвинутих особистостей, що володіють національною та індивідуальною неповторністю [2]. Таке розуміння людини культури, на нашу думку, базується на педагогічному досвіді Я. Коменського, К. Вентцеля. Саме вони зв'язують формування позитивних якостей особистості з національною культурою.

Дослідження показало, що А. Субетто також розкриває образ людини культури як національну особистість, котра еволюціонує в культурному розвитку. Він доводить, що поняття «людина культури» багатогранне. Основа – це культурний зв'язок із поколіннями предків, зі своїми народом, із його історією. Неможливо назвати людину культурною, якщо вона не пишається історією свого народу. Іншими словами, базовою основою людської культури є національна культура. Наступний етап пов'язаний із більш глибоким знанням рідної та світової літератури, з утворенням духовних цінностей. Поетапно людина підіймається до розуміння світової культури як різноманітності всіх культур світу і розуміння місця, ролі, творчого вкладу національної культури. Усі етапи становлять умови формування людини культури [10]. Отже, для А. Субетто людина культури – це той, хто знає і розуміє історію і культуру свого народу, інших народів світу, їх особливості. Це людина, наділена національними та загальнокультурними цінностями, що розвиваються за допомогою освоєння світових скарбів культури.

З погляду завдань нашого дослідження, важливим є аналіз сутнісного змісту поняття «людина культури» і сучасного стану вирішення проблеми формування якостей особистості людини культури. Зазначимо, що людина культури має цілісне уявлення про культуру, сформоване на досвіді попередніх поколінь у різних галузях розвитку людини і суспільства; усвідомлює зв'язок культури і власного розвитку, розуміючи необхідність оволодіння нею, має потребу в її практичному засвоєнні та ціннісній орієнтації на індивідуально-особистісний розвиток і самореалізацію в соціумі.

Як показав аналіз, у науковій літературі та практиці освіти найбільш комплексно підходить до формування творчої особистості Т. Андропова [8]. У процесі вивчення вона вважає за необхідне переглядати цільові установки сучасного освітнього простору, його зміст і підходи до навчання і

виховання з погляду гуманних, рівноправних міжособистісних відносин між учасниками освітнього процесу.

Аналіз робіт перелічених вище авторів показав, що принципи гуманітаризації автори використовують для виховання в молоді художньо-духовної культури. Необхідною умовою досягнення цієї мети є інтеграція культурологічного знання у предмети гуманітарного циклу. Зміст освіти розглядається в єдності з технологічно-методичним контекстом; розвиток особистості відбувається в діалогічній взаємодії учасників освітнього процесу.

Коротко охарактеризуємо якості особистості людини культури. Під духовністю розуміється володіння багатим внутрішнім світом, потреба в пізнанні та самопізнанні, рефлексії, творчості, красі, спілкуванні з рідними, друзями, природою, прагнення до саморозвитку, творчого самовираження. Культура проявляється через любов до людей і всього живого, милосердя, доброту, чуйність, здатність до співпереживання, прагнення до миру, злагоди, добросусідства, незалежно від раси, національності, віросповідання, стану в суспільстві. Гуманність – це людяність, якість, що характеризує готовність особистості до взаємодії з навколишнім світом. Ми вважаємо, що гуманність є ядром духовного світу.

**Висновки.** Отже, провівши ретроспективний аналіз проблеми на основі різних тлумачень людини культури, ми дійшли висновку, що вони відображають загалом ідентичні цінності людини: духовність, гуманізм, свідомість, відповідальність, самостійність, діалогічність, здатність до творчості, до співпраці, освіченість, громадянськість, працьовитість, душевність.

Також нами визначена структура поняття «людина культури» стосовно школярів, що включає: цілісне уявлення про культуру; розуміння

необхідності оволодіння культурою; усвідомлення зв'язку культури і власного розвитку; ставлення до культури як цінності.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Блонский П. Избранные психологические сочинения : в 2 т. Т. 1 / под ред. А. Петровского. Москва : Педагогика, 1979. 304 с.
2. Давыдов В.В. Лекции по общей психологии : учебное пособие. Москва : Изд. центр «Академия», 2005. 176 с.
3. Вахнянская И.Л. Эмоційно-эстетический розвиток молодших школярів у навчальній діяльності. Москва : Академія, 1999. 116 с.
4. Волкова Н.П. Педагогіка : посібник. Київ : Видавничий центр «Академія», 2002. 576 с.
5. Виготський Л.С. Психологія мистецтва. Москва : Мистецтво, 1986. 573 с.
6. Концепції громадянського виховання в умовах розвитку української державності. *Шлях освіти*. 2000. № 2. С. 7–13.
7. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина : вибрані твори : в 5 т. Київ : Рад. Шк., 1970. Т. 3. 670 с.
8. Сухомлинська О.В. Деякі аспекти еволюції сприйняття творчості В. Сухомлинського: дорога довжиною в 40 років. *В.О. Сухомлинський у роздумах сучасних українських педагогів* : монографія / упоряд. О.В. Сухомлинська, О.Я. Савченко ; авт. кол. : О.В. Сухомлинська, О.Я. Савченко, В.С. Курило, І.Д. Бех та ін. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. С. 74–96.
9. Чебикін А.В. Сучасна мистецька освіта в Україні: перспективи розвитку. *Діалог культур: Україна у світовому контексті*. Мистецтво і освіта. Львів, 1998.
10. Чепіль М.М., Дудник Н.З. Антін Лотоцький – педагог, громадський діяч (1881–1949) : монографія / за ред. М.М. Чепіль. Дрогобич : Ред.-вид. відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2008. 264 с.

## КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

### CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE PROFESSIONALS

УДК 378.011.3 – 051:377  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085.2019.12-2.32>

**Литвинова Н.В.**,  
канд. пед. наук,  
викладач кафедри професійної освіти та комп'ютерних технологій Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

**Петрикей О.О.**,  
викладач кафедри теорії і методики фізичного виховання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

**Гриценко Л.Г.**,  
викладач кафедри професійної освіти та комп'ютерних технологій Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

*У статті здійснено аналіз наукових підходів до розроблення критеріїв і показників сформованості професійної компетентності. Визначено критерії, показники та рівні сформованості означеної якості в майбутніх викладачів професійного навчання. Основними критеріями обрано ціннісно-мотиваційний, інноваційно-когнітивний, операційно-діяльнісний і комунікативний. Розкрито показники чотирьох рівнів сформованості професійної компетентності досліджуваної категорії.*

**Ключові слова:** майбутні викладачі професійного навчання, критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності.

*В статье проведен анализ научных подходов к разработке критериев и показателей сформированности профессиональной компетентности. Определены критерии, показатели и уровни сформированности обозначенного качества у будущих преподавателей профессионального обучения. Основными критериями избраны ценностно-мотивационный, инновационно-когнитивный, операционно-деятельностный*

*и коммуникативный. Раскрыты показатели четырех уровней сформированности профессиональной компетентности исследуемой категории.*

**Ключевые слова:** будущие преподаватели профессионального обучения, критерии, показатели и уровни сформированности профессиональной компетентности.

*The article is devoted to the problem of formation of professional competence of future teachers of vocational training of building profile in the process of industrial practice. In accordance with the structure of professional competence of future teachers of vocational training of the construction profile, criteria and indicators (value-motivational, innovation-cognitive, operational-activity, communicative) are determined. On the basis of analysis of diagnostic data on all indicators of the selected criteria four levels of formation of professional competence of future teachers of professional training of the building profile in the process of production practice were determined: high, sufficient average, low.*

**Key words:** future vocational teachers, criteria, indicators and levels of professional competence.

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Визначення освітніх здобутків майбутніх фахівців насамперед передбачає аналіз рівня опанування ними компонентів змісту вищої освіти. Для вирішення питання підвищення якості підготовки студентів із вищою освітою на сучасному етапі необхідно поліпшити контроль їх навчання як важливий засіб управління навчальним процесом.

#### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз наукової та педагогічної літератури свідчить, що проблема визначення критеріїв, показників і рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців розглядається у працях А. Галімова, Н. Молодиченко, Н. Ничкало, Ю. Сухарнікова, Л. Усеїнової, Л. Шевчук та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Увага дослідників зосереджується на різних аспектах і засобах розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців різного профілю. Однак у літературних джерелах не розкрито критерії, показники та рівні оцінювання професійної компетентності майбутніх викладачів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики.

**Мета статті** – визначити критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності майбутніх викладачів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики.

**Виклад основного матеріалу.** Перш ніж визначити стан сформованості професійної ком-

петентності майбутніх викладачів професійного навчання й описувати впровадження методики формувального впливу, необхідно розробити діагностичний апарат дослідження, до якого належать критерії, показники та рівні розвитку сформованості професійної компетентності майбутніх викладачів професійного навчання.

Так, Ю. Сухарніков вважає, що для того, щоб удосконалити підготовку фахівця до сучасного ринку праці, потрібно визначити критерії та показники ефективності його діяльності. Автор наголошує, що цю проблему можна вирішити за допомогою всебічного аналізу ефективної продуктивної діяльності групи фахівців із відповідним рівнем компетентності, спрямованого на прогнозування посадових характеристик працівників певної кваліфікації та рівня кваліфікації, а також проектування динамічної функціональної структури особистості фахівця певної професійної спрямованості та рівня кваліфікації [20, с. 8]. На його думку, вимоги до компетентності визначаються як рівень професійної підготовки, який потрібно мати майбутньому фахівцю для виконання певних виробничих функцій відповідно до погоджених критеріїв, зазначених у стандартах вищої освіти стосовно рівня знань, умінь і навичок. Із цією думкою погоджується Л. Усеїнова [21, с. 123], але вказує на те, що в нормативних документах не повністю відображаються критерії професійно-практичної компетентності випускників.

Виділяють декілька підходів до інтерпретації поняття «критерій». Н. Ничкало, Н. Молодиченко, Л. Шевчук та інші визначають це поняття як рівень, показник, ознаку, параметр [16; 14; 22].

У словнику-довіднику з професійної педагогіки термін «критерій» (від грец. *criteron* – засіб для судження) визначають як мірило, на основі якого відбувається оцінювання, класифікація або визначення процесу чи явища [19, с. 262].

Під поняттям «критерій» А. Галімов розуміє певну якість, на основі якої здійснюється оцінювання, порівняння, де виявляється сформованість і рівень прояву певних показників [5, с. 93].

До розроблення критеріїв висувається низка вимог, а саме:

- об'єктивність відображення даних, характерних для предмета, який досліджується;
- ознаки предмета дослідження повинні мати сталий характер;
- узгодженість з освітнім процесом;
- зручність і простота у процесі використання [10, с. 33].

Цікавою є думка М. Катаєвої, котра оцінює професійну компетентність майбутніх фахівців за такими критеріями: мотиваційним, ціннісно-мотиваційним (педагогічна спрямованість), когнітивним (педагогічне мислення), комунікативним, операційно-діяльним (сформованість загальнопедагогічних вмінь), рефлексивним (експертне оцінювання та самооцінювання процесу набуття загальнопедагогічних вмінь) [11, с. 15].

Деякі інші критерії та показники рівнів розвитку професійної компетентності виділяє В. Калінін: ціннісний, когнітивний, стимулювальний, практичний, результативний [9, с. 9].

С. Демченко у своєму дослідженні об'єднує критерії та показники рівнів розвитку професійної компетентності за різними напрямками: мотиваційною, індивідуальною, інтелектуальною сферами викладача; емоційно-вольовою; психолого-педагогічною підготовкою [9, с. 9].

Деякі дослідники поділяють критерії за ґенезою формування вихідних якостей [1]:

- ґносеологічні (світоглядна позиція, інтелектуальна насиченість професійного знання, рівень підготовленості до професійної діяльності);
- психологічні (зміст і рівень мотивації; рівень розвитку творчого професійного мислення, уяви та здібностей; рівень умінь використовувати методи мислення у процесі професійної діяльності; особливості самооцінювання);
- аксіологічні (система ціннісних ставлень особистості до різних напрямів діяльності; соціальна спрямованість особистості, прагнення до творчого професіоналізму, саморозвитку та самовдосконалення, професійно-моральна активність).

Узагальнюючи попередні дослідження та враховуючи виокремлені компоненти професійної

компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю [13, с. 72–73], ми виділяємо однойменні їм критерії оцінювання:

- ціннісно-мотиваційний;
- інноваційно-когнітивний;
- операційно-діяльним;
- комунікативний.

Кожен із зазначених критеріїв повинен бути оцінений за низкою показників. Дослідники В. Галузьяк [6], С. Гончаренко [7], О. Єжова [6], М. Сметанський [6], В. Шахов [6] та ін. дотримуються спільної думки, що в певних показниках виявляється якісна сформованість і визначеність критеріїв.

У новому тлумачному словнику української мови поняття «показник» визначається як ознака чого-небудь, доказ, свідчення; певні дані за результатами роботи, процесу; дані про досягнення в чому-небудь [17, с. 745]. Схоже визначення цього поняття подано у великому тлумачному словнику сучасної української мови [3, с. 838]. Такої ж думки дотримується В. Вергасов [4, с. 96].

Ціннісно-мотиваційний критерій є основою для формування професійної компетентності та складається з таких показників:

- прояву інтересу до професійної діяльності;
- ціннісних орієнтацій на майбутню професійну діяльність;
- мотивації до самовдосконалення.

Вимірювання рівня сформованості ціннісно-мотиваційного компонента професійної компетентності за цим критерієм здійснюється за допомогою таких методик: анкетування, спостереження, бесіди, методики «Діагностика особистості на мотивацію до успіху» (Т. Елерс) і методики «Ціннісні орієнтації» (М. Рокича).

Інноваційно-когнітивний критерій професійної компетентності має показники:

- засвоєння психолого-педагогічних і методичних знань;
- знання сучасних будівельних матеріалів, устаткування та технологій виконання будівельних робіт;
- обізнаність у виборі сучасних будівельних технологій.

Рівень сформованості інноваційно-когнітивного компонента професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю визначається на підставі опитувальників, тестувань, аналізу результатів академічної успішності студентів, аналізу якості написання звітної документації з виробничої практики (використання сучасних будівельних матеріалів, приладів, устаткування та технологій).

Операційно-діяльним критерій має показники:

- здатність здійснювати освітню діяльність;
- уміння складати навчально-методичну документацію та працювати з нею;



– уміння застосовувати сучасні будівельні технології на практиці.

Рівень сформованості операційно-діяльнісного компонента професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю визначається за допомогою: спостереження, аналізу виконання лабораторних робіт, написання звітної документації з метою визначення рівнів оволодіння майбутніми фахівцями технологіями виконання будівельних робіт і вміннями розробляти навчально-методичну документацію, аналізувати виконання виробничих завдань практичного спрямування, розв'язувати проблемні ситуації для перевірки сформованості вмінь здійснювати професійну діяльність.

Комунікативний критерій формування професійної компетентності складається з таких показників:

- уміння оперувати професійною термінологією;
- дотримання законів спілкування, норм професійної толерантності й етики;
- уміння узгоджувати власні дії з діями колег;
- уміння дотримуватися індивідуального професійного стилю спілкування та поведінки.

Рівень сформованості комунікативного компонента професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю виявляється шляхом аналізу опитувальників, бесід, спостереження, аналізу результатів оформлення звітів лабораторних робіт і практики.

Усі перераховані критерії та показники будуть ураховані під час розроблення моделі формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю, а результати їх перевірки – подані в експериментальному дослідженні.

Формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики має відповідати низці вищезазначених критеріїв, які дозволять виявити її рівні.

З метою визначення рівнів розвитку професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики звернімося до аналізу психолого-педагогічної та нормативної літератури.

Науковці завжди намагалися визначити об'єктивні рівні сформованості певних якостей і властивостей, серед них М. Бирка [2], Т. Гудкова [8], С. Демченко [9], Н. Кузьміна [12], Я. Сікора [18] та ін.

У своєму дослідженні С. Демченко виділяє три рівні розвитку професійної компетентності: високий (творчий), середній (репродуктивно-творчий), низький (інтуїтивно-репродуктивний) [9, с. 9].

Для визначення сформованості професійної компетентності майбутнього фахівця Я. Сікора

пропонує три рівні: алгоритмічний, евристичний і творчий [18, с. 157–158].

Дослідниця Т. Гудкова визначає чотири рівні сформованості компетентності майбутнього фахівця: першопочатковий, алгоритмічний (репродуктивний), евристичний і творчий [8, с. 57–58].

Низький (ситуативний), середній (репродуктивний), вищий за середній (системний), високий (концептуальний) – ці чотири рівні розвитку професійної компетентності виділяє М. Катаєва [11, с. 15–16].

У своєму дослідженні М. Бирка розглядає чотири рівні розвитку професійної компетентності: ситуативний (низький), репродуктивний (середній), системний (вищий за середній) і концептуальний (високий) [2, с. 72], беручи за основу Наказ Міністерства освіти і науки України від 20 серпня 1993 р. № 310 «Про затвердження Типового положення про атестацію педагогічних працівників України» [15].

На підставі виконаного аналізу ми визначимо чотири рівні сформованості професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю: високий; достатній; середній; низький.

Високий рівень характеризується: усвідомленістю студентами мотивів і цілей професійної підготовки, що дозволяють визначити їх значення для майбутньої професійної діяльності; ґрунтовними фаховими знаннями, практичними вміннями та навичками, завдяки яким можна виконувати практичні завдання будівельної галузі на високому рівні, здатністю взаємодіяти в колективі. Виявляється висока сформованість спеціальних умінь, які дозволяють вільно розробляти та читати навчально-методичну та професійну документацію, використовувати її на практиці. У студентів сформована система ієрархічних відносин, здатність до продуктивного спілкування та взаємодії з колегами, урахування позицій опонентів, уміння ефективно вирішувати конфлікти. Характерні: глибокі знання в освітній і будівельній галузях, сформоване глибоке розуміння важливості професійної діяльності в суспільстві та почуття повної відповідальності за результати та якість професійної діяльності; усвідомлення важливості функціональних обов'язків та обізнаність у професійній діяльності; вміння вирішення проблемних ситуацій, а також здатність їх передбачення та зміни.

Студентам достатнього рівня характерні: прояв інтересу до професійної діяльності; наявність мотивації до навчання; володіння базовими знаннями, вміннями та навичками, необхідними для виконання професійної діяльності. За допомогою отриманих знань і вмінь майбутні фахівці легко читають і складають навчально-методичну та спеціальну документацію. Володіють знаннями про сучасне будівельне устаткування, обладнання та

матеріали, вміють застосовувати їх на практиці. Виявляють гнучкість у добре сформованій професійній комунікації, уміння враховувати особливості ситуації, налагоджувати конструктивні відносини та формувати сприятливий мікроклімат у колективі. Їм притаманні: стійкі знання про сучасні будівельні технології, матеріали та інструменти; сформована відповідальність за майбутню професійну діяльність перед суспільством; сформована відповідальність за результати власної праці; вільне вирішення та передбачення проблемних ситуацій під час навчання та на будівництві; ієрархічні відносини в колективі.

Студентам середнього рівня характерні: епізодичний вияв інтересу до професійної діяльності, наявність поверхових знань з основних професійних дисциплін. Сформовані вміння та навички дозволяють складати та читати навчально-методичну і спеціальну документацію за допомогою інструкцій, не припускаючись значних помилок. Виявляють недостатньо сформовані вміння під час професійної діяльності. Ієрархічні відносини сформовані на середньому рівні. Також їм характерні: недостатня обізнаність у галузі будівельної індустрії; сформоване середнє розуміння важливості професійної діяльності в суспільстві, а також знання фахових обов'язків; відповідальність за результати та якість професійної діяльності; слабкий рівень вирішення ситуацій, які створюються, а також здатність приймати правильні рішення.

Для низького рівня характерними є: несформованість професійних мотивів і ціннісних орієнтацій; недостатність спеціальних знань та слабка сформованість умінь і навичок, що не дозволяє повною мірою виконувати поставлені навчальні та виробничі завдання. Студенти не вміють складати навчально-методичну та спеціальну документацію, а також користуватися нею, постійно припускаються помилок і потребують сторонньої допомоги. Низький рівень усвідомлення наслідків професійної діяльності. Слабко сформована ієрархія у відносинах. Їм властиві: недостатня зацікавленість в оволодінні майбутньою професією; нерозуміння необхідності цієї діяльності для суспільства; неякісне виконання дій у навчально-виробничій діяльності; спілкування з колективом відбувається за потреби; набуті знання, уміння та навички не дозволяють вирішувати професійні завдання. Немає почуття професійної відповідальності.

**Висновки.** Детальний опис критеріїв, показників і рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики дає нам можливість перейти до розроблення моделі та педагогічних умов формування професійної компетентності, що передбачено завданнями наукового дослідження.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Батышев С.Я. Научная организация педагогического труда. Москва, 1992. 94 с.
2. Бирка М.Ф. Развитие профессиональной компетентности преподавателя информационных технологий профессионально-технического учебного заведения : дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2010. 252 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В.Т. Бусел. Київ ; Ірпін, 2001. 1140 с.
4. Вергасов В.М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе. Киев, 1985. 176 с.
5. Галімов А.В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом : монографія. Хмельницький, 2004. 376 с.
6. Галузьяк В.М., Сметанський М.І., Шахов В.І. Педагогіка : навчальний посібник. Вінниця, 2007. 400 с.
7. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ, 1997. 376 с.
8. Гудкова Т.А. Формирование информационной компетентности будущего учителя информатики в процессе обучения в вузе : дис. ... канд. пед. наук. Чита, 2007. 249 с.
9. Демченко С.О. Развитие профессионально-педагогической компетентности преподавателей специальных дисциплин высших технических заведений освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кіровоград, 2005. 20 с.
10. Івашков Ю.Б. Критерії показники та рівні розвитку дисциплінованості у майбутніх офіцерів-прикордонників. *Науковий вісник Чернівецького університету. Серія : Педагогіка та психологія.* 2008. Вип. 424. С. 32–38.
11. Катаева М.Л. Моделирование профессиональной деятельности в процессе подготовки будущих учителей в педагогическом колледже : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Пермь, 2007. 26 с.
12. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва, 1990. 199 с.
13. Литвинова Н.В. Формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики : дис. ... канд. пед. наук. Глухів, 2018. 317 с.
14. Молодиченко Н.А. Психолого-педагогічна підготовка майбутнього вчителя іноземної мови до морального виховання підлітків : дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2002. 236 с.
15. Наказ Міністерства освіти і науки України від 20 серпня 1993 р. № 310 «Про затвердження Типового положення про атестацію педагогічних працівників України». URL: [http://www.osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/2746/](http://www.osvita.ua/legislation/Ser_osv/2746/) (дата звернення: 13.12.2010).
16. Ничкало Н.Г., Ковальчук Э.М., Щербак О.И. Современные проблемы подготовки педагогических кадров для профессионально-технических учебных заведений. Киев, 1999. 35 с.
17. Новый тлумачний словник української мови : у 3 т. / уклад. В.В. Яременко, О.М. Сліпушко. Т. 1. Київ, 2006. 926 с.

18. Сікора Я.Б. Критерії та рівні сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*. 2008. Вип. 42. С. 154–159.

19. Словник-довідник з професійної педагогіки / за ред. А.В. Семенової. Одеса, 2006. 364 с.

20. Сухарніков Ю.В. Сутнісні розбіжності діяльнісного й компетентнісного підходів до стандартизації освіти в Україні. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2. С. 32–42.

21. Усеїнова Л.Ю. Теоретические аспекты формирования профессионально-практической компетентности будущих инженеров-педагогов в процессе производственной практики. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти* : збірник наукових праць. 2007. Вип. 17. С. 387–398.

22. Шевчук Л.І. Розвиток професійної компетентності викладачів спеціальних дисциплін закладів профтехосвіти у системі післядипломної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2001. 22 с.

# УПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ПОЛІЕТНІЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

## IMPLEMENTATION OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGY FORMATION BY FUTURE HUMANITIES TEACHERS TO WORK IN CONDITIONS OF POLYETHNIC EDUCATIONAL ENVIRONMENT

*Подано поетапне упровадження педагогічної технології формування готовності майбутніх учителів до роботи в умовах поліетнічного освітнього середовища (орієнтаційно-мотиваційний, діяльнісний, оцінно-рефлексивний етапи). Установлено, що модернізація змісту освітнього процесу відбувається за такими напрямками, як: оновлення змісту навчальних дисциплін, розроблення дисципліни за вибором, організація роботи Центру компетентностей, модернізація науково-дослідної роботи студентів.*  
**Ключові слова:** педагогічна технологія, формування готовності, поліетнічний освітній простір, майбутній учитель.

*обновление содержания учебных дисциплин, разработка дисциплины по выбору, организация работы Центра компетентностей, модернизация научно-исследовательской работы студентов.*

**Ключевые слова:** педагогическая технология, формирование готовности, полиэтническое образовательное пространство, будущий учитель.

*A phased introduction of pedagogical technology formation of future humanities teachers to work in conditions of polyethnic educational environment (orientation and motivational, activity, evaluation and reflexive stages) has been presented. It has been established that the modernization of the educational process content takes place in the following directions: updating content of educational disciplines, developing discipline of choice, organizing the work of the Center of competencies, updating students' research work.*

**Key words:** pedagogical technology, readiness formation, multinational educational space, future teacher.

*Представлено поетапне впровадження педагогічної технології формування готовності майбутніх учителів до роботи в умовах поліетнічного освітнього середовища (орієнтаційно-мотиваційний, діяльнісний, оцінно-рефлексивний етапи). Установлено, що модернізація змісту освітнього процесу відбувається за такими напрямками, як: оновлення змісту навчальних дисциплін, розроблення дисципліни за вибором, організація роботи Центру компетентностей, модернізація науково-дослідної роботи студентів.*  
**Ключові слова:** педагогічна технологія, формування готовності, поліетнічний освітній простір, майбутній учитель.

УДК 378:373.3/.5.091.12.011.3-051:37.043.1]:005.336.5  
 DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085.2019.12-2.33>

**Макхулі Іхаб,**

аспірант кафедри педагогіки та психології

Університету імені Альфреда Нобеля

### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Підготовка вчителя до роботи в умовах поліетнічного освітнього середовища корелює з проблемами національної ідентичності особистості, виховання етнічної толерантності, культури між-національного спілкування, попередження міжетнічних конфліктів, а також подолання негативних етнічних стереотипів. Тому відповідна підготовка студентів є тим своєрідним стрижнем педагога, що характеризує його загальнокультурні, психолого-педагогічні, професійні, етнокультурні компетентності, які відповідають загальнолюдським та етнонаціональним цінностям, потребам суспільства і дозволяють здійснювати освітню та виховну діяльність у середній школі відповідно до етнопедagogічних традицій та етнокультурних цінностей конкретного регіону України.

### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Останнім часом науковці досліджували різні напрями зазначеної проблеми: становлення та розвиток освіти національних меншин в Україні, у т. ч. історико-педагогічні дослідження за регіональною ознакою (В. Курило, Л. Терських (Східна Україна), Л. Левицька, Л. Сливка (Західна Україна)); дослідження освіти різних національностей, особливостей освіти національних меншин у багатонаціональному суспільстві (Н. Рудницька, Н. Кротік, О. Геркєрова (євреї), М. Хайруддінов (кримські татари), Н. Сейко, В. Фесенко (поляки),

О. Підгатець (турки-месхетинці), О. Костюк (німці, чехи)); історичні аспекти підготовки вчителів до роботи у школах національних меншин (Л. Войналович, Н. Петрошук) і використання етнопедagogіки, національного виховання в освітньому процесі (В. Кузь, Н. Побірченко, М. Стельмахович, О. Ярошинська, І. Хлистун, Н. Жмуд, Е. Ананьян, А. Лукановська); підготовка майбутніх педагогів до роботи у ДНЗ, ЗНЗ національних меншин у наш час (О. Гуренко, Є. Бубнов, Т. Коваль, О. Хоружа, К. Юр'єва).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Водночас недостатньо дослідженою залишається проблема підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності в умовах багатонаціонального освітнього середовища.

Метою статті є розкриття впровадження педагогічної технології формування готовності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до роботи в умовах поліетнічного освітнього середовища.

У попередній роботі [1] нами було науково обґрунтовано та теоретично розроблено педагогічну технологію формування готовності майбутніх учителів до роботи в умовах поліетнічного освітнього середовища. Далі перейдемо до впровадження педагогічної технології у практику підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей.

Зазначений процес упровадження здійснено поетапно. Ми виділили такі етапи організаційно-



змістового блоку: перший етап – орієнтаційно-мотиваційний (переважно для студентів першого курсу навчання). Його метою є формування у майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей усвідомлення значущості роботи в умовах поліетнічного освітнього середовища, мотивації, зацікавленості до роботи в школах національних меншин. Наступний етап – діяльнісний (переважно для студентів другого і третього курсів навчання), спрямований на здобуття системи знань, умінь і навичок, що сприяють формуванню готовності до роботи в школах національних меншин. Ми маємо глибоке переконання, що саме цей етап є системоутворювальним у нашій дослідницькій роботі. У його межах реалізується освітній процес, спрямований на формування у студентів необхідних знань про історію, релігію, культуру, традиції різних народів, розуміння сутності етнокультурних процесів, що відбуваються в Україні. Професійна підготовка спрямована на розуміння особливостей впливу родини на формування етнічної культури учнів, повагу до етнокультурних особливостей учнів, педагогічний такт і дотримання норм етикету, здатність до самовизначення в культурі та вміння вшановувати надбання національної культури.

Останній, третій етап – оцінно-рефлексивний (переважно для студентів четвертого курсу). Його метою є аналіз рівня готовності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до роботи в умовах поліетнічного освітнього середовища. Саме на цьому рівні оцінюється вміння педагогів працювати в поліетнічному середовищі освітньо-виховного процесу в закладі середньої освіти через орієнтацію в індивідуально-особистісних якостях учнів етнічного характеру, вміння використовувати широкий потенціал народної педагогіки й етнокультурні традиції виховання тощо.

Модернізація змісту професійної підготовки майбутніх учителів відбувалася за такими напрямками, як: оновлення змісту навчальних дисциплін, розроблення дисципліни за вибором, організація роботи Центру компетентностей, модернізація НДРС. У межах цих напрямів розглядалася навчальна інформація, що розкривала блоки знань:

- світоглядні передумови розвитку освіти національних меншин як міждисциплінарного педагогічного феномену;
- історико-педагогічні витоки підготовки педагогів до роботи в закладах освіти національних меншин у вітчизняній і зарубіжній педагогічній теорії та практиці;
- теорія та практика підготовки майбутніх педагогів до роботи в ЗДО, ЗСО національних меншин;
- використання етнопедагогіки в освітньому процесі ЗВО;
- організація навчально-виховного процесу в закладах освіти національних меншин.

Зазначені теми були реалізовані у вигляді оновлення змісту навчальних дисциплін: «Історія України», «Етнопедагогіка», «Вікова та педагогічна психологія», «Релігієзнавство», «Історія педагогіки», «Педагогічні технології», «Культурологія».

Варто підкреслити, що формування готовності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до роботи у школах національних меншин передбачало комплекс поєднання аудиторної, самостійної та позааудиторної роботи студентів, а також їхньої педагогічної практики. Основними видами навчальних занять виступали: лекції, семінарські, практичні та індивідуальні заняття, а також спеціально організовані консультації та екскурсії.

У процесі реалізації нашої педагогічної системи в практику університетської освіти ми робимо наголос на індивідуальній роботі студентів, яка відображається у здійсненні науково-дослідної діяльності, реалізації інформальної освіти та в процесі проведення консультацій.

Нами розроблено низку організаційних і змістових заходів реалізації дослідницької роботи студентів. Насамперед зазначимо, що нами розроблено схему, за якою ми пропонуємо здійснювати наукове дослідження.

Зазначена схема реалізується протягом трьох основних етапів. Перший етап технології – пропедевтичний, пов'язаний з оволодінням студентами первинними компетенціями дослідницької діяльності (формуванням навичок роботи з науково-педагогічною літературою, ознайомленням із теоретичними знаннями, необхідними для професійної педагогічної діяльності, тощо). Робота на цьому етапі починається з перших днів навчання в університеті та триває протягом перших років університетської підготовки. Особливий наголос ставиться на формуванні в студентів критичного та науково-педагогічного мислення, умінь планувати наукову, пізнавальну діяльність, знаходити необхідну інформацію, формулювати наукову проблему тощо.

Зазначимо, що у процесі роботи важливо уникнути таких перешкод: не в усіх студентів сформована цілісна науково-освітня та світоглядна база, не всі мають інтерес до наукової роботи; важко залучати студентів до наукових досліджень без базової загальнонаукової підготовки, передбаченої на старших курсах та ін. Для подолання зазначених труднощів нами здійснено низку організаційних заходів:

- наукові студентські доповіді, які інформують про наукові публікації, що сприяє зміцненню знань про результати діяльності сучасних педагогів, підвищує інтерес студентів до проблем поліетнічної освіти;
- підготовка доповідей-презентацій, спрямована на розвиток навичок публічного виступу, критичності, зіставлення проблем;

– доповідь удвох, коли майбутні вчителі готують окремі частини наукової проблеми, доповнюючи та розширюючи доповіді один одного, відтак студенти вчаться розвивати широту та гнучкість мислення, навички абстрагування та класифікації;

– підготовка вікі-презентацій, що допомагає здійснювати синтез, узагальнення, порівняння;

– конкурс стартапів, спрямований на розвиток навичок підприємницької компетентності у вирішенні проблем багатонаціонального освітнього середовища тощо.

Другий етап – дослідницький – етап здійснення активної педагогічної практики. Запорукою успішністю її реалізації є вивчення спеціальних дисциплін з основ дослідницької діяльності, організації НДРС. Їх освоєння дозволяє майбутнім учителям ознайомитися з основами та сутнісними характеристиками наукового пізнання, методологічними засадами дослідження, технологією роботи з інформаційними джерелами, науковим апаратом, структурою дослідження тощо. Результатом цього є формування у студентів інтересу до науково-дослідної діяльності та навичок самостійного творчого пошуку в процесі університетської підготовки. Особливий наголос робиться на роботі з першоджерелами, спостереженні й аналізі педагогічних явищ, умінні бачити педагогічні проблеми, формулювати гіпотези, розробці та проведенні експерименту, узагальненні й обробці його результатів, умінні оформлювати та презентувати результати, доводити авторську позицію в дискусіях і діалогах.

Нами апробовано низку напрямів роботи майбутніх учителів під час активної педагогічної практики, що містить елементи дослідницької роботи:

– участь у методичних консультаціях і колоквиумах, які проводять учителі;

– участь у роботі методичного об'єднання вчителів-предметників, у методичних семінарах і нарадах учителів ЗСО;

– розроблення дидактичних і методичних матеріалів;

– аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури з питань поліетнічної освіти;

– реалізація експерименту з питань освіти у школах національних меншин;

– підготовка та презентація звіту з практики, зокрема з його дослідницької частини.

Завдання дослідницького характеру можуть бути спрямовані на вирішення реальних проблем: вплив особливостей сімей національних меншин на процес навчання та виховання учнів; розроблення форм і методів взаємодії школи з батьками учнів національних меншин, у т. ч. використовуючи позитивний зарубіжний досвід; подолання нетолерантного ставлення певної кількості учнів до представників низки національних меншин (ромів, арабів, азербайджанців, туркменів та ін.) через наявність сталих негативних стереотипів про зазначені меншини.

Ми маємо глибоке переконання, що педагогічна практика на молодших курсах є своєрідним первинним етапом практичної підготовки студентів до роботи в умовах поліетнічного освітнього простору. Основи набутих компетентностей вдосконалюються в рамках подальших педагогічних практик. Варто також надавати студентам індивідуальні завдання дослідницького характеру перед проходженням педагогічної практики. Виконання майбутніми вчителями дослідницьких завдань сприяє поглибленню та розширенню їхніх знань у галузі поліетнічної освіти.

Для побудови програми педагогічної практики важливе дотримання принципу послідовності науково-методичної діяльності майбутніх учителів у рамках єдиного наукового напрямку у виконанні різних навчальних завдань дослідницького характеру, курсової та магістерської роботи, педагогічної практики тощо.

Третій етап – рефлексивний – реалізує професійне усвідомлення студента як педагога-дослідника на основі оволодіння необхідним досвідом науково-педагогічної діяльності. Внаслідок активного залучення студентів до наукового пошуку формується самооцінка її результативності, змінюється потреба в подальшому науково-професійному самовдосконаленні.

У процесі впровадження педагогічної технології в практику ми здійснювали організацію освітнього процесу на засадах студентоцентризму, партнерської взаємодії, поваги, що спрямовано на формування в майбутніх учителів загальних і спеціальних компетентностей як базису готовності до роботи у школах національних меншин.

Інноваційною формою освітнього процесу є Центри розвитку компетентностей, діяльність яких спрямована на підвищення якості професійної підготовки на основі компетентнісного підходу, навчання, заснованого на практичній діяльності та дослідженнях.

Зазначений результат передбачає усвідомлення студентами результатів професійної діяльності; розроблення необхідної методичної бази; розкриття дослідницького потенціалу студентів; залучення педагогів-практиків до проведення практичних занять у Центрі; забезпечення ефективних зв'язків між учасниками освітнього процесу.

Виділимо основні компетенції, що формуються під час занять у Центрі:

– інтерес до пізнання поліетнічного освітнього середовища на підставі особистісних потреб;

– розуміння ролі та значення поліетнічного освітнього середовища у професійній діяльності педагога;

– знання специфіки роботи у школах національних меншин, відповідної нормативно-правової документації, основних принципів вирішення проблем професійної педагогічної діяльності;

– знання вимог, які висуваються до роботи у школах національних меншин;

– спеціальні вміння викладача щодо роботи у школах національних меншин і розвитку інноваційної особистості учнів;

– уміння оперувати засобами, методами й формами етнічної педагогіки у спілкуванні з дітьми та їх батьками;

– уміння раціонально формувати систему знань учнів з етнокультури різних національних меншин, планувати соціально-гуманітарну роботу міжнаціонального характеру, проводити соціально-гуманітарні заходи на народознавчу тематику і прогнозування їхніх результатів.

Задля формування готовності майбутніх учителів до роботи у школах національних меншин нами запроваджено такі напрями діяльності Центру компетентностей:

– формування інформаційної системи поліетнічного освітнього простору;

– опанування ефективними технологіями роботи з дітьми як представниками національних меншин;

– проектування методик позашкільної роботи в умовах поліетнічного освітнього простору;

– розроблення стратегії особистісного вивчення педагога у роботі з дітьми – представниками національних меншин;

– опанування стилів лідерства на кожному з етапів реалізації зазначеної стратегії.

Для реалізації роботи центру розроблено дидактичне забезпечення: робочі програми навчальних дисципліни, які викладаються в рамках Центру компетентностей; засоби діагнос-

тики знань: МКР, кейси, тести для поточного та підсумкового контролю, електронна бібліотека навчально-методичних матеріалів, відеотека. Це дозволило окреслити основні форми роботи в Центрі: проблемні лекції, дискусійні клуби, перегляд навчальних фільмів, ділові ігри тощо з проблем особливостей виховання дівчат і хлопчиків у різних країнах, ролі сімейного виховання у спілкуванні з представниками національних меншин, навчання толерантності, збереження етнічних традицій, попередження та подолання міжетнічних конфліктів і стереотипів.

**Висновки.** Виділено етапи впровадження педагогічної технології формування готовності майбутніх учителів до роботи в умовах поліетнічного освітнього середовища: орієнтаційно-мотиваційний, діяльнісний, оцінно-рефлексивний. Установлено, що модернізація змісту освітнього процесу відбувається за такими основними напрямками, як: оновлення змісту навчальних дисциплін, розроблення дисципліни за вибором, організація роботи Центру компетентностей, модернізація НДРС. Загалом отримані результати дозволяють перейти до опису оцінно-рефлексивного етапу педагогічної технології, що і засвідчить її якість.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Макхулї І. Технологічний підхід у формуванні готовності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до роботи в умовах поліетнічного освітнього простору. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2018. № 8. С. 21–32.

## КОМУНІКАТИВНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРОТВОРЧОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

### COMMUNICATION FACTORS FOR THE CULTURAL ENVIRONMENT FORMING HIGHER EDUCATION

*У статті проаналізовано комунікативні чинники формування культуротворчого середовища закладу вищої освіти, які визначають зміст пізнавальних, креативних здібностей майбутніх фахівців. Визначено сутність комунікативно-креативного підходу до формування культуротворчого середовища закладу вищої освіти, що підвищує ефективність вирішення творчих завдань студентів у процесі навчання. Окреслено специфіку комунікативної діяльності викладачів і студентів, що забезпечує прояв їх творчого потенціалу. У статті розкрито зміст понять «комунікативна культура», «комунікативна компетентність», «комунікативно-мовленнєвий акт», які мають бути покладені в основу дослідження процесу формування культуротворчого середовища закладу вищої освіти.*

**Ключові слова:** комунікативні чинники, культуротворче середовище, комунікативна культура, комунікативно-креативний підхід, комунікативна компетентність, комунікативно-мовленнєвий акт.

*В статье проанализированы коммуникативные факторы формирования культуротворческой среды высшего учебного заведения, определяющие содержание познавательных, креативных способностей будущих специалистов. Определена сущность коммуникативно-креативного подхода к формированию культуротворческой среды высшего учебного заведения, повышающего эффективность решения творческих задач студентов в процессе обучения. Выявлена специфика коммуникативной деятельности преподавателей и*

*студентов, которая обеспечивает проявление их творческого потенциала. В статье раскрыто содержание понятий «коммуникативная культура», «коммуникативная компетентность», «коммуникативно-речевой акт», которые должны быть положены в основу исследования процесса формирования культуротворческой среды высшего учебного заведения.*

**Ключевые слова:** коммуникативные факторы, культуротворческая среда, коммуникативно-креативный подход, коммуникативная культура, коммуникативная компетентность, коммуникативно-речевой акт.

*The article analyzes the communicative factors of formation of the cultural environment of higher education institutions, which determine the content of cognitive, creative abilities of future specialists. The essence of the communicative-creative approach to the formation of the culture-oriented environment of the institution of higher education is determined, which increases the efficiency of solving the creative tasks of students in the process of learning. The specifics of the communicative activity of teachers and students are provided, providing a manifestation of their creative potential. The content of the concepts of "communicative culture", "communicative competence", "communicative-speech act", which should be the basis for the study of the process of formation of the cultural environment of a higher education institution, is to be found in the article.*

**Key words:** communicative factors, cultural environment, communicative culture, communicative and creative approach, communicative competence, communicative-linguistic act.

УДК 378.147-012.37:37.03]:37.032:37.064  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085.2019.12-2.34>

**Ордіна Л.Л.,**

канд. пед. наук,  
доцент кафедри теоретико-правових та соціально-гуманітарних дисциплін Білоцерківського національного аграрного університету

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Складність і динамічність процесів оновлення суспільства, викликаних змінами у всіх сферах життєдіяльності людини, в сучасному способі життя, характері виробництва, актуалізують пошук наукових обґрунтувань модернізації системи освіти загалом і вищої освіти зокрема. Назріла гостра необхідність визначити пріоритети та цінності освіти з огляду на стратегії розвитку цивілізації та логіку розвитку освітніх систем. Поряд із процесами глобалізації, інтеграції відбуваються процеси самоідентифікації особистості, що створюють проблему самозбереження у різних середовищах людської цивілізації.

Визначити сутність сучасної освіти можна, якщо розглянути її у контексті культуротворчих процесів. Тому пріоритетом стає формування культуротворчого середовища закладу вищої освіти, у якому особистість не тільки здатна конструктивно мислити і діяти у проблемних ситуаціях, а і поєднувати професійну компетентність із громадянською

відповідальністю, володіти творчими здібностями і моральною свідомістю.

#### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання про те, яким чином на окремого індивіда діє середовище, у всі часи було у центрі уваги мислителів і вчених (А. Адлер, Дж. Дьюї, Г. Спенсер, С. Френе). Передумовою розгляду педагогічного потенціалу середовища у вітчизняній науці вважаються праці вчених, котрі досліджували питання управління розвитком особистості через середовище, сприяючи тим самим формуванню педагогічного напрямку в українській науці (А. Макаренко К. Ушинський, В. Сухомлинський) та ін. Педагогічні проблеми сучасного культуротворчого середовища в освітніх закладах досліджували вчені Н. Москаленко [6], О. Шевнюк [9], А. Макареня [4].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Готовність до сприймання інновацій і опора на традиції як основа продуктивного спілкування індивідуального стилю життєдіяльності особистості у процесі взаємодії із соціокультурним



оточенням уможливають створення єдиної комунікативної платформи, що формуватиме позитивний імідж України на міжнародній арені. Сьогодні лишається багато невизначених аспектів проблеми розвитку комунікативної культури особистості в контексті національної культури. Відсутні дослідження, спрямовані на виявлення творчого потенціалу комунікативної культури професійного напрямку, не з'ясовано механізми впливу професійної комунікативної компетентності на орієнтири креативної оцінки студентської молоді.

**Мета статті** – проаналізувати комунікативні чинники та визначити сутність комунікативно-креативного підходу у процесі формування культуротворчого середовища закладу вищої освіти, розглянути базові поняття комунікативної діяльності особистості.

**Виклад основного матеріалу.** Навколишнє середовище завжди відігравало важливу роль у процесах навчання і виховання людини, її становлення та розвитку. Розуміння цієї обставини сприяло появі у педагогічній науці першої третини ХХ ст. педагогіки середовища. Вона виникла завдяки працям педагога-дослідника С.Т. Шацького, котрий уперше цілісно розглянув вплив умов середовища на соціалізацію дитини. Йому належить першість у розробці таких питань, як самоврядування школярів, лідерство в дитячому співтоваристві та функціонування школи як комплексу установ, що реалізують наступність і цілісність у вихованні [8, с. 68]. Ю.С. Мануйлов на більш абстрактному рівні розробляє проблематику середовищного підходу у педагогіці, покликаною вирішити труднощі у побудові технологій використання можливостей середовища в процесі навчання і виховання. Середовищний підхід, на його думку, є теорією і технологією опосередкованого управління (через середовище) процесами формування і розвитку особистості дитини [5, с. 62]. З філософсько-педагогічної позиції культурне середовище розглядається як стійка сукупність предметних і духовних елементів, з якими взаємодіє соціальний суб'єкт (особистість, група, суспільство) і які впливають на його діяльність зі створення й освоєння духовних і матеріальних цінностей, на формування його духовних потреб, ціннісних орієнтацій у сфері культури [1, с. 52].

Формування культуротворчого середовища закладу вищої освіти (далі – КТС ЗВО) розглядається як процес взаємодії суб'єктів освітнього простору: викладачів, студентів і середовища, в якому вони перебувають, є динамічним процесом взаємодії освітніх програм, дозвілєвої діяльності, форму трансляції в соціумі та культурі [7, с. 23]. Поняття культуротворчості розглядаємо як єдність соціокультурного буття – буття в культурі – і такий механізм спадковості, який заснований на здатності людини об'єктивувати сутнісні творчі сили,

що проявляються як у нових культурних формах, змістах, цінностях, так і в уже наявних культурних смислах.

Комунікативні чинники – це сукупність умов, котрі на основі інформаційних моделей стимулюють обмін інформацією і представлені спеціально відібраними відомостями про реальний світ і про роль людини в ньому. Як комунікативні чинники формування культуротворчого середовища закладу вищої освіти розглядаються комунікативна культура особистості, яка включає в себе поняття толерантності й емпатійності; комунікативна компетентність, основою якої є знання, обізнаність, досвід професійної діяльності людини; комунікативно-мовленнєвий акт, що включає діалогічну взаємодію, спілкування, дискусію. Розглянемо їх послідовно.

Комунікативна культура розглядається у дослідженні як інтегрована якість особистості, що є основою її здатності до сприймання й оцінки інформації, внаслідок якої відбуваються зміни у думках, уявленнях, знаннях [11]. Комунікативна культура виявляється в інформаційній взаємодії суб'єктів і реалізується у використанні освітніх інформаційних технологій у культуротворчому середовищі закладу вищої освіти.

Заклад вищої освіти як цілісна система розвивається і самоорганізовується як засіб багатфакторної детермінації саморозвитку особистості як генерального фактору продуктивної освіти. Чим більше і повніше особистість використовує можливості середовища, тим успішніше відбувається її вільний і активний саморозвиток: людина одночасно є продуктом і творцем свого середовища, яке дає їй фізичну основу для життя і розвиває інтелектуально, морально, суспільно, духовно. Інформація є надзвичайно складною субстанцією, що сприймається кожною людиною індивідуально, залежно від її здібностей, психологічних особливостей, рівня розвитку мислення і т. п. За сучасних умов знання людини має виходити не з єдиного спеціалізованого тезаурусу, а з усього різноманіття думок, підходів, ідей і, насамперед, з особистісних, когнітивних і методологічних навичок, здатності до критичного оцінювання і зіставлення всього різноманіття отриманої інформації. Якщо інформаційний процес розглядається як процес взаємодії суб'єктів, то процес спілкування розглядається як соціальний, котрий доцільно розглядати у контексті освітнього інформаційного процесу. Інформаційні процеси в КТС (обмін повідомленнями, знаннями, емоціями, почуттями) можна уявити єдністю матеріальної й абстрактно-ідеальної форм, наприклад, у вигляді текстів. Матеріальна форма зафіксована у предметно-знакових системах як носіях тієї чи іншої інформації про об'єкт пізнання, оцінки і перетворення. Інформативність тезаурусно-знакової системи – це лише частина

інформаційної насиченості, яка стає набутом споживача (наприклад, навчальний матеріал).

КТС ЗВО, для того, щоб бути інформаційно насиченим, для кожного суб'єкта повинне бути багаторівневим, володіти принциповою невичерпністю. Рушійними силами саморозвитку особистості є внутрішні протиріччя, тому культуротворче середовище має бути «насичене» освітніми ситуаціями, які володіють значним ступенем невизначеності, містять амбівалентні оцінки, змушують студента «включити» механізми самодетермінації, саморозвитку. Саморозвиток особистості багато в чому залежить від ступеня індивідуалізації культуротворчого середовища. Кожна людина сьогодні об'єктивно потребує створення умов, що сприяють її інтелектуальному та творчому зростанню. Такі умови можуть бути створені в КТС, що забезпечує максимальну ступінь індивідуалізації за рахунок широкого використання інформаційних технологій.

Інформаційні технології виступають дієвим фактором підвищення мотивації освіти. Серед характеристик освітніх інформаційних технологій, які ми розглядаємо як елементи КТС, спробуємо визначити ключові: широкі можливості інформаційних технологій з індивідуалізації освіти; надання просторового поля для активної самостійної діяльності студентів; забезпечення широкої зони контактів, можливість спілкування через Інтернет з будь-якою людиною, незалежно від його просторового розташування і різниці часових поясів; орієнтація на досягнення конкретних навчальних цілей і освоєння конкретних дій за розробленими комп'ютерними програмами; застосування активних, діяльнісних методів і форм навчання: спільних мережевих проєктів, комп'ютерних ділових ігор, проблемного методу, навчання через відкриття; структурування навчального матеріалу, поділ його на логічні, цілісні, невеликі за розміром блоки; використання навчальних завдань з елементами новизни та непередбачуваності.

Таким чином, розвиток комунікативної культури надає кожному суб'єкту можливість формування індивідуалізованої освітньої траєкторії у КТС ЗВО.

Комунікативна компетентність у дослідженні виступає як здатність встановити контакти з людьми, надсилати, отримувати, зберігати й обробляти інформацію. А.В. Вишнякова у своєму дослідженні виділила критерії та рівні інформаційно-комунікативної компетентності, які включають: оптимальність діяльності; наявність раціональних прийомів і способів діяльності; конкретність діяльності; осмисленість процесу формування інформаційно-комунікативної компетентності; активність і самостійність діяльності; наявність критичного мислення [2, с. 57]. Д. Ізаренков тлумачить комунікативну компетентність як набути у процесі природної комунікації або спеціально органі-

зованого навчання особливу якість мовленнєвої особистості, що складається з декількох складників, у числі яких можна виділити мовленнєву компетенцію, предметну компетенцію, лінгвістичну і прагматичну компетенцію [3, с. 12].

Комунікативно-організаційний блок КТС ЗВО будується на основі діалогічної взаємодії. У такому середовищі викладач займає лідерську, але не домінуючу позицію, виконує функції режисера, але не розпорядника, грає роль не тільки організатора, але і співучасника освітнього процесу. У діалогічній взаємодії викладач відповідальний за обмеження агресивних форм спілкування і заохочення творчих відносин. Проведення тренінгів із формування творчої взаємодії, дискусій, круглих столів, семінарів із проблем толерантності прискорює процес засвоєння і застосування у практичній діяльності і спілкуванні принципів рівності, співпраці, вільного вибору і ціннісного самовизначення. Формування навичок діалогового спілкування, знаходження компромісу в суперечці, відстоювання своєї позиції сприяють навчанню студентів вмінню нейтралізації тенденцій, явищ, які загрожують стабільності середовища, оскільки культуротворче середовище ЗВО є важливою умовою самовиховання і самовизначення особистості студента.

Метою нашого дослідження є обґрунтування деяких положень комунікативно-креативного підходу до формування культуротворчого середовища закладу вищої освіти. Комунікативно-креативний підхід базується на системі принципів і правил, що стимулюють генерування нових ідей та інтуїтивне мислення, які істотно підвищують ефективність вирішення певних творчих завдань [10, с. 160]. Це нагромадження творчого потенціалу особистості у процесі пізнавальної діяльності, що органічно поєднує набутий досвід (знання, розумові навички і уміння, здібності, обдарованість, розумова працездатність, уміння творчо розв'язувати нові задачі, проникливість, кмітливість, допитливість, мовленнєва досконалість, властивості мислення, ерудованість) і здатність самостійного його набуття і творчого застосування на практиці. Сучасний аналіз комунікативної діяльності викладача показав, що креативність проявляється у творчому пошуку змісту і способу передачі навчальної інформації, у творчості педагогічної взаємодії.

Використання комунікативно-креативного підходу до формування культуротворчого середовища закладу вищої освіти вказує на те, що цей процес ґрунтується на таких регулятивах: моделювання спілкування викладача з студентами виявляється у здатності до рефлексії та прагненні вдосконалювати свою майстерність; втілення креативних вимірів педагогічної комунікації орієнтує на окремі специфічні види доступності в системі педагогічного спілкування; застосування інфор-

маційних технологій дає можливість викладачам реалізовувати інноваційні педагогічні програми і методики.

**Висновки.** Отже, комунікативні чинники визначають специфіку змісту комунікативної діяльності викладачів і студентів у культуротворчому середовищі закладу вищої освіти, що виявляється у здатності обґрунтувати і структурувати навчальний матеріал, вести діалог, моделювати педагогічну взаємодію викладачів і студентів, долати комунікативні бар'єри, вступати у дискусію, висловлювати і логічно викладати свої думки. Застосування комунікативно-креативного підходу дає можливість забезпечити творче спрямування активного самовираження студентів у процесі навчальної діяльності.

Проведене дослідження дає можливість окреслити напрями подальшого розгляду проблеми розвитку комунікативної культури студентів. Предметом наукового пошуку можуть стати: зміст і методико-практичне забезпечення комунікативних чинників розвитку дозвілленої культури у культуротворчому середовищі закладу вищої освіти.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология. Москва : УРАО, 1998. 576 с.
2. Вишнякова А.В. Образовательная среда как условие формирования информационно-коммуни-

кативной компетентности учащихся : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Оренбург, 2002. 172 с.

3. Изаренков Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирования на продвинутом этапе обучения студентов – не филологов. Москва, 1990. С. 158.

4. Макареня А.А. Культуротворческая среда: статус, структура, функционирование. Тюмень : ТОГИРРО, 1997. 66 с.

5. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании. Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания. Пермь, 2001. С. 57–77.

6. Москаленко Н.М. Гуманітаризація вищої культурологічної освіти в Україні ХХ–ХХІ ст. : автореф. дис. ... канд. культурології : 26.00.01. Київ, 2010. 18 с.

7. Ордіна Л. Середовищні детермінанти когнітивного розвитку студентів в культуротворчому середовищі ВНЗ. *Scientific Journal «Science Rise» Pedagogical Education*. 2015. № 10/5. С. 20–25.

8. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения. Москва : Педагогика, 1980. 720 с.

9. Шевнюк О.Л. Теорія і практика культурологічної освіти майбутніх учителів у вищій школі : автореф. дис. ... док. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2004. 41 с.

10. Чайка О.В. Комунікативно-креативний підхід у підготовці майбутніх учителів-філологів до творчої професійної діяльності. *Наука і освіта*. 2012. № 8. С. 158–160.

11. Louis V. Compétence communicative et saviors culturels en didactique des langues étrangères. *Louis Vincent*. Université de Liege. 2006. P. 50–63.

## КОНЦЕПТУАЛЬНО-ТЕХНОЛОГІЧНА МОДЕЛЬ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА ОСНОВІ ІНТЕРКУЛЬТУРНОГО ПІДХОДУ

### A CONCEPTUAL-TECHNOLOGICAL MODEL OF ORGANIZATION OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' PROFESSIONAL TRAINING ON THE BASIS OF THE INTER-CULTURAL APPROACH

*Статтю присвячено проблемі оновлення змісту, форм і методів фахової освіти майбутніх учителів іноземної мови під дією чинників глобалізації та євроінтеграції. Висвітлено суперечності, а на їх основі обґрунтовано необхідність проектування концептуально-технологічної моделі професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови шляхом упровадження ідей і принципів інтеркультурного підходу. З'ясовано провідні етапи, дидактичні принципи та методи організації означеного процесу. Доведено, що реалізація засобів інтеркультурного підходу сприяє набуттю майбутніми учителями іноземної мови якостей медіатора культур у сфері міжкультурної комунікації та шкільної міжкультурної освіти.*

**Ключові слова:** професійна підготовка, майбутні вчителі іноземної мови, інтеркультурний підхід, медіатор культур, міжкультурна комунікація, міжкультурна освіта.

*Стаття посвячена проблеме обновления содержания, форм и методов профессионального образования будущих учителей иностранного языка под воздействием факторов глобализации и евроинтеграции. Выявлены противоречия, а на их основе обоснована необходимость проектирования концептуально-технологической модели профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка путем внедрения идей и принципов интеркультурного подхода. Определены основные этапы, дидактические принципы и методы организации данного процесса. Обосновано, что реализация средств интеркультурного подхода содействует приобретению будущими*

*учителями иностранного языка качеств медиатора культур в сфере межкультурной коммуникации и школьного межкультурного образования.*

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, будущие учителя иностранного языка, интеркультурный подход, медиатор культур, межкультурная коммуникация, межкультурное образование.

*This article is devoted to elucidation of the issue of updating the contents, forms and methods of future foreign language teachers' professional training as influenced by particular factors pertinent to the globalization and euro-integration. Certain contradictions have been elucidated therein, on the latter's basis the need for elaboration of a conceptual-technological model of future foreign language teachers' professional training by means of introduction of the concepts and principles related to the inter-cultural educational approach, – has been substantiated. In addition, the primary development stages, as well as the didactic principles, methods and the relevant pedagogical conditions of organization of the process under study, – have also been revealed in this article. Thus, it has been proven that the implementation of the methods of the inter-cultural educational approach tends to enable the future foreign language teachers' professional skills as those displayed by a contemporary European professional – the facilitator, tutor and cultural mediator in the sphere of inter-cultural communication and school inter-cultural education.*

**Key words:** professional training, future foreign language teachers, inter-cultural educational approach, cultural mediator, the inter-cultural communication, inter-cultural education.

УДК 378.937

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085.2019.12-2.35>

**Подковирोфф Нанушка,**

старший викладач кафедри іноземних мов гуманітарних факультетів Одеського національного університету імені І.І. Мечникова

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Фундаментальність підготовки вчителя іноземної мови забезпечується не тільки глибиною пізнання його сутності й закономірностей освіти як соціокультурного феномена, але й спроможністю розуміти ціннісний смисл знання, вибирати, інтерпретувати й самостійно конструювати зміст власної педагогічної діяльності. Високий гуманістичний характер педагогічної діяльності робить неприпустимим професійну вузькість мислення і світогляду вчителя іноземної мови, потребує взаємопроникнення загальнолюдських та професійних цінностей. Це означає, що становлення духовності особистості вчителя іноземної мови, його ціннісних орієнтацій, відповідальної свободи, позитивної Я-концепції набагато важливіше, ніж озброєння його вузькопрофесійними знаннями та вміннями під час фахової підготовки [2, с. 67]. Через це

модернізаційні зміни у змісті, формах і методах професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови перетворюються на найбільш актуальні проблеми теорії і практики філологічної та іншомовної педагогічної освіти.

#### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Завдяки настановам сучасної європейської освітньої та мовної політики, що ґрунтується на принципах полілінгвізму, діалогу культур та інтеркультурності, значно активізувалися дослідження, що стосуються пошуку необхідних та більш ефективних педагогічних умов та засобів професійної підготовки фахівців з іноземних мов. Предметом досліджень учених стали питання методології лінгвістичної освіти (Н. Бідюк, Н. Гальскова, І. Зимня, О. Тарнопольський, І. Халеєва, М. Цвілінг), стратегії іншомовної педагогічної освіти (В. Гаманюк, О. Кузнецова, С. Ніколаєва), технік міжкультурної комунікації



(В. Сафонова, С. Тер-Мінасова), застосування нових підходів (мультикультурного, соціокультурного, лінгвокультурного, культурологічного) під час організації підготовки майбутніх учителів іноземної мови (Р. Булгаков, Н. Колесниченко, Л. Шуппе).

Проте в сучасній теорії професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови відсутня єдність думок науковців щодо визначення дієвих стратегій її модернізації на засадах інтеркультурного підходу, що становить предмет спеціального науково-педагогічного дослідження.

**Метою статті** є обґрунтування доцільності використання ідей і принципів інтеркультурного підходу як методологічної основи проектування концептуально-технологічної моделі організації професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови, спрямованої на формування готовності до міжкультурної освіти учнів.

**Виклад основного матеріалу.** Приступаючи до дослідження особливостей організації професійної підготовки сучасного покоління майбутніх учителів іноземної мови з метою з'ясування міри її відповідності до завдань проекту «Нова українська школа» та реформування шкільної іншомовної освіти, ми вдалися до соціологічного опитування викладачів та студентів, а також аналізу чинних освітніх програм спеціальностей 014 «Середня освіта» та 035 «Філологія». Так, аналізуючи робочі програми з циклів дисциплін загально-гуманітарної, фахової та психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів іноземної мови, ми намагалися з'ясувати, яким чином і якою мірою вони сприяють професіоналізації особистості як проєвропейськи налаштованих фахівців – медіаторів культур у сфері міжкультурної комунікації та шкільної міжкультурної освіти.

Зазначимо, що феномен «міжкультурна освіта» у науково-педагогічному дискурсі тлумачиться по-різному, висвітлюючи його специфічні особливості, зафіксовані впродовж практичної реалізації певних педагогічних технологій. Пояснюється це тим, що в педагогічній літературі терміни «многокультурний», «мультикультурний», «полікультурний», «кроскультурний», «інтеркультурний», «міжкультурний» не мають усталених визначень і використовуються як синоніми, оскільки перша частина цих слів, будучи запозиченою з різних мов, означає одне і теж. Однак зарубіжні педагоги використовують термін «інтеркультурний» (interkulturell), щоб підкреслити взаємодію та взаємопроникнення між представниками національної більшості та етнічних меншин, біженців, мігрантів [3; 5], тоді як терміни «мультикультурний» або «полікультурний» (дискурс, простір, освіта) лише констатують наявність культурного різноманіття [7]. Через це міжкультурну освіту визначають як:

– методологічний фундамент для руйнування етнокультурних та історичних стереотипів та упереджень, котрі можуть поглибити міжетнічні та

міждержавні взаємини в епоху багатокультурності на основі прищеплення міжетнічної толерантності, інтеркультурної свідомості, почуття поваги до людських прав і свобод (О. Музики);

– учення про «освіту меншості (національних та етнічних груп, мігрантів), яка відбувається в середовищі більшості, що враховує різноманітні групи, що живуть у цій країні чи в цьому просторі, спрямоване на взаємне пізнання та розвиток уміння співжиття разом (А. Дзярмага-Чайковська);

– новий лінгводидактичний підхід, який, крім традиційної настанови про те, щоб учитися, щоб знати та діяти, поглиблюючи інтерес до взаємного пізнання учнями відмінностей народів світу, детальнішого вивчення власної культури та інокультурного середовища, орієнтує їх учитися, щоб жити спільно, завдяки стимулюванню прагнення до міжкультурного співіснування й співробітництва з іншими (З. Ясінський);

– нову форму переходу від теоретичних знань до практичних міжнародних проєктів шляхом розширення контексту навчання іноземних мов, зарубіжної літератури та лінгвокраїнознавства (Й. Нікіторовіч).

Отже, міжкультурна освіта, з одного боку, виявляє свою суть як концепція навчання дітей, молоді й дорослих у дусі розуміння і толерантного ставлення до інших культур, рас, релігій, поглядів і звичаїв [4, с. 62], а з іншого – як сукупність інноваційних технологій навчання та виховання, спрямованих на формування крос-культурної та планетарної свідомості нових поколінь із метою визнання рівноправності всіх культур, вилучення відчуття культурної зверхності на користь міжкультурного діалогу, знищення стереотипного мислення та маргінальних поглядів тощо [8, с. 48–51].

Крім того, науковці вказують на те, що міжкультурна освіта ґрунтується на обмінах суб'єктами навчання, лідерському управлінні цим процесом шляхом проектування міжкультурних ігрових ситуацій, конструктивного вирішення ситуативних завдань, навчання методам знищення мовних та релігійних бар'єрів, що відкривають тотожності, ідентичності та акцентують увагу на розбіжностях, категоризуючи особисті потреби учасників із різних країн. Через це більшість зарубіжних науковців розглядає міжкультурну освіту як соціальний інструмент для руйнування етнокультурних упереджень та історичних стереотипів, який створює надійний фундамент для поглиблення міжетнічних та міждержавних взаємин [3, с. 146]. Зумовлено це тим, що міжкультурна компетентність (як прикінцевий соціально значущий результат міжкультурної освіти) визнається однією з найважливіших характеристик сучасної особистості як громадянина світу, налаштованої на міжкультурну комунікацію й спілкування в умовах культурного різноманіття народів європейських країн [6, с. 24].

Ураховуючи вищеозначене, ми розглядали сучасне покоління майбутніх викладачів іноземних мов як провідних фахівців сфери міжкультурної комунікації та організаторів шкільної міжкультурної освіти, яким має бути властива відповідна функціональна компетентність і здатність до практичної реалізації технологій діалогу культур, інтеркультурна педагогічна свідомість та гуманістична спрямованість особистості як фасилітатора й медіатора культур. Тому ми вважали, що для становлення означеної особистості необхідним є проектування нової моделі організації професійної підготовки майбутніх викладачів іноземної мови на принципово нових контептально-технологічних засадах, які презентує інтеркультурна філософія освіти. Остання базується на таких вихідних положеннях, як:

- принцип герменевтичної лояльності (норма справедливості), який становить основу кожного інтеркультурного діалогу;

- принцип раціональності (норма логіки): перед тим, як «звинувачувати» співбесідника з іншої культури у нелогічному мисленні, критикувати його за неправильно виражені думки, ми повинні враховувати можливість того, що це ми не зовсім правильно зрозуміли сказане;

- принцип телеологічної раціональності (норма функціональності): важливо брати до уваги контекст та вміти розрізнати раціональну й телеологічну логіку, враховуючи те, що людина завжди прагне досягнути певної мети в кожній своїй дії;

- принцип гуманізму (норма природності): перед тим, як критикувати представників іншої культури за безглуздя, неприродність, нелюдськість їх поведінки, необхідно поставити під сумнів власну компетентність з окремого питання та адекватність його розуміння;

- принцип *pos-quoque* (норма «ми теж»): виділяючи в іншій культурі що-небудь, що для нас є неприпустимим та скандальним, необхідно пригадати, що, можливо, у власній культурі також є схожі приклади;

- принцип *vos-quoque* (норма «ви теж»): можливо, в межах «іншої» культури теж існують індивідууми, які ставлять під сумнів певні неприпустимі практики «нашої» культури;

- принцип *anti-criptoracismo*: хоч расизм і піддається соціальній критиці, однак до наступного часу повністю не викоренений з інтеркультурних відносин, а його прояви посилюються в умовах кризи, оскільки расизм, як правило, дозволяє підкреслити дефекти «інших», тоді як власні зовсім не беруться до уваги;

- принцип поваги особистості (норма етики і моралі): необхідно сприймати представників іншої культури як суб'єктів із рівними цінностями та правами;

- принцип свідомого прийняття інших (норма толерантності), що веде до більш глибокого розуміння власної культури [4; 6; 7].

Зважаючи на це, програмний матеріал загальногуманітарних, фахових і спеціальних дисциплін проаналізовано на предмет висвітлення в ньому широкого кола питань, які стосувалися:

- специфіки особистості сучасного фахівця з іноземних мов, зокрема як суб'єкта міжкультурної, міжмовної та міжособистісної комунікації та організатора шкільної іншомовної освіти;

- нових вимог до функціональної компетентності та професійної діяльності майбутнього вчителя іноземної мови як проєвропейськи налаштованого фахівця сучасної сфери міжкультурної комунікації та шкільної іншомовної освіти;

- перспектив розвитку міжнародного й національного ринків міжкультурних та освітніх послуг як провідних сфер професійної праці майбутніх учителів іноземної мови;

- способів особистісно-професійного й кар'єрного зростання в умовах глобалізації та євроінтеграції.

Крім того, ми проаналізували наявність необхідних для впровадження принципу професійної спрямованості базових форм організації навчальної, самостійно-дослідницької та наукової діяльності майбутніх учителів іноземної мови як майбутніх суб'єктів міжкультурної комунікації та організаторів шкільної іншомовної міжкультурної освіти, в межах кожної навчальної дисципліни фахової підготовки. Серед них, враховуючи поради А. Вербицького, увагу було приділено таким формам, як:

- навчальна діяльність майбутніх учителів іноземної мови академічного типу з провідною роллю теоретичної лекції і семінару, практичного заняття;

- квазі-професійна діяльність (сюжетно-рольові, імітаційні та ділові ігри та інші ігрові форми, що залучують до сфери професії філолога як перекладача та вчителя іноземної мови);

- навчально-професійна (перекладацька, освітньо-виховна, соціально-педагогічна) діяльність під час проходження виробничих практик [1, с. 48].

Як засвідчили результати наших розвідок, кожен із видів виробничої практики, перелік яких можна значно розширити в контексті реалізації інтеркультурного підходу, містить такі можливості для значного підвищення професіоналізму майбутніх учителів іноземної мови як медіаторів культур, оскільки виконання виробничих завдань:

- актуалізує теоретичні знання особистості фахівця з іноземних мов, забезпечуючи їх практичне застосування під час виконання різноманітних функціональних видів усної і письмової іншомовної комунікативної і перекладацької діяльності;

– формує переконання і потребу у використанні найбільш сучасних (інформаційно-комунікативних) технологій для пошуку й обробки іншомовної інформації, її перекладу в процесі оволодіння предметом професійної діяльності, зокрема в ситуаціях усного (послідовного, синхронного) чи письмового перекладу;

– установлює і зміцнює зв'язки теоретичних знань, одержаних під час вивчення спеціальних і психолого-педагогічних дисциплін, із досвідом практичної діяльності в ролях суб'єкта міжкультурного та педагогічного спілкування, мовного консультанта та медіатора культур, усного перекладача і письмового перекладача (як гіда чи секретаря-референта);

– ознайомлює із сучасним станом розвитку сфери шкільної іншомовної освіти та міжкультурної комунікації, розгалуженої системи індустрії навчання іноземних мов та перекладу, ринку освітніх та перекладацьких послуг, відповідного сервісу, інформаційного й перекладацького бізнесу тощо;

– виробляє творчий підхід до використання міждисциплінарних знань у своїй професійній діяльності, впровадження інновацій та нових інформаційно-комунікативних технологій;

– сприяє набуттю навичок рефлексивного аналізу змісту і результатів своєї професійної діяльності й ділової співпраці з колегами [2, с. 38].

Проте в реальності мають місце формалізм, застарілі форми і способи організації навчання майбутніх учителів іноземної мови, а також неможливість проходження ними виробничої практики в країнах, мова яких вивчається. Через це у процесі професійної підготовки мають місце такі суперечності: між потребою українського суспільства в молодих людях, що володіють міжкультурною компетентністю, та невідповідним рівнем її сформованості у випускників шкіл і вищих навчальних закладів; між потребою сучасної української школи у вчителів іноземної мови як медіаторів культур та невідповідністю професійної підготовки до впровадження засобів інтеркультурного підходу та технологій міжкультурної освіти.

Ураховуючи означені суперечності, розроблено модель організації професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови на засадах інтеркультурного підходу, спрямовану на формування в них готовності до міжкультурної освіти учнів. Структурними складниками цієї моделі є такі:

– мотиваційно-цільовий (метою є сприяння професійному становленню майбутніх учителів іноземної мови як медіаторів культур у сфері міжкультурної комунікації та шкільної іншомовної освіти, здатних до проектування навчально-виховного середовища на засадах плюрилінгвізму, діалогу культур, толерантності);

– організаційно-діяльнісний (створення педагогічних умов, що передбачають структурування

змісту соціально-гуманітарних, фахових та професійно орієнтованих навчальних дисциплін у логіці предметного й соціального контекстів діяльності фахівця як суб'єкта сфери міжкультурної комунікації та іншомовної міжкультурної освіти, актуалізація особистісного сенсу майбутніх учителів іноземної мови у набутті професійної готовності до міжкультурної комунікації та міжкультурної освіти, спрямування самостійно-дослідницької роботи студентів на пошук інноваційних технологій міжкультурної освіти, тренінг якостей студентів як медіаторів культур та толерантної особистості під час проходження педагогічної практики);

– змістовно-технологічний (спекурси, модулі з фахових дисциплін інтеркультурної та лінгвокультурознавчої спрямованості, лекції проблемного типу, лекції-візуалізації, лекції-удвох, семінари-дискусії, семінари-дослідження, семінари-проекти, семінари-дебати; активні й інтерактивні методи навчання, виробнича (міжкультурна, педагогічна) практика);

– контрольо-результативний (діагностування рівнів, корекція і контроль динаміки професійного становлення майбутніх учителів іноземної мови як медіаторів культур у сфері міжкультурної комунікації та організаторів шкільної міжкультурної освіти).

Під професійним становленням майбутніх учителів іноземної мови як медіаторів культур у сфері міжкультурної комунікації та організаторів шкільної міжкультурної освіти ми розуміємо спеціально організований процес, зумовлений ускладненням та ієрархізацією регулятивних механізмів життєдіяльності, інтеріоризацією зовнішніх регуляторів і пробудженням механізмів саморегуляції й самодетермінації під впливом визначеної сукупності організаційно-педагогічних умов. При цьому враховано, що цей процес протікає як перебіг трьох основних етапів: орієнтовного, основного і кваліфікаційного.

**Висновки.** Інтеркультурний підхід – це нова парадигма професійно-педагогічної освіти, що спрямована на забезпечення професійного становлення майбутніх учителів іноземної мови як медіаторів культур у сфері міжкультурної комунікації та організаторів шкільної міжкультурної освіти.

Під ефективністю професійного становлення майбутніх учителів іноземної мови як медіаторів культур у сфері міжкультурної комунікації та організаторів шкільної міжкультурної освіти розуміємо характеристику якості прикінцевих результатів процесу професійної підготовки на засадах інтеркультурного підходу, що відображає динаміку позитивних змін щодо інтенсивності вияву в них міжкультурної компетентності та здатності до впровадження технологій міжкультурної освіти.

Позитивна динаміка професійного становлення майбутніх учителів іноземної мови як медіаторів культур у сфері міжкультурної комунікації та організаторів шкільної міжкультурної освіти,

відображаючи міру досягнення поставленої мети в межах запропонованої моделі професійної підготовки, зумовлена реалізацією певних організаційно-педагогічних умов.

Розробка відповідного науково-методичного та лінгводидактичного супроводу означених організаційно-педагогічних умов становить перспективу подальших досліджень.

### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 136 с.

2. Иноязычное образование в XXI веке / под. ред. Ю.С. Воротникова. Тобольск: ТГПИ им. Д.И. Менделеева, 2008. 173 с.

3. Bilbeny N. (2012) *Ética intercultural. La razón práctica frente a los retos de la diversidad cultural*. Madrid: Plaza y Valdés. 204 p.

4. Claret C. (1990) *Interculturel: introduction aux approches interculturelles en education et sciences humaines*. PUM. Toulouse. 87 p.

5. Essinger H. (1991) *Interkulturelle Erziehung in multikulturellen Gesellschaften. Schule in der multikulturellen Gesellschaft: Ziele, Aufgaben und Wegeinterkultureller Erziehung*. Frankfurt/M: Verlag fur interkulturelle Kommunikation. 125 s.

6. *European Language Portfolio: Principles and Guidelines*. Strasbourg: Council of Europe. 2000. 37 p.

7. Knapp K. (1990) *Interkulturelle Kommunikation. Zeitschrift fur Fremdsprachen for schung*, N 1. P. 62–85.

8. Taylor E.W. (1994) *Intercultural competency: A transformative learning process. Adult Education Quarterly*, N 44 (3). P. 154–174.



## КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩОЇ ЯКОСТІ ВЧИТЕЛЯ

### CONCEPTUAL APPROACHES TO THE EMOTIONAL INTELLECTUAL COMPREHENSION AS A SIGNIFICANT PROFESSIONAL QUALITY OF A TEACHER

*У статті акцентується на важливості кадрово-професійної забезпеченості сучасної української школи, готовності вчителя нової формації до практичної реалізації її засадничих принципів в умовах шкільної практики. Серед професійно значущих якостей сучасного вчителя як висококваліфікованого і конкурентоспроможного фахівця останніми роками особливий інтерес з боку науковців концентрується навколо феномена емоційного інтелекту, який визнаний міжнародною спільнотою однією з десяти ключових компетентностей, що у недалекому майбутньому будуть найбільш пріоритетними і затребуваними на ринку праці. У статті аналізуються сучасні концептуальні підходи до розуміння сутності, змісту та специфічних форм прояву емоційного інтелекту як професійно значущої якості сучасного вчителя.*

**Ключові слова:** вчитель, емоційний інтелект, професійно значуща якість.

*В статті акцентується на важливості кадрово-професійного забезпечення сучасної української школи, готовності вчителя нової формації до практичної реалізації її концептуальних положень в умовах шкільної практики. В последние годы среди профессионально значимых качеств современного учителя как высококвалифицированного и конкурентоспособного специалиста особый интерес со стороны ученых концентрируется вокруг феномена эмоционального интеллекта, который признан международным*

*сообществом одной из десяти ключевых компетентностей, которые в недалеком будущем будут наиболее приоритетными и востребованными на рынке труда. В статье анализируются современные концептуальные подходы к пониманию сущности, содержания и специфических форм проявления эмоционального интеллекта как профессионально значимого качества современного учителя.*

**Ключевые слова:** учитель, эмоциональный интеллект, профессионально значимое качество.

*The article focuses on the importance of staffing and professional provision of a modern Ukrainian school, the readiness of a teacher of a new formation for practical implementation of its fundamental principles in the context of school practice. In recent years, the scientists' interest has concentrated around the phenomenon of emotional intelligence as one among the significant professional qualities of a modern teacher as a highly skilled and competitive specialist, the one which is recognized by international community being one of the ten key competencies that will be the most prioritized and demanded in the labor market in the near future. The article analyzes up-to-date conceptual approaches to understanding the essence, content and specific forms of emotional intelligence outpouring as a professionally significant quality of a modern teacher.*

**Key words:** teacher, emotional intelligence, professionally significant quality.

УДК 159.942:159.955

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085.2019.12-2.36>

**Ракітянська Л.М.,**

канд. пед. наук,

доцент кафедри методики музичного

виховання, співу та хорового

диригування Криворізького державного

педагогічного університету

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Кадрово-професійна забезпеченість сучасної української школи, готовність учителя до практичного втілення її засадничих принципів зумовлює особливий інтерес науковців до проблеми емоційного інтелекту вчителя. Вона досліджується в контексті завдань професійної підготовки висококваліфікованих і конкурентоспроможних фахівців нової формації. Варто зазначити, що за матеріалами Всесвітнього економічного форуму (Давос, 2016 р.) експерти з управління людськими ресурсами, керівники великих світових компаній, кар'єрні консультанти висловили загальну думку щодо зміни через декілька років більше ніж третини навичок персоналу, потрібних для ефективної діяльності та кар'єрного зростання. У контексті загальної стратегії у сфері зайнятості населення і більш затребуваних професійних навичок співробітників майбутнього (2020 р.) сформульовано 10 ключових навичок, серед яких 6-те місце посідає емоційний інтелект [12]. Учені, досліджуючи феномен емоційного інтелекту, акцентують на

тому, що професіоналізм фахівця в сучасних ринкових умовах праці оцінюється дещо за іншими критеріями, ніж за тими, що були характерні для попередніх часів. Зважаючи на нестабільність, динамічність і змінюваність усіх сфер суспільного життя, більшої ваги й значення серед професійних якостей фахівця (порівняно із рівнем його фахової підготовки, володінням академічними знаннями й інтелектуальними здібностями) набувають такі індивідуальні характеристики, як здатність швидко адаптуватися і пристосовуватися до змінюваних умов навколишнього середовища, вміння адекватно виражати власні емоції й управляти інтенсивністю прояву, самоактуалізувати особистісний потенціал у єдності інтелектуальних і емоційно-вольових складників, вміння налагоджувати міжособистісну комунікацію й активно співпрацювати з іншими, розуміючи психоемоційний стан, мотиви поведінки, прогнозуючи і скеровуючи їх на продуктивне вирішення практичних завдань. Володіння комплексом таких професійних навичок, що вказують на конструктивну взаємодію когнітив-

ної й емоційної сфер людської психіки, на переконання розробників теорії емоційного інтелекту американських учених Дж. Мейера, П. Селовея, Д. Карузо, Д. Гоулмана, Д. Гарднера, Р. Робертса, Дж. Метьюса та інших забезпечує людині успішність у різних сферах життєдіяльності, зокрема у професійній, захищає її від синдрому професійного вигорання. Так, спираючись на отримані експериментальні дані, Д. Гоулман у своїй праці «Emotional Intelligence» [6] стверджує, що ефективність управлінської діяльності на 85% залежить від емоційного інтелекту (EQ) і лише на 15% – від загального абстрактно-логічного інтелекту (IQ), який, за його твердженням, у кар'єрному зростанні має вагоме значення лише до певного періоду. Учений своїм дослідженням намагається дати обґрунтоване й аргументоване пояснення факту, який часто спостерігається у житті: люди з високим рівнем розумового, інтелектуального розвитку не завжди досягають бажаного успіху, зокрема у своїй професії, а люди з достатньо «середніми» інтелектуальними здібностями бувають значно успішнішими, зокрема у професійній діяльності. Близькою за своєю суттю є і думка вітчизняного вченого, ректора національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова В.П. Андрущенка: «Деякі мої колеги стверджують, що нинішня молодь не хоче вчитися, не вірить у значення освіти. Привід для цього, звичайно, є, адже більшість нинішніх успішних і багатих свого часу вчилися абияк, тоді як колишні відмінники, у кращому разі, стали їх помічниками і радниками, референтами» [4, с. 16]. Цей аргумент має місце в сучасних реаліях.

Для освітньої практики вагоме значення має висновок учених про генетичну зумовленість традиційного інтелекту, що мало піддається розвитку, тоді як розвиток емоційного інтелекту можливий у будь-якому віці протягом життя [10].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз наукової літератури свідчить, що перша теоретична концепція емоційного інтелекту в історії вивчення цього феномена належить американським ученим Дж. Мейеру та П. Селовею, які опублікували її у 1990 р. [8]. Відповідно до теоретичних засад та створеної на їх основі моделі емоційного інтелекту, цей конструкт характеризується складною структурою ієрархічно підпорядкованих інтелектуальних здібностей чотирьох типів: 1) ідентифікація емоцій (як власних, так й інших людей); 2) розуміння емоцій (як власних, так й інших людей); 3) регуляція емоцій (як власних, так й інших людей); 4) використання інформації, що міститься в емоціях для ефективності мислення та діяльності.

Емоційний інтелект як професійно-особистісна характеристика фахівця досліджується переважно науковими галузями гуманітарного профілю, проте вона також є предметом досліджень бізнес-проблем, управлінської діяльності, воєнної справи

тощо. Учені, досліджуючи різні аспекти цього феномена, наголошують, що особливості його прояву у фахівців різних спеціальностей залежать від специфіки та змісту професійної діяльності. Так, наприклад, у наукових публікаціях емоційний інтелект інтерпретується як чинник соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища (С.П. Дерев'янка), показник професіоналізму спеціаліста-медика (В.В. Неволіна), професійно значуща якість фахівця-психолога (Г.А. Кошонько, М.О. Журавльова), детермінанта результативних параметрів і процесуальних характеристик управлінської діяльності (А.С. Петровська), складник соціальної компетентності менеджерів (А.П. Панфілова, С.С. Михальченко), компонент психологічної культури курсантів воєнних вишів (С.В. Щербаков), чинник взаємодії у міжособистісному конфлікті (О.С. Синельнікова), життєвий ресурс у дорослих (Т.С. Кісельова) тощо.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Особливої актуальності ця проблема набуває в контексті професійно-особистісного розвитку майбутніх учителів. Актуальність формування емоційного інтелекту як професійно значущої якості вчителя пов'язується, по-перше, з проблемою внутрішнього світу людини як ключовою у сучасних умовах розвитку суспільства, розв'язання якої сприятиме подоланню кризових явищ, що охопили всі сфери суспільного життя; по-друге, з індивідуальними, внутрішньоособистісними, фахово значущими якостями, які характеризують інтелектуальну й емоційно-вольову спроможність особистості у досягненні успіху в професійній діяльності, забезпечують високий рівень її продуктивності і є затребуваними професіями типу «людина-людина», зумовленими суб'єкт-суб'єктними взаємовідносинами, зокрема педагогічними [10]. Донедавна лексикон української педагогіки не містив терміна «емоційний інтелект», але в Концепції «Нова українська школа» він зазначений як одна з ключових компетентностей, що має бути сформована в учнів як здатність розуміти власні емоційні переживання і вміти керувати ними, що сприяє успішній самореалізації особистості в соціумі, а це вказує на необхідність формування емоційного інтелекту як професійно значущої якості вчителя [9].

**Мета статті** – проаналізувати дійсні концептуальні підходи до розуміння сутності, змісту і специфічних форм прояву емоційного інтелекту як професійно значущої якості сучасного вчителя.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Одним із розробників теорії емоційного інтелекту Д. Гоулманом запропоновано мішану модель цього феномена, що об'єднує когнітивні здібності та особистісні характеристики. Розробляючи й обґрунтовуючи його загальну структуру, вчений наголошує, що вона має свої відмінності у різних

категорій людей. Так, у структурі емоційного інтелекту вчителя вчений виокремлює такі складники:

- розуміння власних емоцій (розпізнавання емоцій, розуміння їх джерела, усвідомлення різниці між почуттями і діями);

- контроль власних емоцій (терпимість, управління гнівом, запобігання приниженням, проявам нестриманості, наявність позитивних почуттів по відношенню до себе, школи, сім'ї, подолання трижожності);

- самомотивація (відповідальність, зосередженість на професійних завданнях, неімпульсивна поведінка тощо);

- розуміння емоцій інших (емпатія, розуміння перспективи інших, уміння слухати);

- соціальні уміння (розуміння інших і взаємовідносин із ними, компетентне вирішення конфліктних ситуацій, вирішення міжособистісних проблем, компетентна комунікація, здатність бути популярним, відкритим, дружнім тощо ) [цит. за 1, с. 29].

І.М. Андрєєва, посилаючись на теорію множинності інтелекту Г. Гарднера [5], уважає, що різні види інтелекту виокремлюються відповідно до якості інформації, якою вони оперують [3, с. 40]. На цій підставі вона, поділяючи точку зору щодо емоційного інтелекту як здатності до обробки емоційної інформації, дає власне визначення цього феномена як сукупності ментальних здібностей до ідентифікації, розуміння й управління емоціями [3, с. 50]. У концепції І.М. Андрєєвої емоційний інтелект учителя розглядається в контексті семантично близьких понять, а саме: емоційних здібностей, емоційної креативності, емоційної зрілості, емоційного мислення, емоційної компетентності, емоційної культури. Дослідниця не вважає ці поняття тотожними, тому, диференціюючи зміст кожного з них, наголошує, що професія вчителя пов'язана зі значними психічно-емоційними навантаженнями і труднощами, тому потенційно містить у собі небезпеку емоційного й розумового виснаження, наслідками якого можуть бути професійні стреси, синдром «професійного вигорання», який у сучасних умовах часто називають «хворобою цивілізації». Отож, проблему емоційної саморегуляції вона вважає однією з найважливіших у професійно-особистісному становленні вчителя, а поняття емоційного інтелекту вчителя пов'язує з поняттями емоційної грамотності, емоційної компетентності як необхідних складників психологічної культури вчителя. Дослідниця в структурі емоційного інтелекту вважає вчителя центральним компонентом, що забезпечує успішну педагогічну взаємодію, уміння управляти емоціями, почуттями і розуміти емоції оточення. У своїх публікаціях вона дає конкретні практичні рекомендації щодо формування цієї професійно-особистісної якості у майбутніх учителів [2; 3].

Як когнітивно-особистісне утворення, що є запорукою успішної професійної діяльності майбутнього педагога, розглядає емоційний інтелект Н.М. Петрова [11, с. 27]. Дослідниця наголошує, що емоційність є важливою характеристикою вчителя, оскільки його професійна діяльність пов'язана з емоційними взаємовідносинами між суб'єктами освітнього процесу. Вони супроводжуються значними емоційними навантаженнями, стресогенними ситуаціями, емоційним напруженням тощо. Ґрунтуючись на результатах дослідження, Н.М. Петрова наголошує, що відсутність конструктивної взаємодії між когнітивною й емоційною сферами свідомості засвідчує певні особистісні деформації у вигляді невпевненості в собі, неадекватної самооцінки, тривожності, стереотипу в міжособистісному спілкуванні тощо. Тому важливою детермінантою професійного й особистісного саморозвитку вчителя, як підкреслює дослідниця, є емоційний інтелект як інтегральна особистісна характеристика, що проявляється в емоційній освіченості вчителя, вмінні розумно корегувати емоції, виокремлювати емоційний підтекст у міжособистісному спілкуванні, спрямовувати емоційні переживання у конструктивне русло, долати психоемоційні спалахи. Саме такі передумови сприятимуть досягненню професійного успіху вчителя.

У дослідженні А.Т. Ларіної емоційний інтелект інтерпретується як структуроутворювальний компонент професійної культури вчителя [7]. Наголошуючи на значенні діалогової взаємодії в навчальному процесі, без якої навчання взагалі не є можливим, дослідниця звертає увагу на те, що під час спілкування суб'єктів навчального процесу відбувається особистісна взаємодія, яка обов'язково має певне емоційне забарвлення, впливаючи на формування особистісних психічних новоутворень учнів. Отож, як робить висновок А.Т. Ларіна, навчальний діалог – це і робота з інформацією, і обмін емоціями. Отримуючи зворотній зв'язок, учитель повинен уміти адекватно інтерпретувати емоційні переживання учня, а це можливо за умови володіння вчителем належним рівнем розвитку емоційного інтелекту.

Межі статті не дозволяють більш детально проаналізувати наявні концептуальні підходи до розуміння емоційного інтелекту вчителя, тому лише підкреслимо різноаспектний характер його досліджень як професійної якості, актуальність формування якої зумовлена особистісно орієнтованою педагогікою (А.С. Кочарян, К.Г. Параскевова), як чинника саморегуляції педагогічної діяльності (Н.П. Александрова), як особистісного ресурсу подолання синдрому вигорання у вчителів (Т.І. Солодкова), як чинника ефективної професійної діяльності вчителя (М.В. Голубева), як складника професійної компетентності вчителя та його неперервної освіти (О.Ю. Почтарьова),

як чинника акмеологічного розвитку вчителя, що зумовлює продуктивність його професійної діяльності у напрямі гуманізації педагогічної взаємодії (М.О. Манойлова) та ін.

**Висновки.** Короткий аналіз концептуальних підходів до розуміння емоційного інтелекту як професійно важливої якості вчителя дозволяє констатувати різноаспектний характер її досліджень, що вказує на складність цього феномена. Висловлюючи різні погляди на зміст, структуру та функціональне призначення емоційного інтелекту, вчені одностайні в думці про необхідність його формування у майбутнього вчителя як професійно значущої якості, складники якої потребують глибокого теоретичного та експериментального дослідження для створення цілісної теорії емоційного інтелекту, що і визначає перспективу наукових досліджень.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: непонимание, приводящее к «исчезновению»? *Психология личности*. 2006. № 1. С. 28–32.
2. Андреева И.Н. Эмоциональная компетентность в работе учителя. *Народное образование*. 2006. № 2. С. 216–223.
3. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. Новополюцк: ПГУ, 2011. 388 с.
4. Андрущенко В.П. Педагогіка майбутнього – педагогіка компромісу. *Вища освіта України № 3 (додаток 2)*. 2014. Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». Т. 1. С. 16–18.
5. Gardner H. (1993). *Multiple intelligences: the theory in practice*. N.Y.: Basic Books (eng).
6. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Москва: АСТ, 2009. 478 с.
7. Ларина А.Т. Роль эмоционального интеллекта в предотвращении эмоционального выгорания педагогов. *Международный научно-исследовательский журнал*. № 10 (52). Часть 4. Октябрь. С. 121–122.
8. Mayer, J.D., Salovey P. (1993). The Intelligence of Emotional Intelligence. *Intelligence*, 17, 4, 433–442 (eng).
9. Нова українська школа: порадник для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н.М. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
10. Носенко Е.Л., Коврига Н.В. Эмоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції: монографія. Київ: Вища школа, 2003. 126 с.
11. Петрова Н.М. Сформованість емоційного інтелекту як запорука успішної професійної діяльності майбутнього педагога: теоретичний аспект. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*. 2015. № 2. С. 27–31.
12. 10 ключових навичок до 2020-го. URL: <https://studway.com.ua/10-navichok/> (дата звернення: 25.04.2019).



## ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНИХ НАВИЧОК ІНШОМОВНОГО МОВЛЕННЯ У СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

### FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE LEXICAL SKILLS FOR STUDENTS OF ECONOMIC SPECIALITIES

*Відомо, що вивчення будь-якої іноземної мови – це оволодіння певним запасом слів цієї мови, щоб за їх допомогою називати предмети, дії або стан. Саме тому необхідність формування лексичних навичок є одним із найважливіших завдань викладача на шляху до вирішення основної проблеми – навчання спілкуванню іноземною мовою в усній та письмовій формах. У статті розглянуто шляхи, які сприяють ефективному засвоєнню студентами економічних спеціальностей нових лексичних одиниць за своєю спеціалізацією, вказано й обґрунтовано низку ефективних форм роботи зі студентами, під час виконання яких цієї мети буде досягнуто. Окреслено структуру впровадження нових лексичних одиниць та визначено основні складники формування навичок іноземного мовлення. Проаналізовано суть іноземної підготовки та обґрунтовано її змістовні компоненти.*

**Ключові слова:** лексична одиниця, іноземний матеріал, комунікативна ситуація, професійна спрямованість.

*Известно, что изучение любого иностранного языка – это овладение определенным запасом слов этого языка, чтобы с их помощью называть предметы, действия или состояния. Именно поэтому необходимость формирования лексических навыков является одной из важнейших задач преподавателя на пути к решению основной проблемы – обучения общению на иностранном языке в устной и письменной форме. В статье рассмотрены пути, которые способствуют эффективному усвоению студен-*

*тами экономических специальностей новых лексических единиц по своей специализации, указано и обосновано ряд эффективных форм работы со студентами, при выполнении которых эта цель будет достигнута. Определена структура внедрения новых лексических единиц и основные составляющие формирования навыков иноязычной речи. Проанализирована суть иноязычной подготовки и обоснованы ее содержательные компоненты.*

**Ключевые слова:** лексическая единица, иноязычный материал, коммуникативная ситуация, профессиональная направленность.

*It is known that the study of any foreign language is primarily mastering particular vocabulary, so that they can be used to identify objects, actions or states. That is why the necessity of formation of lexical skills is one of the most important tasks of the teacher aiming to solve the main problem that is teaching to communicate in a foreign language in oral and written forms. The article considers ways to enhance effective learning of new lexical units by the students of the economic specialities according to their specialization, and a number of effective forms of work with students are indicated and grounded aimed at achieving this goal. The structures of the introduction of new lexical units and the main components of the formation of foreign language skills speech are determined.*

**Key words:** lexical unit, foreign language material, communicative situation, professional orientation.

УДК 378.330

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085.2019.12-2.37>

**Старунська Ю.А.,**

викладач кафедри ділової іноземної мови та міжнародної комунікації Національного університету харчових технологій

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Від спеціалістів-економістів сучасності вимагають умінь вести ділову кореспонденцію іноземною мовою, замовляти й отримувати службову інформацію телефоном та читати фахову літературу з метою пошуку та отримання інформації, а також важливим є вміння оформлювати наукову доповідь, виступати на конференціях чи брати участь у дискусії професійного спрямування. Для цього їм необхідно знати основну термінологію за своєю спеціалізацією і вміти її активно та вільно застосовувати.

#### Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Аналіз літератури з цієї теми свідчить про те, що, розробляючи різні шляхи підвищення ефективності навчання студентів немовних ВНЗ іноземної фахової лексики, група вчених (М.О. Бурлаков (2000), О.І. Дуда (2001), Т.Г. Клепікова (2001), Н.І. Полякова (1996), П.І. Сердюков (1996), Т.О. Яхнюк (2002) та ін.) вивчають особливості таких об'єктивних факторів навчального процесу, як відбір і організація лексичного матеріалу,

типологія вправ, використання технічних засобів навчання, які суттєво впливають на успішність оволодіння лексичними навичками. Вирішення цієї проблеми ми вбачаємо у застосуванні нових підходів. Із метою розв'язання проблеми навчання англійської економічної лексики нами розглянуто теоретичні передумови навчання студентів-економістів англійської фахової лексики, визначено етапи її навчання, запропоновано комплекс вправ. Проте досягнення рівня сформованості лексичних навичок є можливим за умов розробки та використання конкретної моделі навчання.

**Мета статті** – визначити шляхи формування лексичних навичок іноземної мовленнєвої діяльності та використання, що сприятиме комплексному формуванню в студентів економічних спеціальностей комунікативної компетенції в галузі читання, говоріння, аудіювання та письма для ефективної професійно орієнтованої діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Без розуміння і вільного оперування термінами в професійно орієнтованому навчанні не можна проводити

повноцінну мовленнєву діяльність. Психологи зазначають, що на запам'ятовування іншомовного матеріалу витрачається тим менше часу, чим більше студенти вправляються в усному мовленні. Отож, чим інтенсивніша мовленнєва діяльність, тим більше можливостей для швидкого запам'ятовування нової лексики. Спираючись на теорію поетапного формування навичок та мовленнєвих умінь, уважають, що процес формування лексичної компетенції проходить у три етапи.

На першому етапі відбувається фонетичне опрацювання термінів і термінологічних словосполучень. Студенти виконують умовно-мовленнєві та мовні вправи, які формують репродуктивні навички, роблять їх автоматизованими, а процес навчання цілеспрямованим та творчим. Прикладами завдань для виконання мовних та умовно-мовленнєвих вправ на першому етапі формування лексичної компетенції можуть бути такі:

- заповнення пропусків у тексті відповідними термінами;
- граматична трансформація терміна чи термінологічного словосполучення;
- закінчення речень;
- підбір дефініцій до поданих термінів та їх переклад;
- визначення одного зайвого терміна;
- підбір синонімів чи антонімів;
- зіставлення англійських термінів з українськими еквівалентами;
- побудова речень, які б містили певні терміни.

Важливим елементом активізації лексичного матеріалу в мовленні є створення мовного оточення за допомогою аудіовізуальних засобів: фотоматеріалів, схем, таблиць, малюнків, навчальних відеофільмів та комп'ютера. Робота над засвоєнням термінології й розширенням лексичного запасу повинна продовжуватись під час самостійної роботи з підручником, мультимедійними компакт-дисками та під час роботи в мережі Інтернет відповідно до вимог сьогодення. Це допоможе ліквідувати прогалини у знаннях студентів, удосконалити як лексичні, так і граматичні навички. Таким чином, після ознайомлення студентів із новими лексичними одиницями за допомогою вправ рецептивно-репродуктивного характеру, можна переходити до етапу закріплення та автоматизації лексичної навички у рецептивно-продуктивних вправах. Найкращим засобом для вдосконалення лексичної навички на цьому етапі є робота над навчальним текстом. Вагоме значення має відбір текстів та постановка таких завдань, які б передбачали вільне висловлювання студентів на основі прочитаного. Мета читання такого тексту – не тільки почерпнути нову інформацію, а й отримати необхідний лексико-граматичний та логіко-структурний матеріал для побудови власних текстів, тобто для інтерактивної мовленнєвої діяльності

під час практичного заняття. Для цього виконуються умовно-мовленнєві вправи для навчання читання з метою знаходження і виділення з тексту потрібної інформації, узагальнення фактів та інтерпретування з поданням власної оцінки прочитаного. Як зауважують науковці, вправи повинні мати таке комунікативне завдання, щоб викликати у студентів відповідну потребу в читанні, забезпечити мотивацію, стимулювати та впливати на мовленнєві дії, прогнозуючи як труднощі, так і результат такої діяльності [6, с. 140]. Пропонуються для виконання студентами як умовно-комунікативні, так і комунікативні вправи з такими завданнями: прочитати текст фахового спрямування і дати відповіді на запитання, використовуючи термінологічну лексику, вжити якомога більше термінологічної лексики у ситуації та скласти діалог; перекласти з рідної англійською або знайти у тексті речення, які насичені термінологічною лексикою; виписати з тлумачного словника дефініції певних термінів та вміти дати їх тлумачення англійською мовою; придумати свої приклади на вживання термінологічної лексики; написати короткий, обсягом до 200 слів, виклад прочитаного тексту. Наведені вище та схожі завдання підведуть студентів до завершального етапу формування лексичної компетенції, тобто до активізації вживання термінологічної лексики з метою розвитку мовленнєвої діяльності. На цьому етапі акцентується увага на виконанні здебільшого продуктивних комунікативних вправ, які дають поштовх для формулювання та висловлення студентами своєї думки, є природним стимулом для бесіди в аудиторії і відбивають реальні ситуації професійного спілкування спеціалістів. Крім відповідно сформульованих завдань до вправ, стимулом для мовленнєво-мисленнєвої діяльності студентів можуть бути роздаткові матеріали (таблиці, логічні схеми), аудіо- та відеоматеріали. Візуальні матеріали слугують для посилення мотивації усного і писемного мовлення, допомагають студентам перенестися в іншу навчальну ситуацію та висловити свою думку спонтанно. Важливо продумати всі деталі роботи з фономатеріалами, а також із кожним кадром фільму. Саме по собі прослуховування чи перегляд фільму не дасть бажаного результату, якщо викладач не вмістить і не розвине творчого потенціалу студентів. Важливим фактором в опрацюванні термінологічної лексики є мотивація. Виконання навіть значної кількості формальних, невмотивованих вправ не дає очікуваного ефекту і не сприяє розвитку мовленнєвої діяльності.

Для підвищення ефективності парної та групової роботи студентів необхідно вибирати вмотивовані завдання, виконання яких заохотить студентів ухвалювати такі рішення, які відповідають професійним та особистісним інтересам. Виконуючи такі вправи у парах чи міні-групах, студенти вчаться

критично оцінювати успіхи і невдачі один одного, виробляють етичні норми поведінки під час вирішення ділових питань. Особливий вплив на розвиток мовлення та практичне засвоєння фахової лексики має безпосереднє спілкування з носіями мови, які є спеціалістами певної галузі. Таке спілкування спонукає студентів до мислення і мовлення розвиває почуття впевненості у собі, ознайомлює з такими культурознавчими відомостями, як діловий етикет та мовленнєва поведінка, формує мотивацію до іншомовної діяльності. Тому залучення фахівців з англійських країн має набути подальшого розвитку. Від спілкування на побутовому рівні до участі у дискусіях, лекціях і семінарах, відеоконференціях – ось широкий діапазон мовлення для студентів і спосіб інтенсифікації навчального процесу для викладача. У комплексі з основними засобами навчання, такими як підручник, посібник, методичні розробки за визначеними темами, формується лексична компетенція студентів і розвиваються вміння всіх видів мовленнєвої діяльності: читання і розуміння прочитаного, аудіювання і сприйняття на слух, уміння оформлювати свою думку письмово. Важливо зазначити, що виконані студентами вправи у письмовій формі повинні перевірятися не тільки викладачем. Студенти проявляють більше ініціативи, коли між ними відбувається обмін та взаємне оцінювання письмових робіт [3, с. 125]. Крім того, перевірка та рецензування робіт своїх товаришів дозволяє студентам проявити такі риси свого характеру, як тактовність, толерантність, чуйність до переживань колег за результати своєї праці. У такій ситуації (за наявності елемента змагальності та здорової конкуренції) студенти краще запам'ятовують термінологічну лексику та вільно оперують навчальними матеріалами, розкривають свій фаховий потенціал. Таким чином, поряд з індивідуалізацією навчання відбувається колективне, коопероване навчання. Так, поступове розширення і збагачення термінологічного вокабуляра в комплексі із системним опрацюванням граматичних структур під час виконання вправ дозволяє перейти від короткого повідомлення до глибокої змістовної доповіді, від поверхового переказу тексту до його аналітичного викладу з поданням власної оцінки прочитаного, критичного погляду на проблему, яка обговорюється. Це дозволяє підготуватися до проведення у групі дискусії, мета якої – довести або спростувати певне положення чи тезу за допомогою подання учасниками дискусії своїх аргументів або контраргументів, конкретних прикладів та достовірних фактів. Щоб дискусія мала предметне спрямування і була результативною, крім заданого тексту для прочитання з підручника чи посібника студенти повинні додатково підібрати матеріали на відповідну тематику з автентичних джерел, використати мережу Інтернет. Проведення диску-

сії на занятті з ділової англійської мови має на меті не тільки вивчити і вирішити економічну проблему на основі фактологічного матеріалу, а й розвинути мовленнєві вміння іноземною мовою – висловлюватись, зокрема спонтанно з теми, ставити запитання й адекватно на них відповідати, підтримувати розмову, правильно перебивати співрозмовника і доповнювати сказане [2, с. 263]. Таким чином, студенти одночасно розвивають і збагачують свій термінологічний вокабуляр у комплексі з активізацією у мовленні граматичних структур.

Більшість науковців вважають, що навчання іноземній мові має проходити у тісній взаємодії фонетики, граматики і лексики [4, с. 163]. Розрізняють акт ознайомлення зі словом і процес його засвоєння. Акт ознайомлення є короткотривалим, а процес засвоєння – досить довготривалим процесом. Але звичайне заучування слів не може забезпечити формування мовленнєвих навичок. Щоб студенти запам'ятали слова, необхідним є їх багатократне повторення з обов'язковим контролем розуміння. Потрібно постійно формувати словниковий запас студентів. Розрізняють активний і пасивний словниковий запас. Активний формується шляхом ґрунтовного опрацювання матеріалу і використовується у усному мовленні і на письмі. Пасивний запас завжди набагато ширший. На його основі будується процес читання і сприймання мовлення на слух. Викладач має постійно розширювати словниковий запас студентів через виконання вправ на похідні слова, побудовані за допомогою різних способів словотворення. Слова, які можуть бути зрозумілими у тексті без спеціального вивчення, теж становлять потенційний словниковий запас. Це може бути як розуміння іноземних слів, так і самостійне розуміння слів у словосполученнях, спираючись на вивчене значення. Слід постійно звертати увагу студентів на багатозначність слів і навчати їх розпізнаванню так званих «хибних друзів перекладача». Важливо постійно давати багато вправ на підбір синонімів і антонімів. Це допоможе студентам швидко орієнтуватися у мовних ситуаціях. Студенти також повинні навчитися вибирати правильне значення слова, що відповідає контексту. Слова важко засвоїти ізольовано від контексту. Дуже важливо, щоб студенти запам'ятовували й цілі словосполучення, а не лише окремі слова. Викладач має запропонувати для цього низку вправ на запам'ятовування словосполучень. Раціональним також є пояснення нового лексичного матеріалу іноземною мовою за допомогою уже вивчених слів та надання їм точного визначення. Під час ознайомлення з лексичним матеріалом потрібно приділяти увагу не лише повнозначним словам (іменникам, дієсловом, деяким прислівникам), а і службово-структурним (займенникам, сполучникам тощо). Частотність уживання таких слів у іншомовних текстах дуже

висока. А отже, викладач має постійно сприяти їх засвоєнню студентами. Для закріплення лексичних навичок дуже ефективним є використання рольових ігор і ситуативних завдань, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю студента. Такі завдання допоможуть їм у вирішенні майбутніх комунікативних проблем. Так, наприклад, для студентів економічних спеціальностей це можуть бути ситуативні завдання та ігри, пов'язані з отриманням позики, відкриттям рахунку в банку тощо. Студенти мають навчитися вживати нові слова вільно, без внутрішнього перекладу, пристосовуючись до мовних ситуацій, що змінюються [7, с. 105]. Перед виконанням ситуативних завдань бажаним є повторення вивчених лексичних одиниць з акцентуванням уваги на словах, що важко читати і вимовляти. Викладач постійно додає до раніше вивчених слів нові, а отже, розширюється кількість комунікативних ситуацій. Завдання лексичного характеру можна розробляти у вигляді кросвордів та інших творчих форм. У процесі таких видів роботи студенти засвоюють і вчаться активно вживати у мовленні велику кількість лексичних одиниць. Викладач керує роботою студентів на заняттях, формуючи лексичні навички, необхідні для вирішення проблем спілкування. Крім аудиторної роботи, нові лексичні одиниці мають засвоюватись студентами самостійно, під час роботи над домашнім читанням. Фахову лексику слід також активно застосовувати у процесі написання доповідей або виступів, оскільки такий вид роботи дозволяє узагальнити вивчений матеріал, правильно сформулювати свої думки та підготуватися до писемного спілкування із зарубіжними спеціалістами і партнерами.

Критеріями відбору економічних термінів є такі: професійна спрямованість, адекватність цілям навчання, частотність, практична необхідність і тематичність.

**Висновки.** Отже, процес формування лексичних навичок іншомовного мовлення є важливим складником у системі університетської підготовки у студентів економічних спеціальностей. Завершальним етапом цього процесу є готовність вільно використовувати професійну лексику, що можливе завдяки всім зазначеним методам та прийомам.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Баранова Г.В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання в немовному ВНЗ. Київ: «Інкос», 2005.
2. Tomas P. *The Art and Craft of Teaching*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1984. 318 p.
3. Семенчук Ю.О. Психолого-педагогічні передумови формування лексичної компетенції у студентів економічних спеціальностей. *Психологія і суспільство*. 2006. № 4. С. 123–128.
4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Відділ сучасних мов, Страсбург. Київ: Ленвіт, 2003. 261 с.
5. Яковлева Н.В. Психолого-педагогічні умови подолання комунікативних бар'єрів у процесі вивчення іноземної мови: автореферат ... канд. псих наук. 19.00.07. Київ: Нац. пед ун-т ім. М.П Драгоманова, 2003. 20 с.
6. Бучацька С.М. Психологічні особливості підготовки студентів з іноземної мови. Зб. наук. праць НАДСПУ. Хмельницький: Вид-во Національної академії СПУ, 2005. № 33, ч. II. С. 139–142.
7. Массанов А.В. Психологічні бар'єри в самовизначенні особистості. Одеса: Видавець М.П. Черкасов, 2010. 371 с.



## ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ В КРАЇНАХ ЄВРОПИ

### MAIN TENDENCIES IN TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS OF ECONOMIC DIRECTION IN EUROPEAN COUNTRIES

*У статті розглядається практика підготовки майбутніх фахівців економічного спрямування у закладах освіти країн Європейського Союзу. Вивчено стан досліджуваної проблеми в наукових розвідках учених. Визначено чинники, що впливають на успішну підготовку майбутнього фахівця німецькомовних країн, специфіку освіти в навчальних закладах Ліхтенштейну. З'ясовано особливості підготовки для торговельної сфери в економічному університеті Словаччини. Виокремлено специфічні принципи формування професійної компетентності майбутніх фахівців із підприємництва, торгівлі та біржової діяльності, враховуючи європейський досвід. Серед них сформульовано принцип європейської інтеграції з дотриманням цінностей, що сформувалися у країнах Європи з ринковою економікою, принцип професійно-комунікативної спрямованості.*

**Ключові слова:** заклад освіти, професійна компетентність, європейський досвід, європейська інтеграція, фахівці з підприємництва, торгівлі та біржової діяльності.

*В статье рассматривается практика подготовки будущих специалистов экономического направления в заведениях образования стран Европейского Союза. Изучено состояние исследуемой проблемы в научных исследованиях ученых. Определены факторы, которые влияют на успешную подготовку будущего специалиста немецкоязычных стран, специфику образования в учебных заведениях Лихтенштейна. Выявлены особенности подготовки для торговой сферы в экономическом университете*

*Словакии. Выделены специфические принципы формирования профессиональной компетентности будущих специалистов по предпринимательству, торговле и биржевой деятельности, учитывая европейский опыт. Среди них принцип европейской интеграции с соблюдением ценностей, которые сформировались в странах Европы с рыночной экономикой, принцип профессионально-коммуникативной направленности.*

**Ключевые слова:** заведение образования, профессиональная компетентность, европейский опыт, европейская интеграция, специалисты по предпринимательству, торговле и биржевой деятельности.

*Article studies the practice of training of future specialists of economic direction in high establishments of countries of European Union. The state of examined problem is revealed. Factors which influence on successful training of future specialist of German-speaking countries; specific of education in educational establishments of Liechtenstein are found out. The features of training are found out for a point-of-sale sphere in economic university of Slovakia. Specific principles of forming of professional competence of future specialists are selected on an entrepreneurship, trade and exchange activities, taking into account European experience. Among them: principle of European integration with the observance of values which were formed in the countries of Europe with a market economy; principle of professionally-communicative orientation.*

**Key words:** establishment of education, professional competence, European experience, European integration, specialists of entrepreneurship, trade and exchange activities.

УДК [37.011.3-052:330]:378.4.046(043.5)  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085.2019.12-2.38>

**Стеблюк С.В.,**  
канд. пед. наук, викладач  
Мукачівського кооперативного  
торгівельно-економічного коледжу

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Інтеграція України в європейський простір потребує вивчення досвіду підготовки майбутніх фахівців економічного спрямування, зокрема у торгівлі, підприємстві та біржовій діяльності в країнах Європи. В. Євтушевський, аналізуючи освітній процес провідних країн зарубіжжя, окреслив завдання розвитку вітчизняної професійної освіти, а саме: періодичний перегляд напрямів підготовки фахівців відповідно до потреб розвитку ринку й галузей економіки, тенденцію лишати обов'язковими для вивчення базові економічні дисципліни, розробку навчальних програм, що забезпечують рівень підготовки спеціалістів, необхідних і для сучасного, і для перспективного економічного розвитку держави, визначення логічної структури й послідовності вивчення запланованих дисциплін, запровадження міждисциплінарного підходу [3].

Професійна освіта в Україні стала на шлях реформування, змінено підходи до освітніх програм, передбачено стажування (навчання, обмін

досвідом) за кордоном. Компетентнісний підхід до оволодіння знань став пріоритетним. Так, у Стандарті вищої освіти [9] визначено компетентності, якими повинен володіти майбутній фахівець: інтегральні, загальні, спеціальні. Серед спеціальних є такі: здатність здійснювати діяльність у взаємодії суб'єктів ринкових відносин, здатність застосовувати інноваційні підходи в діяльності підприємницьких, торговельних та біржових структур, здатність до організації зовнішньоекономічної діяльності підприємницьких, торговельних і біржових структур та ін. Виходячи з цього, вивчення європейського досвіду в підготовці майбутніх спеціалістів із підприємництва залишається актуальним.

#### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Означена проблема була в центрі дослідження низки вітчизняних (А. Бутинець, М. Вачевський, В. Євтушевський, А. Лігоцький, Н. Ничкало, О. Падалка, Т. Поясок, А. Ржевська, Г. Хоружий та ін.) та зарубіжних (Ф. Берман, З. Блок, Д. Бол, Д. Брекер, Р. Брокхауз, Герет Томас М.

та Клоноскі Річард Дж., Д. Макклелланд та ін.) учених. Так, А. Ржевською визначено такі особливості сучасного європейського простору вищої освіти, як «еволюція й ускладнення місій вищих навчальних закладів, збільшення кількості викладачів і студентів, краща інтеграція в життя суспільства, загальне тяжіння сектора вищої освіти до гомогенності через затвердження університетських стандартів, посилення наукового складника діяльності університетів, збільшення кількості досліджень у галузі природничих наук, покращення фінансування прикладних досліджень, результати яких можна миттєво використати в місцевих громадах, що й фінансують ці дослідження» [7]. Т. Поясок з'ясовано специфіку підготовки фахівців у вищих економічних навчальних закладах країн Європейського Союзу (Ірландії, Великобританії, Франції, Італії, Німеччини, Нідерландів), зокрема впровадження інформаційних технологій, спрямованих на формування інформаційної інфраструктури університетів, забезпечення індивідуалізації, доступності та якості навчання, тенденція до збільшення прикладного складника в змісті професійної підготовки та ін. [6, с. 18]. Досліджуючи розвиток системи підготовки кваліфікованих робітників у Болгарії і Польщі, А. Каплун вивчив і порівняв досвід цих країн із метою виявлення прогресивних ідей та їх творчого використання для модернізації вітчизняної системи професійної освіти і навчання, створення необхідних умов для реалізації концепції освіти упродовж життя, враховуючи світові тенденції розвитку, соціально-економічні, технологічні і соціокультурні зміни, забезпечення якісних освітніх послуг, фахової підготовки в усіх регіонах, запити і потреби держави і громадян [4, с. 33].

Проте сьогодні ще не достатньо вивченим залишається питання підготовки майбутніх фахівців за спеціальністю 076 Підприємництво, торгівля та біржова діяльність.

**Мета статті** – розкрити особливості підготовки фахівців із підприємництва в окремих країнах Європи. Завдання дослідження – з'ясувати специфіку формування професійної компетентності в майбутніх спеціалістів із підприємництва, торгівлі та біржової діяльності, узагальнити європейський досвід підготовки за означеною спеціальністю з метою вдосконалення професійної освіти в Україні.

**Виклад основного матеріалу.** В основі нашого дослідження лежать наукові розвідки з проблем підготовки фахівців сфери підприємництва, бізнесу чи інших економічних проблем, дотичних до проблеми нашої наукової розвідки. На успішну підготовку майбутнього фахівця німецькомовних країн впливають такі чинники: мікроклімат у групі, колективі, особливості зовнішнього середовища, індивідуальні особливості, вміння, навички, розвиток технології на підприємстві, стратегії розви-

тку фірми, опанування новими видами діяльності. У навчальному процесі використовуються такі методи: аналіз інформації про працівників, здійснення тестування з метою виявлення ступеня розвитку і компетенції певних професійних знань, умінь і навичок, спостереження за діяльністю персоналу під час виконання службових завдань, підготовка індивідуального плану розвитку майбутнього фахівця, усунення джерел проблем, що гальмують його продуктивність [1, с. 27].

За допомогою теоретичних досліджень із питань підготовки фахівців економічного профілю встановлено інноваційні напрями і тенденції у професійній освіті:

- соціально-економічна ситуація в країні, академічна мобільність і тенденція до єдиного освітнього простору створили необхідність по-новому розглядати питання підготовки спеціалістів із позицій якості освіти;

- розширення професійної діяльності та вихід на міжнародний ринок праці актуалізує проблему формування міжкультурних, міжгалузевих знань, умінь, навичок, необхідних для професійної адаптації у різноманітних соціально-економічних умовах і професійних колективах;

- компонентом нових освітніх концепцій стали ключові та освітні компетенції, які визначають компетентний підхід у професійній освіті та систему педагогічних, психологічних, філософських та соціологічних знань у структурі професійної підготовки;

- реалізація компетентного підходу і формування ключових компетенцій спеціалістів вимагають нового змісту професійної освіти, зорієнтованого на розвиток особистості, можливість її самореалізації та самоорганізації;

- особистісно орієнтоване професійне навчання пропонує втілення нових технологій, педагогічних конструкцій, які забезпечують орієнтацію на розвиток особистості, цілеспрямованість і відповідність змісту професійної освіти стосовно до особливостей майбутньої професії, використання суб'єктивних уявлень і досвід тих, хто навчається, інтерактивні дії суб'єктів освітнього процесу, чітко спланований очікуваний результат навчання, соціально-професійна адаптованість і захищеність фахівців [1, с. 28].

Цікавим є узагальнений досвід [8, с. 237] із проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців у межах національної освітньої системи Ліхтенштейну, яка складається з початкової, середньої освіти I рівня, середньої освіти II рівня та вищої освіти. Послідовність переходу в навчальні заклади різних рівнів є важливим принципом освітньої системи Ліхтенштейну, яка характеризується гнучкістю та можливістю вибору напряму професійного становлення відповідно до особистісних потреб. Професійна освіта вторинного рівня в

Ліхтенштейні базується на практичних методах навчання майбутньої професійної діяльності, які розроблені у партнерстві з діловими установами. Середню професійно-технічну освіту в Ліхтенштейні забезпечують професійно-технічні училища. В основу базової професійної освіти вторинного рівня покладено дуальний або триальний підходи. Дуальний підхід, відомий як подвійна система навчання, поєднує в собі професійну діяльність учня в компанії та відвідування спеціальної професійної школи. Триальний підхід уміщує ці два елементи, а також додаткові курси, спрямовані на навчання та подальший розвиток практичних навичок майбутніх фахівців. Успішне завершення навчання дає можливість отримати професійний атестат середньої освіти, який дозволить здійснювати професійну діяльність або ж продовжити навчання у ВНЗ Ліхтенштейну та Австрії та вищих професійних навчальних закладах Швейцарії. Ще однією особливістю навчального процесу, на думку дослідниці [8], є те, що система освіти в Ліхтенштейні пропонує широкий спектр позааудиторних заходів, які спрямовані на підвищення рівня соціальних навичок дітей, що сприяє заохоченню студентів до здорового та збалансованого способу життя. Університет Ліхтенштейну також пропонує магістерську програму за спеціальністю «Підприємництво», яка орієнтована на дослідження процесу створення, розвитку та переформатування компанії.

До речі, Міністерством освіти і науки України пропонується розглядати дуальну освіту як одну з форм підготовки майбутніх фахівців. Це дасть можливість забезпечити взаємозв'язок між теоретичною та практичною підготовками, освітою й сучасними підприємствами, враховуючи вимоги роботодавців. Вивчаючи практику підготовки майбутніх фахівців економічного спрямування Словаччини, варто зазначити, що всі державні університети входять до Європейської асоціації університетів і тісно співпрацюють із багатьма вишами Європи, беруть активну участь у програмах обміну студентами. Під час навчання у вищих навчальних закладах Словаччини студенти мають додаткові можливості вивчення іноземних мов (англійської, німецької, іспанської, китайської), проходження практики та стажування під час канікул у країнах Євросоюзу, а також у США, Канаді, Великобританії, Новій Зеландії, Китаї та багатьох інших [5]. Економічну підготовку майбутніх фахівців із підприємництва та торгівлі здійснює Університет економіки в Братиславі. В університеті реалізуються такі програми: бакалаврат, магістратура, MBA. Факультет торгівлі (Faculty of commerce) вміщує підприємництво у сфері торгівлі і туризму (entrepreneurship in trade and tourism), підприємництво у зовнішній торгівлі (entrepreneurship in foreign trade), управління торгівлею (trade management),

міжнародна торгівля (international trade), бізнес у Європейському Союзі (European union business), економіка торгівлі і послуг (economy trade and services) [2].

Оскільки останнім часом економічні ринкові відносини набувають свого розвитку, тому, на наш погляд, досвід Братиславського університету в підготовці майбутніх фахівців є перспективним. Зазначимо, що у професійній освіті України майбутніх фахівців із торгівлі здійснюють за спеціальністю 076 Підприємництво, торгівля та біржова діяльність, за якою передбачено теоретико-практичну підготовку, враховуючи європейські стандарти. Наприклад, за Освітньою програмою «Магістр» уведено такі дисципліни: «Товари світового рівня якості», «Глобальні мережі в бізнесі», «Реінжиніринг бізнес-процесів», «Міжнародне технічне регулювання» та інші (Львівський торговельно-економічний університет).

Наразі актуальною є практична підготовка фахівців із такого профілю. Щодо цього Н. Трішкіна виокремила принципи підходу до цього процесу. Серед них такі: «1. Принцип цілеспрямованості практичної підготовки. Він реалізується в тому, що оволодіння спеціальністю підпорядковується загальному навчальному плану і має систематичний характер. 2. Принцип неперервності і поєднання теоретичного навчання з інтенсивним набуттям практичних умінь та навичок. Навчальними планами передбачено поєднання годин теоретичного навчання і практичної підготовки студентів в умовах навчально-тренувальної фірми. 3. Принцип інтеграції інтелектуальних і матеріальних ресурсів. Він реалізується шляхом інтеграції навчання з виробництвом у двох напрямках. Перший пов'язаний із використанням матеріальних ресурсів виробництва (бази, обладнання, нових технологій тощо), другий – із залученням до проведення занять висококваліфікованих спеціалістів підприємств. 4. Принцип активізації самостійної творчої роботи учнів в оволодінні вміннями та навичками зі спеціальності» [10, с. 197].

Розробляючи модель формування професійної компетентності майбутніх фахівців із підприємництва, торгівлі та біржової діяльності, а також ураховуючи європейський досвід, нами виокремлено принцип європейської інтеграції з дотриманням цінностей, що сформувалися у країнах Європи з ринковою економікою, принцип професійно-комунікативної спрямованості.

**Висновки.** Таким чином, нами розглянуто проблему підготовки фахівців із підприємництва, торгівлі в окремих європейських країнах, з'ясовано специфіку формування професійної компетентності у закладах вищої освіти, що дасть можливість спрямувати нашу наукову розвідку на нові підходи у професійній освіті, вдосконалити систему формування професійної компетентності у

майбутніх фахівців із підприємництва, торгівлі та біржової діяльності.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у вивченні зарубіжних тенденцій щодо підготовки майбутніх фахівців у сфері біржової діяльності.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бичок А.В. Особливості підготовки фахівця економічного профілю в німецькомовних країнах. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2016. Вип. 2 (39). С. 27–29.
2. Економічний університет у Братиславі. URL: <https://simplex.ua/program-eko-uni-bratislava>
3. Євтушевський В. Економічна освіта у вищій школі: здобутки та проблеми формування. *Вища освіта України*. 2002. № 2. С. 86–90.
4. Каплун А.В. Розвиток систем підготовки кваліфікованих робітників у Болгарії і Польщі (кінець XIX–XX ст.): автореф. дис. ... д-ра пед. наук, спец.: 13.00.04. Київ, 2011. 42 с.
5. Освіта в Словаччині. URL: <https://www.slovakagency.com.ua/ua/osvita-v-slovachchini/>
6. Поясок Т.Б. Система застосування інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх економістів у вищих навчальних закладах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук, спец.: 13.00.04. Київ, 2010. 44 с.
7. Ржевська А.В. Розвиток сучасної університетської освіти країн Західної Європи: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка». Луганськ, 2013. 40 с.
8. Самохвал О.О. Особливості професійної підготовки майбутніх фахівців в межах національної освітньої системи князівства Ліхтенштейн. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*. 2018. Вип. 1 (7). С. 236–240.
9. Стандарт вищої освіти України, рівень вищої освіти: Перший (бакалаврський) рівень Галузь знань: 07 «Управління та адміністрування» Спеціальність: 076 «Підприємництво, торгівля та біржова діяльність». Наказ Міністерства освіти і науки України 13.11.2018 р. № 1243. Київ, 2018. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/076-pidpriemnitstvo-torgivlya-ta-birzhova-diyalnist-bakalavr.pdf>
10. Трішкіна Н.І. Сучасні підходи до формування професійних компетенцій фахівців торговельно-економічного профілю. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*. 2015. № 1 (9). С. 197, С. 193–199.



## СВІТОГЛЯДНІ КОНЦЕПТИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

### LIGHT CONCEPTS OF FORMING ENVIRONMENTAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF NATURAL DISCIPLINES

*У статті розглянуто зв'язок формування екологічної компетентності з такими особистісними конструктами, як екологічна культура, екологічний світогляд, свідомість і самосвідомість. Здійснено ретроспективний аналіз світоглядних концепцій ставлення людини до природи в різні історичні епохи. Установлено, що в другій половині ХХ століття сформувалися дві протилежні світоглядні парадигми, зокрема антропоцентрична й екоцентрична. Доведено, що світоглядна парадигма формування екологічної компетентності майбутнього вчителя природничих дисциплін має базуватися на концепції сталого розвитку суспільства і природи. Для її реалізації необхідним є впровадження інтегративного підходу в зміст професійної педагогічної освіти, що базується на єдності природничого та гуманітарного знання.*

**Ключові слова:** екологічний світогляд, світоглядна парадигма, сталий розвиток, учитель природничих дисциплін, інтегративний підхід.

*В статті розглянуто зв'язок формування екологічної компетентності з такими особистісними конструктами, як екологічна культура, екологічне мислення, свідомість і самосвідомість. Здійснено ретроспективний аналіз світоглядних концепцій ставлення людини до природи в різні історичні епохи. Установлено, що в другій половині ХХ століття сформувалися дві протилежні світоглядні парадигми, зокрема антропоцентрична й екоцентрична. Доведено, що світоглядна парадигма формування екологічної компетентності майбутнього вчителя природничих дисциплін має базуватися на концепції сталого розвитку суспільства і природи. Для її реалізації необхідним є впровадження інтегративного підходу в зміст професійної педагогічної освіти, що базується на єдності природничого та гуманітарного знання.*

*ческая парадигма формирования экологической компетентности будущего учителя естественных дисциплин должна базироваться на концепции устойчивого развития общества и природы. Для ее реализации необходимо внедрение интегративного подхода в содержание профессионального педагогического образования, базирующегося на единстве естественного и гуманитарного знания.*

**Ключевые слова:** экологическое мировоззрение, мировоззренческая парадигма, устойчивое развитие, учитель естественных дисциплин, интегрированный подход.

*The connection of the formation of ecological competence with such personal constructs as ecological culture, ecological worldview, consciousness and self-awareness in the article considers. A retrospective analysis of philosophical conceptions of human attitude towards nature in different historical epochs has been carried out. It was established that in the second half of the twentieth century two opposite ideological paradigms were formed: anthropocentric and ecocentric. It is proved that the outlook paradigm of forming the ecological competence of the future teacher of natural sciences should be based on the concept of sustainable development of society and nature. To implement it, it is necessary to introduce an integrative approach to the content of professional pedagogical education, which is based on the unity of natural and humanitarian knowledge.*

**Key words:** ecological worldview, world-view paradigm, sustainable development, teacher of natural sciences, integrative approach.

УДК 371.14

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085.2019.12-2.39>

Сяська І.О.,

канд. пед. наук, доцент,

докторант Рівненського державного гуманітарного університету

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Людська цивілізація, яка є невід'ємною частиною природи, у відносинах із нею пройшла низку етапів: від повного обожнювання і поклоніння природним силам до ідеї повної і безумовної влади людини над природою. Як наслідок, сьогодні людство зіткнулося з глобальною екологічною кризою, витоки якої слід шукати у філософсько-культурологічній площині, а причини полягають у соціально-економічному розвитку суспільства, заснованому на необмеженому і споживацькому використанні природних ресурсів.

#### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Зрозуміло, що впровадження безвідходних технологій і енергозберігальних заходів та проведення інших природоохоронних дій (за всієї їх абсолютної і життєвої необхідності) самі по собі не здатні вирішити екологічну кризу в системі «природа – людина – суспільство», оскільки вона, на думку багатьох учених (С.М. Глазачов, М.І. Дробноход, М.М. Кисельов, В.Г. Кремень, В.С. Крисаченко,

В.А. Лось, М.М. Мойсеев, М.І. Хілько, Г.І. Швєбс та ін.), має світоглядний характер.

Упродовж останніх десятиліть міжнародною науковою спільнотою проведено низку всесвітніх екологічних форумів, симпозіумів та конференцій (Ріо-де-Жанейро, 1992 р.; Йоганнесбург, 2002 р.; Київ, 2003 р.; Вільнюс, 2005 р.; Ріо-де-Жанейро, 2005 р.; Ріо-де-Жанейро, 2012 р.), присвячених вирішенню глобальних екологічних проблем та розробленню концепцій виходу суспільства на рівень сталого розвитку.

#### Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.

Вироблення науково обґрунтованої стратегії взаємодії з природою і створення відповідного механізму її впровадження можна втілити лише через освітні інститути, бо саме вони є базовим елементом механізму відтворення людських цінностей і установок щодо ставлення до довкілля. Ідеться про заклади вищої освіти, які, відповідаючи на сучасні виклики, мають готувати фахівців, здатних реалізовувати ці стратегічні

завдання у професійній діяльності, що передбачає потребу у високому рівні сформованості екологічної компетентності. Особливе положення в цьому процесі має вища педагогічна освіта, оскільки саме від професійної майстерності та рівня сформованості екологічної компетентності майбутніх учителів залежить формування екологічної культури і світогляду нового покоління.

Звідси постає завдання для вищої професійної педагогічної школи, що має забезпечити формування екологічної компетентності та готовності майбутніх учителів природничих дисциплін до екологічної освіти і виховання учнівської молоді. Так, побудова змісту професійної освіти для майбутніх учителів природничих дисциплін потребує детального розгляду світоглядних концепцій, на які вона має спиратися, що і стало метою дослідження.

**Виклад основного матеріалу.** За поглядами І.О. Зимньої, компетентнісний підхід може базуватися на культурно-історичних, етносоціальних та інших цінностях, якщо сформовані на його основі компетентності розглядати як складні особистісні утворення з інтелектуальними, емоційними і моральними складниками [2, с. 36].

Щодо екологічної компетентності особистості, то ми дотримуємося думки, що процес її становлення слід розглядати через процес формування когнітивного складника, екологічних цінностей і мотивів поведінки у довкіллі, які детермінуються зовнішніми освітньо-виховними впливами, рівнем розвитку екологічної самосвідомості й культури особистості та її діяльністю [7, с. 257]. Таким чином, формування екологічної компетентності нерозривно пов'язане з такими особистісними конструктами, як екологічна культура, свідомість і самосвідомість людини та її екологічний світогляд, що потребує сутнісного аналізу.

Оскільки екологічна свідомість є реальним відображенням об'єктивної дійсності, переломленим через призму домінуючих установок та ціннісних орієнтацій стосовно навколишнього середовища, то маємо підстави до розгляду її не як структурної частини індивідуальної свідомості, а як складника сучасного людського світогляду й суспільної свідомості, яка спонукає і знаходить мотивацію для діяльності людини у природі, тоді як екологічна самосвідомість інтегрує в собі знання, норми, цінності, ідеали, світоглядні установки та практичні рекомендації щодо особистісного ставлення людини до довкілля.

У філософському словнику зазначено: «Світогляд – це форма суспільної самосвідомості людини, через яку вона сприймає, осмислює та оцінює навколишню дійсність як світ свого буття і діяльності, визначає і сприймає своє місце і призначення в ньому» [8, с. 575]. Спираючись на це, можемо дійти висновку, що екологічний світогляд є відображенням екологічних умов життя та відносин

між людьми і довкіллям у вигляді екологічних теорій, ідей, уявлень, що характеризують особливості ставлення до природи в певну історичну епоху.

У цьому контексті С.В. Совгіра пропонує таке означення екологічного світогляду особистості: «...це система взаємопов'язаних компонентів: загальної сукупності екологічних поглядів, знань, цінностей, духовності, переконань, практичних настанов, що визначають розуміння особистістю цілісності та єдності природного й соціального буття, місця в ньому людини разом із життєвими природовідповідними позиціями...» [5, с. 12–13]. Отже, екологічний світогляд володіє значним потенціалом в інтеграції природничих і гуманітарних підходів до пізнання світу, коли природа виступає як фізична, біологічна та одночасно соціальна реальність. Так, світоглядні імперативи є тим вектором, який визначає концептуальні засади формування екологічної компетентності.

Розглянемо генезис світоглядних парадигм ставлення до світу природи як підґрунтя для формування цілей і завдань сучасної екологічної освіти. Слід зазначити, що кожен виток історичної спіралі суспільного розвитку характеризувався певним типом взаємовідносин людини і природи, який накладав свій відбиток на формування як суспільної, так й індивідуальної екологічної культури й свідомості. Так, І.В. Чернікова стверджує, що ці взаємовідносини, що склалися у кожен історичну епоху, базувалися на певній концепції, яка завжди була і залишається багатозаровою. Ці шари можуть перетинатися, утворюючи протиріччя в картині епохи. Причому кожний попередній шар нікуди не зникає, а стає основою для наступного та продовжує своє існування і сьогодні у вигляді тих чи інших окремих індивідуальних та групових настанов і цінностей [9, с. 56].

Період античності характеризувався низкою протиріч у ставленні до природи, які склалися у Давній Греції та Римі. Давньогрецький космізм виявлявся у моральному, ціннісному ставленні до природи, що випливало з визнання універсальних законів природи та повної залежності від неї. Завдяки науковим пошукам філософів Давньої Греції природа стала об'єктом дослідження, існувало розуміння цінності непрагматичної взаємодії з природою. Із плином часу відбулася трансформація ставлення до природи, що знайшло своє відображення в способі життя стародавніх римлян, які планомірно знищували свій життєвий простір у безкінечних війнах, а цінність довкілля визначалася його ситуативним статусом у суспільному житті Давнього Риму. Загалом, як слушно зауважили С.Д. Дерябо та В.А. Ясвін, античність була чи не першим кроком на шляху відчуження людини від природи і в певному сенсі підготувала абсолютне протиставлення у наступні століття [1, с. 196].

У Середньовіччі поглиблюється відчуження людини від природи. Світобудова тримається на основі ієрархії «Бог – Людина – Природа». Якщо в період античності природа як об'єкт пізнання ще була наділена душею, то християнство повністю позбавляє природні об'єкти «права» на душу. Переважає споживацьке ставлення до природи, хоча однозначної позиції християнської церкви щодо цього немає, оскільки сповідується відповідальність людини за світ природи перед Богом, виходячи з того, що всі божі творіння мають безсумнівну цінність. Водночас розвиток знань про природне середовище призупиняється.

Якісний прорив у розширенні світоглядних горизонтів у пізнанні природи здійснено у період Відродження, що пов'язано з розвитком торгівлі й мореплавства. Завдяки геніям наукової думки того часу (Дж. Бруно, Л. да Вінчі, Й. Кеплера, Н. Коперніка та інших) з'являється не лише розуміння гармонійної досконалості природи й універсальності її законів, а й змінюється ставлення до неї. На наш погляд, саме в цю епоху відбулося остаточне відчуження людини від природи, зважаючи на розвиток науки та розширення сфери її прикладного використання.

Ідеологічною основою ставлення людини до світу природи у цьому історичному періоді стало картезіанство, вихідними основами якого були: уявлення про людину – «суб'єкт» і світ природи – «об'єкт», який людина не лише пізнає, а й практично використовує і перетворює; утвердження абсолютної цінності людського розуму, володарювання людини над силами природи. Щодо цього С.Д. Дерябо та В.А. Ясвін указали на промовисте гасло картезіанства: «Природа не повинна існувати і розвиватися «просто так», вона повинна слугувати людині» [1, с. 201]. Таким чином, ця епоха ознаменувалася остаточним закріпленням домінуючого дотепер антропоцентричного екологічного світогляду суспільства.

У період XVII – I пол. пол. XIX ст., який характеризувався диференціацією й розвитком наукових галузей, технологій і виробництва, утилітарно-практичне ставлення до природи отримало поширення у всіх сферах життя тодішнього суспільства. Водночас епоха Просвітництва принесла значні соціальні перетворення, які стосувалися еволюції прав і свобод людини.

Так, Ж.Ж. Руссо першим звернув увагу на невідповідність розвитку суспільства і природи і передбачив руйнівний вплив цивілізації на природу. Отже, зважаючи на гуманістичний розвиток соціуму, в суспільстві починає зароджуватися визнання універсальної і безумовної цінності природи, чому сприяли праці Генрі Торо. Його прогресивні ідеї про суб'єктність живої і неживої природи дали поштовх до формування морально-ціннісних норм ставлення до природи та їх відображення у суспільному світогляді.

Стрімка індустріалізація та урбанізація західного суспільства, яка розпочалася наприкінці XIX ст., призвела до погіршення стану довкілля та зумовила появу перших громадських рухів і товариств, що домагалися ухвалення законодавчих актів з охорони природи. У межах біології як наукової галузі починає формуватися новий напрям – загальна екологія – наука про закономірності функціонування живих істот у природному середовищі існування. Із наростанням екологічних проблем поступово змінюється загальна спрямованість екологічного знання, зокрема постає потреба вивчення різноманітних аспектів (як біологічних, так і соціальних) взаємовідносин людини і довкілля. Цьому сприяли погляди російських неокосмістів (І.В. Кіреєвський, П.Д. Успенський, К.Е. Ціолковський, О.Л. Чижевський та ін.) та розвитку вчення про біосферу та ноосферу (В.І. Вернадський, Е. Ле Руа, П. Тейяр де Шарден).

Головна ідея російського неокосмізму полягала у такому: людина – складник природи, тому протистояння між людиною і природою не є можливим. Отже, російський неокосмізм відстоював необхідність формування нового морального підґрунтя взаємодії людини з природою, зміни принципів розвитку цивілізації.

Хоча В.І. Вернадський – з одного боку, а Е. Ле Руа і П. Тейяр де Шарден – з іншого, у своїх поглядах виходили з різних ідеологічних позицій, проте в обґрунтуванні ноосферного вчення зійшлися на ідеї безумовної цінності природи як живої системи, складником якої є людина, що підтверджує взаємозалежність та взаємозумовленість розвитку. Учені ще на початку XX століття наголосили на тому, що вплив людини на навколишню природу зростає настільки швидко, що не за горами той час, коли він перетвориться в основну перетворювальну силу. Розвиток навколишнього середовища і суспільства стануть нерозривними.

Таким чином, російський неокосмізм та вчення про біосферу і ноосферу дали поштовх для розвитку суспільного світогляду нової орієнтації – екоцентричної.

У цей же період у США у результаті наростання протиріч між зростаючими економічними потребами підвищення якості життя населення та загальним погіршенням стану навколишнього середовища і виснаженням природних ресурсів виникла нова світоглядна орієнтація, яка отримала назву «американський енвайронменталізм» і охопила різні сфери практичної діяльності і науки. Головним постулатом енвайронменталізму стала концепція прагматичної єдності людини і природи, що передбачає раціоналізацію економіки з уживанням управлінських підходів для вирішення сучасних екологічних проблем. Потреба у збереженні природних ресурсів мотивується тим, що вони мають забезпечувати і виробництво, і споживання

продукції, необхідної для підтримання певного рівня життя.

Водночас, зважаючи на наростання екологічних проблем, енвіронменталізм став підґрунтям для розвитку декількох філософсько-етичних течій, серед яких на особливу увагу заслуговує екологізм. Екологізм зосереджується на беззастережному визнанні самоцінності природи, а тому й необхідності радикальних змін у стосунках із нею, зміни споживацького стилю людського життя, виробництва та політичного порядку загалом. Ендрю Добсон інтерпретує енвіронменталізм і екологізм як два різнобічні світоглядні підходи щодо вирішення екологічних проблем, оскільки перший керується людськими інтересами, а другий розглядає довкілля як єдину досконалу цілісність, частиною якої є людина [10].

Щодо цього М.М. Кисельов та ін. зазначають, що «...поділ інвайронменталізму на антропоцентричний і екоцентричний ідейно відповідає концепціям інвайронменталізму та екологізму, пропонувані Добсоном, оскільки інвайронменталізм є антропоцентричним, а екологізм – природоцентричним» [3, с. 166].

Отже, у другій половині ХХ століття в екологічному світогляді суспільства сформувалися дві протилежні парадигми, зокрема антропоцентрична та екоцентрична. Якщо перша стала ідеологічною основою для застосування технократичних підходів у вирішенні екологічних проблем (науково-технічний прогрес забезпечує всі можливі засоби для подолання будь-яких протиріч у системі «природа – людина – суспільство»), то друга – фундаментом для створення сучасної концепції сталого розвитку.

На конференції ООН із навколишнього середовища і розвитку в Ріо-де-Жанейро у 1992 р. проаналізовано соціально-екологічну ситуацію, яка склалася у світовому господарстві, та засвідчено неефективність ужитих заходів щодо раціонального використання природних ресурсів, застосування технократичних підходів у розв'язанні екологічних проблем, що призвело до глобальних деградаційних змін у біосфері. Так, було висунуто стратегію сталого розвитку цивілізації, що передбачала узгодження й інтеграцію соціально-економічних і біосферних процесів та збереження вже історично сформованих екосистем.

У главі 36 Програми дій «Порядку денного на ХХІ століття», ухваленій на конференції, проголошено, що освіта є фундаментом сталого розвитку, а формування нового світогляду має бути орієнтоване на створення умов для збереження життя на планеті Земля шляхом:

- переорієнтації освіти на питання сталого розвитку;
- забезпечення професійної підготовки людей протягом усього життя;

– поширення поінформованості населення з питань стану довкілля і проблем виживання людства [4, с. 284].

Для реалізації цих завдань у 2005 р. затверджено Стратегію освіти для сталого розвитку (далі – ОСР) Європейської Економічної Комісії (далі – ЄЕК) ООН, яка визначила одне з основних завдань – унесення ОСР у систему формальної й неформальної освіти, розроблення принципів та методологічних засад її реформування. Відповідно до Стратегії ЄЕК ООН з освіти для СР, педагоги повинні мати системно-синергетичне мислення і цілісно сприймати процеси навчання і розвитку, орієнтуючись на участь у розв'язанні складних конкретних соціоприродних проблем, збалансованості потенціалів розвитку суспільства, територіальних громад [6, с. 36].

Так, маємо підстави для висновку, що світоглядна парадигма формування екологічної компетентності майбутнього педагога, особливо вчителя природничих дисциплін, має базуватися на концепції сталого розвитку суспільства і природи. Тоді виникає питання про те, як реалізувати цю концепцію у змісті професійних освітніх програм підготовки майбутніх учителів. Відповідаючи на нього, хочемо зазначити, що міждисциплінарний характер феномена стійкого розвитку передбачає також відповідний підхід.

У педагогічній практиці розрізняють природничий і гуманітарний підходи до вивчення природи та визначення її місця у системі цінностей у житті пересічної людини та певного соціуму, що склалося історично. Проте сьогодні протиставлення цих підходів у здобутті екологічних знань, умінь та досвіду екологічної діяльності стає недопустимим, оскільки тільки завдяки інтеграції набутого в науках про природу та суспільство досвіду дасть змогу будувати зміст педагогічної освіти, спрямованої на розвиток особистості з широким світоглядним кругозором та зі сформованою системою екологічних цінностей, які можуть цілісно реалізуватись на практиці. Очевидно, що для реалізації концепції сталого розвитку необхідно у зміст професійної педагогічної освіти активно впроваджувати інтегровані курси, які б забезпечували підготовку фахівця з високим рівнем сформованості екологічної компетентності, здатного до ухвалення рішень у професійних і життєвих ситуаціях та у розв'язанні екологічних проблем, що потребує залучення знань і вмінь із різних галузей науки.

**Висновки.** Джерелами становлення сучасної освітньої системи є основні сфери самовизначення особистості: людина, суспільство, природа, ноосфера. Здійснивши ретроспективний аналіз світоглядних парадигм у ставленні до природи як передумови становлення сучасної екологічної кризи, ми дійшли висновку, що сьогодні у змісті вищої педагогічної освіти немає альтернативи



світоглядній концепції сталого розвитку, а її впровадження дасть змогу готувати компетентних фахівців як носіїв екоцентричного екологічного світогляду і свідомості.

Для природничо-наукової педагогічної освіти одним зі шляхів реалізації компетентнісного підходу є ознайомлення студентів із глобальними проблемами сучасного світу, які вирішуються в єдності природничого та гуманітарного знання. Реалізація цього принципу, на наш погляд, утілюється у міжпредметних підходах побудови змісту освітніх професійних програм підготовки учителів, що потребує подальшого методологічного обґрунтування і відповідних методичних розробок.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. 477 с.
2. Зимня И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2003. № 5. С. 34–42.
3. Кисельов М.М., Деркач В.Л., Гардашук Т.В., Толстоухов А.В. Концептуальні виміри екологічної свідомості: монографія. Київ: Вид-во Парапан, 2003. 312 с.
4. Програма дій «Порядок денний на XXI століття»: Ухвалена конференцією ООН з навколишнього середовища і розвитку в Ріо-де-Жанейро (Саміт «Планета Земля», 1992 р.): пер. з англ. 2-ге вид. Київ: Інтелсфера, 2000. 360 с.
5. Совгіра С.В. Теоретико-методичні основи формування екологічного світогляду майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Луганський нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2009. 42 с.
6. Стратегія ЄЕК ООН з освіти в інтересах збалансованого розвитку. *Бібліотека Всеукраїнської екологічної ліги. Серія «Екологічна освіта і виховання»*. Київ: «Аспект-Поліграф», 2006. № 3. 40 с.
7. Сяська І. Сутність екологічної компетентності та особливості її формування у майбутнього учителя природничих дисциплін. *Інноватика у вихованні: зб. наук. праць*. Рівне, 2018. Вип. 8. С. 251–259.
8. Філософський словник / за ред. В.І. Шинкарука. Київ: Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.
9. Черникова И.В. Философия и история науки. Учебное пособие. Томск: Изд-во НТЛ, 2011. 388 с.
10. Dobson A. *The Green Political Thought* / 3<sup>rd</sup> ed. London; New York: Routledge, 2000. 230 p.

## ВИМОГИ ЦИФРОВОГО СУСПІЛЬСТВА ДО КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

### REQUIREMENTS FOR DIGITAL SOCIETY TO COMPETITIVENESS OF LECTURERS IN THE POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION SYSTEM

*У статті проаналізовано чинні нормативно-правові документи з теми дослідження. Уточнено зміст терміна «інтегральна компетентність» та здійснено частковий змістовно-структурний аналіз складників інтегральної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти з метою визначення категоріального апарату та термінологічної бази дослідження. Зіставлено пункти чинного Положення про електронний підручник із видами компетентностей викладачів, якими забезпечується виконання цих вимог. Указано на необхідність формування інформаційно-цифрової компетентності викладачів в освітньо-інформаційному середовищі післядипломної педагогічної освіти.*

**Ключові слова:** компетентність, інформаційно-цифрова, інтегральна компетентність викладачів, післядипломна педагогічна освіта.

*В статье проанализированы действующие нормативно-правовые документы по теме исследования. Уточнено содержание термина «интегральная компетентность» и осуществлен частичный содержательно-структурный анализ составляющих интегральной компетентности преподавателей в системе последипломного педагогического образования с целью определения категориального аппарата и терминологической базы исследования.*

*Сопоставлены пункты действующего Положения об электронном учебнике с видами компетентностей преподавателей, которым обеспечивается исполнение данных требований. Указано на необходимость формирования информационно-цифровой компетентности преподавателей в образовательно-информационной среде последипломного образования.*

**Ключевые слова:** компетентность, информационно-цифровая, интегральная компетентность преподавателей, последипломное педагогическое образование.

*The article analyzes current legal documents on the topic of research. The content of the term "integral competence" has been specified and a partial content-structural analysis of the lecturer's integral competence components in the system of postgraduate pedagogical education has been made in order to determine the categorical apparatus and the terminological research base. The points of the current Regulations on the electronic textbook with the types of lecturers' competences are arranged, which ensures the fulfillment of these requirements. It is indicated the need for the formation of information and digital competency of teachers in the educational and informational environment of postgraduate pedagogical education.*

**Key words:** competence, information digital, integral competence of lecturers, postgraduate pedagogical education.

УДК 378.37.004  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085.2019.12-2.40>

**Толчко С.В.**,  
канд. пед. наук,  
доцент кафедри управління  
професійною освітою  
Національного авіаційного університету

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Структура ІКТ-компетентності вчителя/викладача, відповідно до рекомендацій ЮНЕСКО, складається із таких шести модулів, як розуміння ролі ІКТ в освіті, навчальна програма й оцінювання, педагогічні практики, технічні і програмні засоби ІКТ, організація й управління навчальним процесом, професійний розвиток. Однак чи можемо стверджувати, що знання цих модулів наявні в педагогів?

Концепція розвитку педагогічної освіти (далі – ПО) найважливішою проблемою галузі називає дисбаланс між суспільним запитом на висококваліфікованих педагогічних працівників, перспективами розвитку суспільства, глобальними технологічними змінами та системою педагогічної освіти, а також рівнем готовності/спроможності сучасних педагогічних працівників (далі – ПП) до сприйняття та реалізації освітніх реформ в Україні. Одним із чинників, що призвів до виникнення такого дисбалансу, є невідповідність ключових професійних компетентностей випускників закладів педагогічної освіти до викликів цифрового суспільства [4].

Ще один чинний нормативно-правовий документ – Концепція розвитку цифрової економіки

та суспільства України на 2018–2020 рр. – у розділі «Напрями цифрового розвитку. Освіта» подає основні напрями цифровізації освіти:

– створення освітніх ресурсів і цифрових платформ із підтримкою інтерактивного та мультимедійного контенту для загального доступу закладів освіти та учнів, зокрема інструментів автоматизації головних процесів роботи навчальних закладів;

– розроблення та впровадження інноваційних комп'ютерних, мультимедійних та комп'ютерно зорієнтованих засобів навчання та обладнання для створення цифрового навчального середовища (мультимедійні класи, науково-дослідні STEM-центри, лабораторії, інклюзивні класи, класи змішаного навчання);

– організація широкосмугового доступу до Інтернету учнів та студентів у навчальних класах та аудиторіях у закладах освіти всіх рівнів;

– розвиток дистанційної форми освіти з використанням когнітивних та мультимедійних технологій [5].

#### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз вітчизняної науково-педагогічної літератури свідчить про наявність значної кількості нау-

кових досліджень із цього напрямку, зокрема таких, як цифрова гуманістична педагогіка відкритої освіти [2], теоретико-методичні засади проектування та використання комп'ютерно орієнтованого навчального середовища закладу післядипломної педагогічної освіти [3], проектування електронних посібників із латинської мови для вищих аграрних навчальних закладів [1], розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності науково-педагогічних працівників гуманітарних спеціальностей класичних університетів [6], використання хмаро орієнтованого середовища у навчанні баз даних майбутніх учителів інформатики [7], формування інформаційно-цифрової компетентності викладачів в освітньо-інформаційному середовищі післядипломної освіти [12], теоретико-методичні засади формування і розвитку складу та структури хмаро орієнтованого середовища діяльності учасників освітньо-наукового процесу вищого навчального закладу [14] тощо.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Зважаючи на багатоаспектність проблем, що розглядаються та виникають на межі багатьох галузей науки у період реформування системи вітчизняної освіти, педагогічним і науково-педагогічним працівникам (далі – ПП і НПП) доводиться вчитися долати попереднє вузькоспеціальне спрямування власного професійного знання та переходити на рівень *інтегративності* (здатності сприймати, організовувати, узгоджувати й возз'єднувати окремі фрагменти та досягати справжнього розуміння засадничої реальності) і *трансдисциплінарності* (принцип організації наукового знання, яке відкриває всебічні можливості взаємодії декількох дисциплін під час вирішення комплексу проблем суспільства).

**Мета статті** – проаналізувати вимоги цифрового суспільства до компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти в умовах реформування цієї галузі в Україні.

Для досягнення мети поставлено такі завдання:

– проаналізувати чинні нормативно-правові документи з теми дослідження;

– уточнити зміст терміна «інтегральна компетентність» та здійснити частковий змістовно-структурний аналіз складників інтегральної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти з метою визначення категоріального апарату та термінологічної бази дослідження;

– зіставити пункти чинного Положення про електронний підручник із видами компетентностей викладачів, якими забезпечується виконання цих вимог.

**Виклад основного матеріалу.** Науковці В.Ю. Биков та М.П. Лещенко, обґрунтовуючи засади актуальної нині *цифрової гуманістичної педагогіки відкритої освіти*, стверджують: «Мето-

дологічним підґрунтям цифрової гуманістики є застосування ідей, що виникли в руслі технократичних наук, до наук про живе. Цей важливий для гуманітарних і цифрових наук підхід обґрунтовує створення об'єднувальних концепцій, що охоплюють і біос, і техно. Цифрова гуманістика також перетинається з дослідженнями нових медіа та науками про інформацію, медіатеорією композиції, вивченням комп'ютерних ігор. Оволодіння цифровими гуманістичними вміннями відбувається в ході створення та реалізації науково-дослідницьких проектів міждисциплінарного характеру» [2, с. 120].

Виходячи з вищезначеного, можна вказувати на зростання вимог до компетентності викладачів закладів вищої освіти (далі – ЗВО) та персоналу закладів післядипломної педагогічної освіти (далі – ЗППО). У контексті нашого дослідження у значенні сукупності необхідних компетентностей ПП і НПП ЗВО та персоналу ЗППО вживатимемо термін «*інтегральна компетентність* – узагальнений опис кваліфікаційного рівня, який виражає основні компетентнісні характеристики рівня щодо навчання та/або професійної діяльності» [9].

Нормативні документи Міністерства освіти і науки України, зокрема *Методичні рекомендації для розроблення профілів ступеневих програм, насамперед програмних компетентностей та програмних результатів навчання*, і *Лист МОН України «Щодо надання роз'яснень стосовно освітніх програм»* подають ключові компетентності, здобуті в процесі виконання програми, у вигляді *інтегральної компетентності*, що поділяються на групи *диференціальних: загальні* (здатні переноситися з однієї предметної галузі в іншу) та *професійні* (застосовуються в певній предметній галузі науки і є характерними для неї).

Проект Положення про Національну освітню електронну платформу [11], що нині перебуває на стадії обговорення, ставить за мету забезпечити здійснення навчального процесу в закладах освіти, а також супровід самонавчання за умови застосування електронних технологій і засобів для забезпечення рівних умов замовникам освітніх послуг щодо можливостей доступу до них.

На цій платформі мають у недалекому майбутньому розміщуватися е-підручники, електронні версії підручників для учнів і вчителів, перелік е-підручників, посібників, навчальних програм, яким надано гриф «Рекомендовано МОН», чинні нормативно-правові документи, а також нормативні документи Міністерства освіти і науки України щодо діяльності е-платформи, державні освітні стандарти, освітні, методичні матеріали тощо.

Для часткового змістовно-структурного аналізу складників *інтегральної компетентності* викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти у межах цієї розвідки здійснимо спробу зіставити

пункти чинного Положення про електронний підручник (далі – Положення) [10] із видами компетентностей, якими забезпечується виконання цих вимог.

У контексті нашої наукової розвідки деталізуємо, що, відповідно до Положення, *електронний підручник* – це електронне навчальне видання із систематизованим викладенням навчального матеріалу, що відповідає освітній програмі, містить цифрові об'єкти різних форматів та забезпечує інтерактивну взаємодію.

Завдання Положення «відповідати стандарту освіти, типовій освітній (навчальній) програмі, затвердженій МОН, сучасним науковим результатам; забезпечувати повноту розкриття основних наукових положень, використання загальноприйнятої наукової термінології, актуальних відомостей і даних» пов'язане саме з *фаховою (фундаментальною) компетентністю*, що містить знання з окремої галузі науки (математики, хімії, мови, літератури, екології тощо), тому можемо говорити про фахову математичну, хімічну, мовну тощо компетентності.

Вимоги «забезпечити диференційований та компетентнісний підходи до навчання, індивідуалізацію освітнього процесу, зокрема містити завдання для самооцінювання, групової роботи, відкриті запитання, дослідницькі, пізнавальні, творчі завдання, для самостійної роботи», стосуються знань із педагогіки, методики й методології організації освітнього процесу, тобто наявності в ПП і НПП *педагогічної, навчально- і науково-методичної, методологічної компетентностей*.

Для успішної реалізації завдання щодо чіткого структурування та логічної систематизації інформації в е-підручниках, послідовності і логічності навчального матеріалу, приведення у відповідність до вікових особливостей здобувачів освіти необхідною є *філософська, логічна, психологічна компетентності*.

Із метою створення е-підручників із доступним лексичним наповненням, переважним використанням простих речень без значної кількості складних синтаксичних конструкцій, із наявністю завдань, пов'язаних із роботою з текстами, з можливістю пошуку за ключовими словами, а також словника (словників) ПП і НПП мають володіти належною *мовно-комунікативною компетентністю*.

Виконання вимог до інтерфейсу та дизайну е-підручника вимагають від викладачів знань, які підтверджують сформованість у них не лише *технічної і технологічної, а й художньо-естетичної компетентностей*.

Технічні і функціональні вимоги щодо забезпечення можливості роботи на трьох чи більше операційних системах, його завантаження на пристрій користувача і роботи без подальшого доступу до мережі Інтернет, перегляду відео- та прослухо-

вування аудіофайлів без потреби встановлення додаткових плагінів та без використання мережі Інтернет, унесення змін у послідовність модулів ПП чи НПП пов'язані з належною сформованістю *інформаційно-цифрової компетентності (ІКТ-компетентності, ІК-компетентності)* [15].

Водночас викладачі повинні вміти створювати такі е-підручники, які б уможлилювали використання науки і технологій для вдосконалення людських розумових і фізичних можливостей, сприяли збільшенню тривалості життя та його якості, визначали методи і способи роботи з молодшим поколінням у культурі *трансгуманізму* (міжнародний інтелектуальний та культурний рух на підтримку вдосконалення людських розумових і фізичних можливостей). Він розглядає такі аспекти людського існування, як інвалідність, страждання, хвороби, старіння та недобровільна смерть, необов'язковими та небажаними. Трансгуманісти покладаються на біотехнології та інші передові технології для розв'язання таких проблем. Також трансгуманізм на рівні з перевагами пов'язаний із низкою небезпек, які можна очікувати від майбутнього) [8]. Ці вміння ставлять перед ПП і НПП вимоги досконалого володіння *здоров'язберігальною та безпекожиттєдіяльністю компетентностями*.

**Висновки.** Отже, проаналізувавши набір необхідних компетентностей ПП і НПП (лише для виконання вимог Положення про електронний підручник), можемо стверджувати, що *інтегральна компетентність викладачів* допомагає сприймати процес у єдності, організовувати, узгоджувати й возз'єднувати окремі фрагменти та досягати справжнього розуміння засадничої освітньої реальності. Групи вищезначених компетентностей є взаємопов'язаними, одні витікають з інших або переходять у нові (залежно від умов, ситуацій, рівнів вищої освіти здобувачів знань).

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо в аналізі стану сформованості інтегральної компетентності працівників закладів системи післядипломної педагогічної освіти та її подальшого розвитку в умовах реформування вітчизняної галузі.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Балалаєва О.Ю. Проектування електронних посібників з латинської мови для вищих аграрних навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2016. 24 с.
2. Биков В., Лещенко М. Цифрова гуманістична педагогіка відкритої освіти. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2016. № 4. С. 115–130.
3. Колос К.Р. Теоретико-методичні засади проектування та використання комп'ютерно-орієнтованого навчального середовища закладу післядипломної педагогічної освіти: автореф. дис. ... докт. пед. наук. Київ. 2017. 40 с.





## КОНЦЕПЦІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

### THE CONCEPT OF TRAINING FUTURE BORDER GUARDS OFFICERS FOR PROFESSIONAL INTERACTION

*У статті розкрито сутність проблеми формування здатності майбутніх фахівців прикордонної служби України до професійної взаємодії. Проаналізовано зміст та особливості професійної діяльності з метою розкриття значення професійної взаємодії у правоохоронному прикордонному відомстві. Подано результати досліджень теоретичних та методологічних підходів щодо формування здатності до професійної взаємодії. Визначено зміст концепції підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної взаємодії (виокремлено відповідні методичні підходи, дидактичні принципи, мету, завдання, а також педагогічні умови).*

**Ключові слова:** професійна взаємодія, офіцери-прикордонники, концепція, професійна діяльність.

*В статье раскрыта сущность проблемы формирования способности будущих специалистов пограничной службы Украины к профессиональному взаимодействию. Проанализировано содержание и особенности их профессиональной деятельности, с целью раскрытия значения профессионального взаимодействия в правоохранительном пограничном ведомстве. Представлены результаты исследований теоретических и методологических подходов по формиро-*

*ванию способности к профессиональному взаимодействию. Определено содержание концепции подготовки будущих офицеров-пограничников к профессиональному взаимодействию (выделены соответствующие методические подходы, дидактические принципы, цели, задачи, а также педагогические условия).*

**Ключевые слова:** профессиональное взаимодействие, офицеры-пограничники, концепция, профессиональная деятельность.

*In the article the essence of the problem of forming the ability of future specialists of the Border Guard Service of Ukraine to professional interaction is disclosed. The content and peculiarities of their professional activity are analyzed in order to reveal the importance of professional interaction in the law enforcement border department. The results of the research of theoretical and methodological approaches to formation of readiness for professional interaction are presented. The content of the concept of preparing future border guards officers for professional interaction is determined (the relevant methodological approaches, didactic principles, purpose, tasks, and pedagogical conditions are specified).*

**Key words:** professional interaction, border guards, concept, professional activity.

УДК 378:141:371.134(043.3):355  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085.2019.12-2.41>

**Тушко К.Ю.,**

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.

Структура соціуму містить різні елементи, зокрема особистості, спільноти, інститути та організації, а також процеси та взаємодії. Правоохоронні структури в суспільній ієрархії, зокрема прикордонна служба України, належать до соціальних інститутів, тобто до тих утворень, без яких нормальне функціонування українського суспільства не є можливим. Варто зауважити, що в Україні фундаментальні суспільні складники перебувають у маргінальному стані. На українське прикордонне відомство покладено виконання важливих функцій внутрішньодержавного та міждержавного масштабу, тому фахівці цієї служби повинні характеризуватись високим рівнем компетентності, освіченості та професіоналізму. Останнє твердження в реаліях системи вищої освіти сьогодні є пріоритетним, адже необхідно забезпечити зміст якісної підготовки майбутніх фахівців будь-якої галузі. Вирішення цієї проблеми передбачає забезпечення високого рівня здатності майбутніх офіцерів-прикордонників до взаємодії, зокрема професійної.

Величезні обсяги сучасної інформації, динаміка глобалізаційних процесів, еволюція міжнародної співпраці України, визначеність щодо західного вектора розвитку українського суспільства лежать в основі актуальності дослідження проблеми фор-

мування здатності майбутніх фахівців до професійної взаємодії.

Формування здатності до професійної взаємодії фахівців будь-якої спеціальності в сучасному суспільстві посідає вагомe місце [6].

Обґрунтування важливості формування здатності до професійної взаємодії у системі професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників можливе на підставі розкриття сутності, змісту та різновидів відповідних професійних компетентностей.

Підготувати майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної взаємодії можна завдяки реалізації положень основних методологічних підходів: системного, синергетичного, акмеологічного, аксіологічного, особистісно орієнтованого та компетентнісного.

#### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Ретельний аналіз запропонованої проблеми свідчить про існування наукових праць, присвячених її значущості та багатоаспектності.

Надбання античної епохи, що заклала основи механічної парадигми взаємодії, дотепер є об'єктом уваги таких учених, які належать до різних галузей знань, як Б. Ананьєв, В. Бехтерєв, Л. Виготський, Н. Волкова, Г. Гегель, І. Зимня, І. Кант, О. Коротаєва.

Науковці вивчали проблему з різних позицій. Так, І. Зимня, І. Кон, Л. Петровська та ін. досліджували проблему взаємодії з позицій філософії, педагогіки та соціології, Т. Чаплі розкривав сутність інформаційної взаємодії, Ф. Розанов – соціальної, Н. Данилевський – міжкультурної, Н. Кащей – соціально-політичної тощо.

**Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми.** Незважаючи на наявність вищеподаних досліджень, варто зазначити, що концептуальні основи саме професійної взаємодії є нині невизначеними, зокрема системи професійної взаємодії у прикордонному відомстві української держави.

**Метою статті** є розкриття концептуальних засад підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної взаємодії.

**Виклад основного матеріалу.** Професійна взаємодія майбутніх офіцерів-прикордонників у службовій діяльності ґрунтується на різних видах вербального спілкування з колегами всіх рівнів, із мешканцями прикордонного регіону, громадянами іноземних держав, які перетинають кордон України тощо [4].

Із метою глибокого та якісного розкриття характеристики зазначеної проблеми вважаємо, що слід сформулювати цілі, форми та способи діяльності, види спілкування тощо. На підставі цього буде сформовано систему професійної взаємодії у прикордонній професійній діяльності та проаналізовано її основні складники.

Таким чином, професійна взаємодія у прикордонному відомстві України є достатньою та необхідною умовою для реалізації відносин цієї професійної сфери. Професійна взаємодія у прикордонному відомстві охоплює і окремих особистостей, і соціальні спільноти, й інститутів у цілому, а також безпосередній та опосередкований вплив між зазначеними об'єктами.

Особливостями професійної діяльності офіцерів Державної прикордонної служби України є розподіл функціональних обов'язків, регламентованість, авторитарність в управлінській ланці, неухильне виконання вимог статуту, обмеженість в ухваленні й реалізації певних рішень. Зазначені чинники не сприяють процесам самовдосконалення та саморозвитку, а також формуванню в офіцерів-прикордонників здатності до професійної взаємодії [5].

В Україні ухвалено Закон «Про Державну прикордонну службу України», в якому зазначено основні завдання відомства, присвячені забезпеченню цілісності кордонів та охороні суверенних прав і свобод України [7]. Ці завдання є складником системи національної безпеки України.

В основі професійної діяльності офіцерів-прикордонників лежить виконання таких функцій, як:

- організація та здійснення прикордонного контролю;

- контроль та пропуск транспортних засобів та осіб;

- зупинення нелегального переміщення транспорту та осіб через кордон;

- узгодження дій із військовими й правоохоронними структурами щодо захисту кордону;

- реалізація розвідувальної, інформаційно-аналітичної та пошуково-розшукової діяльності щодо забезпечення цілісності держави;

- забезпечення участі у протидії кримінальним угрупованням різних видів.

Ще одним комплексом завдань, що виконують офіцери-прикордонники, є завдання, дотичні до охорони окремої ділянки кордону, зокрема організація та здійснення прикордонного контролю та охорони кордону в окремому прикордонному загоні. Зазначене вище передбачає як автономну, так і злагоджену взаємодію з наявними органами охорони кордону.

Слід зауважити, що майбутні офіцери-прикордонники у кадровій системі прикордонного відомства належать до управлінської ланки. А це означає, що вони повинні ухвалювати та обґрунтовувати управлінські рішення, забезпечувати злагодженість колективу прикордонників, створювати міцні зв'язки з мешканцями прикордонних регіонів, гідно представляти Україну перед громадянами іноземних держав тощо.

В управлінській діяльності офіцерів-прикордонників, які виконують оперативно-службову діяльність, варто проаналізувати таке завдання, як управління підрозділом охорони державного кордону. Змістом цього завдання є ефективне виконання оперативно-службових завдань, що й передбачає високий рівень здатності до професійної взаємодії.

Наступним важливим завданням є забезпечення постійної готовності до виконання дій та управління засобами щодо виконання всіх оперативно-службових завдань. Можна стверджувати, що в основі ефективного виконання поданих вище завдань лежить здатність до здійснення професійної взаємодії (узгодження зв'язків між військовослужбовцями та структурними підрозділами).

У контексті представленої проблеми формування здатності майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної взаємодії протягом професійної підготовки зумовлене особливостями професійної діяльності. Виконання більшості оперативно-службових завдань не є можливим без процесу професійної взаємодії.

Реалізація гуманістичної парадигми у системі вищої освіти передбачає формування відповідної установки щодо впровадження діалогічного підходу, що означає забезпечення основ професійної взаємодії. Ця проблема є дотичною до таких ключових соціальних та психологічних питань, як діяльнісні мотиви, інтереси та потреби індивіда,

організація інтеракції у процесі професійної діяльності, існування певного рівня комунікації тощо. Сучасним гаслом української освітньої реформи є раціональна побудова та втілення системи професійної підготовки на засадах гуманістичної концепції щодо міжособистісної та професійної педагогіки. Зважаючи на це, важливим є вирішення цієї проблеми завдяки ретельному теоретичному аналізу психолого-педагогічного контексту професійної взаємодії [1].

Аналіз соціально-філософської літератури дав змогу сформулювати висновок щодо змісту взаємодії, яка є засобом узгодження мети (особистості або соціальної групи) та її практичного втілення.

Ураховуючи подане вище, взаємодія є водночас процесом, дією і зв'язком, тому має діалектичну природу походження.

У сучасній класифікації різних видів взаємодії є певна невпорядкованість і дихотомічність. Для представленого дослідження цікавою є професійна взаємодія.

Аналіз сутності дефініції «професійна взаємодія» у науковій літературі відсутній. Суттєвими її ознаками є існування організаційних форм конкретної діяльності, емоційного змісту, різновидів взаємовідносин, а також різноманітні способи реалізації зворотного та прямого зв'язку.

Питання здатності фахівця будь-якої сфери до реалізації професійної взаємодії нині є досить актуальним. Тому професійна підготовка майбутніх фахівців повинна забезпечувати формування такої здатності. Особливий статус проблеми професійної взаємодії існує і в прикордонній службі України, тому представники наукової сфери здійснюють дослідження щодо ефективного вирішення цього питання у прикордонному відомстві.

Визначення змісту професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної взаємодії вимагає чіткого формулювання опису її структури.

А це означає проектування концептуальних засад підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної взаємодії.

Проектування змісту концепції підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної взаємодії дає змогу чітко визначити мету і завдання цієї підготовки, сформулювати її загальну методику, виділити ключові методи тощо.

Виокремлення теоретичного фундаменту в будь-якому дослідженні дає можливість отримати відповіді щодо ключової наукової ідеї, сутнісної характеристики об'єкта та предмета дослідження, вирішення основних суперечностей (як наукового, так і соціально-культурного змісту), алгоритму та технології вивчення проблеми тощо. Зазначені складники становлять основу наукової концепції [2].

Концепцією підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної взаємодії є осново-

положний задум щодо реалізації цієї підготовки. На нашу думку, концепцією є сукупність положень наукових теорії, парадигм, концепцій, що використані з метою отримання оптимального результату в науково-практичній сфері [3].

У представленому дослідженні концепція підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної взаємодії є авторською, оскільки відображає особисті наукові твердження дослідника, спираючись на загальноприйняті наукові парадигми [8].

Беручи до уваги подане вище, підготовку майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної взаємодії необхідно здійснювати, враховуючи положення компетентнісного, особистісно орієнтованого, акмеологічного, системного, синергетичного, діяльнісного, аксіологічного підходів.

Комплексне врахування зазначених теоретико-методологічних підходів у підготовці майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної взаємодії є основою вдосконалення професійної підготовки.

Концептуальні засади зазначеної підготовки повинні містити мету, завдання, принципи, методологію та відповідні педагогічні умови, а отже:

- метою є формування певного рівня компетентності у здійсненні професійної взаємодії майбутніми офіцерами-прикордонниками;
- дидактичні принципи (науковості, автономності, доступності, раціональності, системності, послідовності, зв'язку із практикою тощо);
- методологічні підходи (синергетичний, компетентнісний, акмеологічний, особистісно орієнтований, діяльнісний тощо);
- педагогічні умови (забезпечення діалогічності в освітньому середовищі для майбутніх офіцерів-прикордонників, наявність високого рівня професійної компетентності представників науково-педагогічного складу, високий рівень забезпечення міждисциплінарної інтеграції, інтеракція як провідний метод, засіб та форма в освітньому процесі).

Реалізація поданих вище концептуальних засад підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної взаємодії є однією з умов трансформації консервативного змісту вищої освіти у сучасний демократичний.

**Висновки.** Особливості оперативно-службової діяльності офіцерів прикордонної служби та науково-практичних і теоретичних досліджень щодо проблеми підготовки до професійної взаємодії засвідчив актуальність удосконалення змісту фахової підготовки задля вирішення тих запитів та соціальних вимог, що формулюються перед фахівцями-прикордонниками України.

В основі вищеподаної концепції підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної взаємодії простежується думка щодо отримання майбутніми офіцерами-прикордонниками досвіду професійної взаємодії на різних рівнях: із соціумом, із колегами у професійній сфері, з гро-



мадянами іноземних культур (проблема мультикультуралізму та полікультурності), з мешканцями прикордонних регіонів.

Результатом такої взаємодії є сформованість системи культурних та національних цінностей. Завданням вищого військового навчального закладу є забезпечення відповідного змісту професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників із метою формування відкритого типу соціальної поведінки, мотивованої професійної діяльності.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Балл Г.О. Психолого-педагогічні засади гуманізації освіти. *Освіта і управління*. 1997. Т. 1. № 2. С. 21–36.
2. Гилфорд Д. Три сторони інтелекта. *Психологія мышлення*. Москва: Просвещение, 1955. С. 433–456.
3. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Київ; Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.

4. Дияк В. Особливості соціально-економічної підготовки як складової фахової підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. Сер.: Педагогічні та психологічні науки. 2013. № 3. С. 76–85. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpnarv\\_ppn\\_2013\\_3\\_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpnarv_ppn_2013_3_10).

5. Іщенко Д. Методика оцінювання професійної компетентності офіцерів відділів прикордонної служби. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. Серія: Педагогічні науки. 2015. № 2. С. 121–130. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpnadpcpn\\_2015\\_2\\_13](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpnadpcpn_2015_2_13).

6. Нечаєв Л.В. Підготовка студентів педінститутів до взаємодії з учнями: автореф. дис ... канд. пед. наук. Харків, 1991. 18 с.

7. Про Державну прикордонну службу України: Закон України від 3 квітня 2003 р. № 661-IV. *Відом. Верхов. Ради України*. 2003. № 27. Ст. 208. Зі змінами; ост. ред. 9 черв. 2013 р.

8. Стеченко Д.М., Чмир О.С. Методологія наукових досліджень: підручник. Київ: Знання, 2005. 309 с. (Вища освіта XXI століття).

## ХУДОЖНЬО-ГРАФІЧНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ТА ДИЗАЙНУ В СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

## ARTISTICALLY-GRAPHIC PREPARATION OF SPECIALISTS OF FINE ART AND DESIGN IS IN SYSTEM OF PEDAGOGICAL EDUCATION

*У статті розкрито проблеми педагогічної технології навчання основ мистецтва художньої графіки. Визначено напрями розвитку у студентів пізнавальної, художньо-графічної та самостійної навчально-творчої діяльності. Розглянуто історію розвитку мистецтва художньої графіки. Розкрито теоретичні положення графічного зображення та послідовність виконання практичних навчальних завдань. Окреслено послідовне формування системи художньо-графічних умінь й розвиток творчих здібностей майбутніх фахівців образотворчого мистецтва та дизайну.*

**Ключові слова:** мистецтво, творчість, художня графіка, художньо-графічне мислення, фахівці образотворчого мистецтва та дизайну.

*В статье раскрыты проблемы педагогической технологии обучения основам искусства художественной графики. Определены направления развития у студентов познавательной, художественно-графической и самостоятельной учебно-творческой деятельности. Рассмотрена история развития искусства художественной графики. Раскрыты теоретические положения гра-*

*фического изображения и последовательность выполнения практических учебных задач. Определены последовательное формирование системы художественно-графических умений и развитие творческих способностей будущих специалистов изобразительного искусства и дизайна.*

**Ключевые слова:** искусство, творчество, художественная графика, художественно-графическое мышление, специалисты изобразительного искусства и дизайна.

*The article deals with the problems of pedagogical technology of studying the basics of arts art graphics. The directions of development in students of cognitive, artistic and graphic and independent educational and creative activity are determined. The history of the art of art graphics is considered. The theoretical positions of the graphic image and the sequence of practical training tasks are revealed. The consistent formation of the system of artistic and graphic skills and development of creative abilities of future specialists of fine arts and design is outlined.*

**Key words:** art, creativity, art graphics, artistic and graphic thinking, experts in fine arts and design.

УДК 378.74(072)  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085.2019.12-2.42>

**Фурманюк С.М.,**  
викладач кафедри мистецьких дисциплін і методик навчання Житомирського державного університету імені Івана Франка

**Постановка проблеми.** У зв'язку з розвитком професійної освіти виникає потреба у фахівцях мистецького циклу. Важливим педагогічним завданням в сучасній мистецькій освіті є процес професійної художньо-графічної підготовки фахівців образотворчого мистецтва та дизайну. Під час вивчення художніх дисциплін педагогічною основою підготовки студентів до професійної діяльності є індивідуальний підхід до навчання. Індивідуалізація навчання з особистісно-орієнтовним спрямуванням є динамічною формою розвитку пізнання навколишнього світу у процесі художньо-графічної підготовки фахівців образотворчого мистецтва та дизайну.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Історія художньої графіки починається з первісної культури. Це наскельні зображення та графічні візерунки на знарядді праці з кісток або каміння. До художньої графіки відносять зображення на папірусі міфологічних сюжетів у поєднанні з ідеографічним письмом, характерні для Давнього Єгипту. Ілюстрації у рукописних книгах пізньої античності, наприклад у «Енеїді» Вергілія, належать до найдавніших взірців графіки. У країнах Далекого Сходу та Китаю в XVII–XIX століттях художня графіка широко представлена різними жанрами гравюри, а у країнах, де поширений іслам, особливого розвитку набули каліграфія та орнамент. Книжкова мініатюра

стала основним різновидом художньої графіки у мистецтві Візантії та середньовічної Європи. У західноєвропейському мистецтві XIV–XIX століть значного розвитку досягла гравюра. Найвідомішими представниками того часу були німецький художник М. Шонгаузер та французький художник Ж. Калло. У техніці художньої графіки створили низку художніх творів італійці Леонардо да Вінчі, Б. Мікеланджело, Рафаель, іспанець Д. Веласкес та інші. У XVII–XIX століттях у пейзажній графіці працювали французи К. Лоррен, Н. Пуссен та інші. Портретна графіка досягла особливої витонченості в рисунках французького портретиста Ж.-О. Енгра. Побутовий жанр, портрет і пейзаж у техніці художньої графіки отримали новий розвиток у творчості французьких графіків К. Коко, Ж.-Ф. Мілле, імпресіоніста Е. Дега і голландського постімпресіоніста Ван Гога. У другій половині XIX століття формувався плакат у сучасному розумінні цього виду художньої графіки. В кінці XIX – на початку XX століть представниками модерну, авангарду, експресіонізму створені специфічні та виразні можливості друкованої художньої графіки – це рисунки француза А. Матісса, іспанців П. Пікасо, С. Далі та інших.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Індивідуалізація навчання у процесі підготовки фахівців образотворчого мистецтва – це система педагогічних дій педагога від-

повідно до кожного студента, яка має бути спрямована на максимальне врахування інтересів, можливостей, ціннісних художньо-естетичних смаків та вражень особистості з метою її становлення як фахівця та творчого розвитку, формування професійної здатності.

Індивідуальний підхід у процесі художньо-графічної підготовки студентів необхідно розглядати як форму професійного спілкування педагога і студента, коли педагогічний вплив педагога за допомогою методики наочного навчання спрямовано на розкриття в навчально-пізнавальній творчій діяльності індивідуальних потенційних можливостей і здібностей майбутніх фахівців образотворчого мистецтва та дизайну. Отже, освітній процес у сфері художньо-педагогічної підготовки фахівців мистецького циклу має бути орієнтований насамперед на розвиток особистості, її самовизначення, персоніфікацію як компетентного фахівця, в тому числі й в галузі мистецтва графіки [2, с. 8].

**Метою статті** є – обґрунтувати та розкрити принципово важливі проблеми педагогічної технології навчання основ мистецтва художньої графіки. Спрямувати студентів на послідовне формування системи художньо-графічних умінь й розвиток творчих здібностей. Розкрити теоретичні положення графічного зображення та послідовність виконання практичних навчальних завдань.

**Виклад основного матеріалу.** Серед спеціальних дисциплін, що пропонуються студентам мистецьких спеціальностей, особлива увага приділяється дисципліні «Художня графіка», оскільки це одна з фахових мистецьких дисциплін у системі навчальних предметів державного компонента, що входять до освітньо-професійної програми теоретичної і практичної підготовки фахівців образотворчого мистецтва та дизайну. Заняття цим видом мистецтва розвивають навички й уміння використовувати виразні засоби зображення художньо-графічними матеріалами для вирішення навчальних і творчих завдань.

Під час вивчення дисципліни «Художня графіка» особлива увага приділяється практичним заняттям, зміст яких спрямовано на формування системи умінь зображати різними художніми матеріалами, тобто за допомогою графічних технік передавати фактуру, матеріальність, різноманітний стан природи, досконало використовувати виразні можливості графічних прийомів та засобів графічного формування образу.

Художньо-графічні техніки мають свої особливі виразні можливості. Вибір техніки тісно пов'язаний з вибором інструментів і матеріалів, що впливає на зміст та візуальне сприйняття роботи. Практичне оволодіння основами мистецтва графіки дозволить ефективно на професійному рівні використовувати його в педагогічній та художньо-творчій діяльності [3].

Вивчення дисципліни «Художня графіка» зумовлене необхідністю формування у майбутніх фахівців образотворчого мистецтва та дизайну комплексу теоретичних та практичних знань про засоби та матеріали графіки, технічні прийоми та засоби графічного зображення. Комплекс цих базових знань є необхідною дидактичною умовою для практичної діяльності і галузі художньої графіки, становить основу професійної художньо-графічної майстерності.

Предметом вивчення навчальної дисципліни «Художня графіка» є: система знань та умінь, необхідних для виконання художньо-графічних зображень предметного світу та технології його виконання з методикою художнього навчання, розвиток просторового уявлення та мислення, формування здатності до самостійної роботи з навчальним матеріалом.

Головним завданням педагогічної науки та практики постає проблема формування творчої особистості засобами образотворчого мистецтва. У вирішенні поставленої проблеми в системі художньо-педагогічної світи важливе місце належить мистецтву графіки. Професійна підготовка майбутніх фахівців образотворчого мистецтва та дизайну з графіки є невіддільним складником навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах. Зміст вивчення основ мистецтва художньої графіки забезпечується освітньо-професійною програмою підготовки фахівців образотворчого мистецтва та дизайну.

Оволодіння основами художньої графіки в навчальному процесі відбувається послідовно, за змістовними модулями в структурно-логічних та міжпредметних взаємозв'язках зі спеціальними мистецькими дисциплінами, що надає можливість на високому рівні отримати знання та засвоїти практичні навички, уміння і сформувати професійні здатності для подальшої художньо-творчої діяльності.

Художня графіка як самостійний вид образотворчого мистецтва і самостійна навчальна дисципліна має значний виховний вплив на професійне становлення особистості фахівців образотворчого мистецтва та дизайну та розвиток їх креативних здібностей.

Мета вивчення навчальної дисципліни «Художня графіка» у вищому навчальному закладі полягає в тому, щоб удосконалити професійну підготовку галузі мистецтва оригінальної графіки з високим рівнем майстерності фахівців з образотворчого мистецтва та дизайну; формувати в студентів систему естетичних цінностей як основу художніх поглядів; розкрити теоретичні основи та зміст основних понять з програми; розвивати здатність до художньо-творчої самореалізації; виховувати потребу в духовному самовдосконаленні.

Основними завданнями вивчення дисципліни «Художня графіка» є: розкрити теоретичні

основи мистецтва графіки; забезпечити практичну навчально-творчу діяльність для оволодіння системою знань, умінь та навичок до використання в організаційно-методичній, художній професійній діяльності; формування соціально-творчої активності та естетичних поглядів студентів, потребу організації доквілля за законами краси, пропорції точної побудови; формування уявлень про загальнолюдські цінності та духовну етику; формування знань теоретичних основ мистецтва оригінальної графіки та умінь розбиратися у всіх тонкощах графічних прийомів та способів формоутворення і створювати композиції в художніх техніках оригінальної графіки; розвиток практичних навичок роботи різними графічними матеріалами та інструментами в образотворенні; розвиток відчуття та розуміння конкретності, виразності і лаконічності форми; розвиток просторової уяви, що забезпечує передумови технічного мислення; розвиток творчої спрямованості та творчого потенціалу студентів.

Структура змісту програми вміщує основні положення мистецтва оригінальної графіки, теоретичний та практичний матеріал для засвоєння її художніх закономірностей. Практичний курс програми вміщує завдання та систему вправ як складники змістовних модулів, що дозволяють професійно оволодіти основами мистецтва графіки.

Структура програми поєднує такі основні напрями художньо-графічної діяльності:

1. Теоретичну підготовку з основ мистецтва художньої графіки.

2. Практичну роботу (навчальні завдання, вправи, навчально-творчі роботи, практичні тести-завдання).

3. Навчально-творчу діяльність.

4. Методичну підготовку (виконання наочності, написання рефератів).

5. Самостійну роботу студентів, створення творчої роботи за індивідуальним проектом, виконання курсової роботи.

Перераховані в програмі навчально-практичні завдання необхідно розглядати як обов'язковий мінімум для вивчення дисципліни. При цьому важливо зберігати дидактичні засади художнього навчання, формувати творче, композиційне, графічне та художньо-образне мислення. Перш за все практичні вправи мають бути орієнтовані на розвиток творчих здібностей студентів у процесі цілеспрямованого засвоєння графічних прийомів, способів зображення та художньої системи образотворення під час створення композиції.

У процесі вивчення художніх технік оригінальної графіки необхідно застосовувати метод послідовного засвоєння художньо-образної системи створення графічної композиції. Важливо приділяти увагу культурі навчання – пізнання – учіння й головній закономірності дидактики художньої педагогіки – методу наочного навчання. Організа-

ція занять має цілковито сприяти індивідуалізації навчання студентів [5, с. 16].

Для дисциплін художньо-естетичного циклу важливими повинні бути принципи навчання: художньо-образного і техніко-технологічних аспектів графічного зображення. Дотримання принципів художньо-графічного навчання та принципів науковості, послідовності і поетапного викладення програмного матеріалу є важливим для того, щоб він був засвоєний у повному обсязі та на достатньо високому рівні професійної майстерності.

Програмний матеріал навчальної дисципліни «Художня графіка» сформовано за модулями для кожного семестру. Змістовні модулі початкового навчання спрямовані на:

– засвоєння необхідних понять в галузі оригінальної та друкованої графіки, їх відповідного змісту та взаємозалежності; знання про засоби та прийоми графічного зображення, їх обсяг, характер та образотворче значення; дані про матеріали та інструменти, їхні фізичні властивості та виразально-зображувальні можливості;

– розвиток необхідних в графічному зображенні рухових функцій фаланг кисті та руки в цілому; формування рухових навичок із застосуванням конкретного графічного матеріалу, інструменту;

– оволодіння системними прийомами нанесення графічного матеріалу на папір;

– практичне ознайомлення з матеріалами оригінальної та доступними для педагогічної діяльності техніками друкованої графіки, технічними прийомами та способами роботи з ними на прикладі різноманітних вправ (технічними, композиційними, графічних фраз тощо);

– формування професійної культури та розвиток творчого художньо-образного мислення та «мислення в матеріалі».

Перша частина навчальної дисципліни за змістовними модулями включає лекційні, практичні заняття та самостійну практичну роботу. Вона передбачає практичне оволодіння науково-теоретичними основами оригінальної та друкованої графіки, техніко-технологічними прийомами оригінальної художньої графіки на основі опанування низки способів графічного зображення в процесі виконання формально-технічних, композиційних вправ за змістовними модулями.

Друга частина навчальної дисципліни включає індивідуально-творчу роботу. Вона передбачає практичну реалізацію навчальних досягнень у художньо-творчій діяльності кожного студента.

Заклучна частина навчальної дисципліни передбачає тестування за темами, що вивчалися за конкретним змістовним модулем даної теми у формі виконання практичних тестів-завдань в установленій термін часу.

Така побудова навчально-творчого процесу зумовлена вимогами системи вищої освіти й тим,



що практичне ознайомлення з особливостями технік оригінальної художньої графіки та їхніми прийомами можливе саме під час творення цілісного зображення графічними матеріалами з точки зору технології створення графічної роботи. Саме така організація навчально-творчої діяльності студентів за умови кредитно-модульної системи освіти дозволяє практично відчувати графічні матеріали, тобто сформувати здатність застосовувати їх образотворчо-технічні можливості, наочно зрозуміти їх специфічний характер і, таким чином, скласти загальне враження про кожний матеріал, спільні риси та відмінності прийомів та способів роботи з ними. До того ж така побудова створює можливість для закріплення та розвитку набутих знань, навичок у практичній образотворчій діяльності.

**Висновки.** Знання основних закономірностей творчого процесу, психологічних основ формування художнього образу, зумовленого почуттями, уявою, сприйняттям, в майбутньому дозволить фахівцям образотворчого мистецтва та дизайну використовувати наукову організацію праці, методично обґрунтовувати технологію навчання на

основі закономірностей теорії управління педагогічними процесами й свідомо підходити до вирішення проблеми розвитку творчої пізнавально-практичної активності особистості на заняттях за темами, що пов'язані з художньою графікою.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Греченко В.А., Чорний І.В. Історія світової та української культури з тестовими завданнями. Київ : Літера ЛТД, 2009. 379 с.
2. Енциклопедії сучасної України / Інститут енциклопедичних досліджень. Київ : ВАТ «Поліграфкнига», 2006. 625 с.: іл.
3. Зязюн І.А. Наука і мистецтво педагогічної дії. Професійна освіта: педагогіка і психологія. Польсько-український, україно-польський журнал / За ред. Т. Левовицького, В. Зязюна, І. Вільш, Н. Ничкало. Ченстохова-Київ, 2001, №5. С. 357–380.
4. Образотворче мистецтво : енцикл. ілюстр. словник-довідник / упоряд. А. Пасічний. Київ : Факт, 2007. 678 с.: іл.
5. Резніченко М.І., Твердохлібова Я.М. Художня графіка : Навчально-методичний посібник для студентів художньо-графічних факультетів. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. 272 с.

ВПЛИВ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ  
НА ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИTHE INFLUENCE OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF FUTURE  
SPECIALISTS ON THE FORMATION OF A MANAGEMENT CULTURE

*У статті розглянуто сучасні тенденції іншомовної підготовки майбутніх фахівців у ЗВО в умовах світових глобалізаційних процесів, зокрема йдеться про іншомовну підготовку майбутніх фахівців як чинник, що забезпечує гармонійну взаємодію з управлінською культурою. Подано визначення поняття «іншомовна підготовка», «управлінська культура» та розкрито роль процесуальних аспектів у формуванні особистості майбутнього фахівця в умовах глобалізації та інформатизації суспільства. Доведено, що іншомовна підготовка акумулює в собі значний загальноосвітній та виховний потенціал, спрямований на підвищення рівня управлінської культури, культури мислення, комунікації, та готує до міжкультурної комунікації. Розглянуто підходи до формування управлінської культури майбутніх фахівців у процесі вивчення іноземних мов.*

**Ключові слова:** іншомовна підготовка, управлінська культура, ЗВО, студент.

*В статье рассмотрены современные тенденции иноязычной подготовки будущих специалистов в ЗВО в условиях мировых глобализационных процессов, в частности говорится о иноязычной подготовке будущих специалистов как факторе, обеспечивающем их гармоничное взаимодействие с управленческой культурой. Дано определение понятия «иноязычная подготовка», «управленческая культура» и раскрыта роль процессуальных аспектов в формировании личности будущего специалиста в условиях глобализации и информатизации*

*общества. Доказано, что иноязычная подготовка аккумулирует в себе значительный общеобразовательный и воспитательный потенциал, направленный на повышение уровня управленческой культуры, культуры мышления, коммуникации, и подготавливает к межкультурной коммуникации. Рассмотрены подходы к формированию управленческой культуры будущих специалистов в процессе изучения иностранных языков.*

**Ключевые слова:** иноязычная подготовка, управленческая культура, ЗВО, студент.

*The article outlines modern tendencies of foreign language training of future specialists in educational establishments of higher learning in the conditions of world globalization processes. Foreign language training of future specialists as a factor providing their harmonious interaction with management culture is described in the article. The definition of the concept "foreign language training", "management culture" is given and the role of procedural aspects of shaping personality of future specialists in the conditions of globalization and informatization of society are presented. The article proves that foreign language training accumulates its considerable educational potential aimed at raising the level of management culture, culture of thinking and communication as well as prepare for intercultural communication. Approaches to the formation of managerial culture of future specialists in the process of studying foreign languages are considered.*

**Key words:** foreign language training, management culture, student.

УДК 378.016:811.111  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085.2019.12-2.43>

**Цимбрило С.М.,**  
канд. пед. наук,  
доцент кафедри іноземних мов  
Національного університету  
«Львівська політехніка»

**Постановка проблеми у загальному вигляді.**

Входження України до єдиного Європейського простору вищої освіти, європейські тенденції гармонізації вищої освіти, з одного боку, необхідність формування цілісної особистості майбутнього фахівця, компетентного не лише у своїй професійній сфері, але й в інших галузях знань, адаптованого до життєдіяльності в умовах глобального полікультурного та багатомовного світу – з іншого, виводять іноземні мови в освітні пріоритети та зумовлюють інтерес науковців до проблеми іншомовної підготовки майбутніх фахівців. В умовах розбудови України дедалі більшого значення набувають проблеми управління. Назріла об'єктивна необхідність створення управлінського механізму, який би використовував новий стиль роботи, за допомогою якого можна високоефективно досягати поставлених цілей в умовах ринкових відносин, що визначає актуальність досліджуваної проблеми. Отож, осмислення управлінських проблем, що виникають у процесі будівництва такого механізму, є одним із найважливіших завдань науки управління.

Проблеми формування управлінської культури фахівців, визначення її змісту та складників широко розглядаються у працях багатьох учених. Проте ці питання досліджуються науковцями в загальнотеоретичному аспекті, не ураховуючи вимоги конкретної професійної діяльності майбутнього фахівця. Водночас є низка професій, для яких високий рівень розвитку управлінської культури є вкрай необхідним.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вітчизняними та зарубіжними науковцями приділяється належна увага проблемам іншомовної підготовки майбутніх фахівців у нелінгвістичних ЗВО. Так, виокремлюються такі аспекти, як підвищення ефективності іншомовної підготовки у вищій школі за рахунок надання їй професійно орієнтованої і профільної спрямованості (В.М. Александров, Г.В. Барабанова, О.В. Бернацька, Ю.В. Дегтярьова, О.Ю. Іванова, С.Є. Мазанова) та індивідуалізація професійно орієнтованого навчання іноземних мов студентів немовних спеціальностей (С.О. Мелікова), формування іншомовної професійної компетентності студентів немовних спе-

ціальностей (О.А. Алмабекова, Н.І. Алмазова, А.С. Андрієнко, Н.М. Ізорія, Т.А. Костюкова, В.В. Махова, Н.О. Микитенко, А.Л. Морозова, С.Ю. Ніколаєва, І.В. Секрет, В.Ф. Теніщева та ін.), формування навичок міжкультурної комунікації (С.І. Гарнаєва, Р.О. Гришкова, О.П. Демиденко, О.О. Чекур та ін.), формування здатності до професійної комунікації в полікультурному просторі (М.В. Дружиніна, А.К. Крупченко). Серед численних праць західноєвропейських науковців у сфері професійного навчання вирізняються дослідження за напрямками, які корелюють із нашими цілями, а саме: реформування вищої освіти в контексті євроінтеграційних процесів та Болонської конвенції (Р. Стернберг (R.J. Sternberg), Г. Шапер (H. Schaerer та ін.), значення компетентності для сучасного суспільства (В. Гутмахер (W. Gutmacher), Б. Менсфілд (B. Mansfield), Дж. Равен, Г. Спенсер-Отей (H.P. Spencer-Oatey), Р.Дж. Стернберг (R.J. Sternberg) та ін., компетентність у навчанні іноземним мовам (М. Бернс (M. Berns), М. Кенел (M. Canal) та ін.), міжкультурна компетентність (Г.Д. Браун (H.D. Brown), М. Вугам (M. Byram), М.В. Люстіг, Дж. Кестер (M.W. Lustig, J. Koester), С. Ратъє (S.Rathje), Б. Рей (B. Rey) та ін., інтернаціоналізація освіти (С. Ган (C. Hahn), Г. Де Віт (H. De Wit), Дж.Найт (J. Knight), Р. Скотт (P. Scott), А. Ван Гаален (A. Van Gaalen), М.С.Ван дер Венде (M.C. Van der Wende) та ін.), бізнес і навчання іноземних мов (Р.Дж. Едельштайн (R.J. Edelstein), Р.Р. Джордан (R.R. Jordan), М. Джефрі Уот і Рей Шауб (M. Geoffrey, Voght and Ray Schaub) та ін.), шляхи реалізації іншомовної підготовки як невід'ємного складника вищої професійної освіти (Дж. Еглоф, А. Фітцпатрік (G. Egloff, A. Fitzpatrick), інформаційно-комунікаційні технології у навчанні іноземних мов (К. Ахмад, Г. Горбет, М. Роджерс, Р. Сасекс (K. Ahmad, G. Corbett, M. Rodgers & R. Sussex). Саме управлінська культура і є цією проблемою, яку досліджували такі вчені, як Т. Бойдел, М. Бурке, О. Віханський, А. Наумов та багато інших.

**Мета статті** – визначити вплив іншомовної підготовки майбутніх фахівців на формування управлінської культури.

**Виклад основного матеріалу.** Світ культури постає світом матеріальних і духовних цінностей, створених або виділених у природі людиною, якими вона насолоджується залежно від своєї обдарованості, освіченості та вихованості. Сучасні програми дещо затеоретизовані і їм інколи бракує практичного зв'язку з майбутньою спеціальністю фахівця, а цілі й завдання формування управлінської культури майбутніх фахівців у процесі вивчення іноземних мов відображаються у тематичному змісті лекцій і практичних занять. Цінність – це значущість, корисність або шкідливість чого-небудь для людини, групи, суспільства.

Цінність може допомогти оцінити що-небудь у порівнянні, тобто стати критерієм вибору. Цінність сама стає орієнтиром, тому що вона є засобом досягнення мети.

Культура управління – це сукупність теоретичних та практичних положень, принципів і норм, що мають загальний характер і стосуються всіх аспектів людської діяльності, це важлива сфера впливу на свідомість, вчинки підлеглих, помисли і бажання, а також вона є одним із вирішальних факторів успіху в управлінні. Перед нею постає завдання створити такий управлінський світогляд кожного керівника, який здатний піднести його до висот сучасної управлінської культури. Її елементами є глибина, світогляд, морально-етичні норми праці, ставлення до праці, навички в організації роботи і виконанні її окремих сегментів, уміння володіти собою і розуміти трудовий колектив. Управлінська культура проявляється також у досконалості роботи, у прагненні створити цілісну композицію. До того ж така культура характеризує як індивідуальну діяльність управління, так і колективну роботу. Мистецтво управління та мистецтво виконання – це управлінська культура, що набуває надзвичайного значення на сучасному етапі розвитку держави, оскільки вона постає не лише як сукупний показник управлінського досвіду, рівень управлінських знань, почуттів, зразків поведінки та функціонування суб'єктів управління, але і як певна характеристика стану управління в українській державі. Тому можна зробити висновок, що від ступеня її розвитку залежить ефективність усієї системи державного управління.

В управлінській культурі особливе значення мають раціональний початок, знання, сучасні концепції, наукові технології. Абсолютно очевидно, що особлива управлінська дія починається з пізнання суті процесів, що відбуваються, висунення нових ідей, установок, що характеризує зміст управління, рівень управлінського мислення. Без уміння висунути інноваційні цілі і завдання управління, а потім знайти адекватні методи їх рішення не може бути ефективного управління.

На новітньому щаблі розвитку суспільства слід розмежовувати поняття «навчання іноземних мов» та «іншомовна освіта». І не лише тому, що перше є частиною другого. «Метою навчання є формування утилітарних навичок та вмій у конкретних прагматичних цілях», тому зміст навчання є аналогічним – формування певних навичок та вмій [4, с. 34]. Поняття освіти, зокрема іншомовної, інтерпретується як «становлення людини через її входження в культуру; завдяки їй людина стає суб'єктом культури» [4, с. 35]. Крім того, недостатній рівень управлінського професіоналізму не лише гальмує поширення організаційної культури, але й стримує організаційний розвиток державної установи. Тому керівникові, який не володіє

елементами управлінської культури, важко, а то і неможливо, засвоїти елементи культури організації, не говорячи вже про те, щоб бути її активним носієм чи поширювати серед підлеглих.

Є такі особливості управлінської культури: існує в будь-якій організації, не має матеріальної форми, не можна виміряти кількісними показниками, не може бути формалізована чи декларована, є фактором мотивації, індивідуальна і неповторна, має загальні риси, тому може бути класифікована [2, с. 33].

Українська управлінська культура наразі формується. Створення ринкових відносин зумовило потребу підготовки професіоналів. Але наше історичне минуле, наш менталітет, звичайно, впливають на формування нової управлінської культури як позитивно, так і негативно (наприклад, сила влади чиновників і досі велика). Така управлінська неспроможність пояснюється тим, що управління як особливий вид творчої діяльності на практиці не може існувати поза сферою моралі. До того ж, на наш погляд, відомим є той факт, що самі управлінці сьогодні усвідомлюють зв'язок своєї управлінської діяльності лише з ідеологією управління на рівні підприємства. Керівник (за традиційним визначенням) – це особа, офіційно призначена на відповідну посаду як організатор колективу, наділена необхідними правами та обов'язками, що несе документально визначену відповідальність та має владу, закріплену в посадових документах.

Уважаємо за доцільне окреслити ще одну проблему іншомовної підготовки в немовних ЗВО – вивчення лише однієї іноземної мови. Володіння однією іноземною мовою – це норма для всіх освічених людей. Якщо ж знання іноземних мов фахівець розглядає як конкурентну перевагу, то він повинен володіти не однією, а хоча б двома. Зважаючи на це, слід зазначити, що і Болонський процес передбачає уніфікацію європейської системи освіти з метою заповнення ринку праці лінгвістично кваліфікованими кадрами, які взаємодіятимуть у полікультурному і мультилінгвальному економічному просторі.

Однак у сучасних умовах розвитку суспільства керівник будь-якого ієрархічного рівня зобов'язаний бути менеджером, який повинен активно впроваджувати ефективні інноваційні ідеї господарювання та досягнення науково-технічного прогресу, зважати на зміни у світовій економіці, своєчасно аналізувати кон'юнктуру і динаміку попиту та пропозиції, вміти перебудувати виробничо-господарську діяльність, урахувати вимоги ринку. У сучасному конкурентному світі вже не є достатньо володіти лише однією іноземною мовою. Можливо, не варто вимагати від студентів технічних ЗВО бездоганного володіння іноземною мовою, адаптувати рівень іншомовного спілкування до рівня носіїв мови. Слушно, на наше

переконавання, погодитися з думкою, що «краще не зовсім абсолютні знання декількох мов, ніж досконале володіння лише однією іноземною мовою» [3, с. 72].

Уважається, що для формування культури управління достатньо економічних знань і трохи правових. Нерідко забувається, що таке розуміння менеджменту вичерпано вже в 1930-ті рр. в період «Великої депресії», або системної кризи, яка охопила тоді західну частину світу. Саме тоді президент США Рузвельт пророчо зазначив в одній зі своїх вітальних мов, зверненій до губернаторів штатів у Білому домі: «Збереження наших національних багатств є тільки частковістю щодо більш загального питання продуктивності національної праці».

Іншомовна підготовка є одним із засобів формування інтелектуального потенціалу суспільства, який в умовах глобалізації перетворюється на один із найголовніших факторів розвитку країни. Тобто іншомовна підготовка (як невід'ємний компонент освіти) не може функціонувати окремо від середовища, в якому вона розвивається. Освітні ж процеси в країні повинні відповідати соціально-економічним змінам, сприяти трансформаційним перетворенням, адаптуватися до них [5, с. 21].

Управлінська та організаційна культура мають багато спільного як із точки зору визначення цих термінів, так і з позицій аналізу елементів, що містяться в них. Це пов'язано з тим, що організаційна культура є об'єктом управління в організації. Водночас організаційну культуру не можна вважати елементом управлінської культури, а також неправильним є зворотне твердження. Звісно, ці феномени мають поле перетину смислів поряд зі специфічною сферою, властивою кожному з них. Управлінська культура керівника має ідеальну природу, а пізнати її сутність можна лише, досліджуючи артефакти управлінської діяльності, в яких об'єктивуються, а інколи й матеріалізуються цінності управлінської культури керівника. Уважаємо, що найбільш доцільно обрати саме ту цілісну діяльність керівника, в якій повністю відображено цінності його управлінської культури.

У власному професійному зростанні фахівець не має права і не може зупинитися, бо нині, за твердженням В. Кременя, необхідним є перехід від кваліфікації до компетенції, яка дає змогу знаходити рішення у будь-яких професійних та життєвих ситуаціях, що вможливує діяльність освіченої особистості (незалежно від локального чи глобального контексту ринку праці) [1, с. 6].

**Висновки.** Беззаперечною є роль іншомовної підготовки з її інтегративним характером у розв'язанні об'єктивно сформованої проблеми адаптації молодого фахівця до нових умов інформаційного глобалізованого суспільства, оскільки



разом із практичними завданнями з опанування іноземних мов, зокрема формуванням комунікативних компетентностей, іншомовна підготовка акумулює в собі значний загальноосвітній та виховний потенціал, спрямований на підвищення рівня управлінської культури, культури мислення, комунікації, готує до міжкультурної комунікації, тому що в процесі опанування іноземних мов студентів доведеться проникнути в іншу систему цінностей і життєвих орієнтирів та інтегрувати їх у власну картину світу, власне світосприймання. Тобто іншомовна підготовка має забезпечити гармонійну взаємодію майбутнього фахівця з глобалізованим інформаційно-технологічним суспільством.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Кремень В.Г. Українська освіта в добу глобалізації. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2002. № 6. С. 4–12.
2. Мамонтов С.П. Основы культурологии. Москва: Изд-во Рос. открытого ун-та, 1994. 271 с.
3. Мещанінов О.П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні: теорія і методика: автореф. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Київ, 2005. 40 с.
4. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур. Минск: Лексис, 2003. 184 с.
5. Рыбкин А. Культурная революция. Управление компанией. 2007, № 3–4.

## САМООЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНОЇ АВТОНОМІЇ

## FUTURE TEACHERS SELF-ASSESSMENT IN LEARNER AUTONOMY

*В умовах навчальної автономії важливим стає питання самооцінювання навчальних досягнень студентів, особливо педагогічного профілю. Самооцінювання впливає на вмотивованість до навчання і на розвиток навичок рефлексії. У статті розглядаються основні завдання самооцінювання, можливі результати, пропонуються різні форми роботи для успішної організації процесу моніторингу. Особлива увага приділяється ролі викладача-ментора на занятті. Під час організації самооцінювання студенти усвідомлюють значущість моніторингу у процесі власної пізнавальної діяльності.*

**Ключові слова:** навчальна автономія, контроль, самооцінювання, мотивація, студентоцентроване навчання.

*В условиях учебной автономии важным становится вопрос самооценивания учебных достижений студентов, особенно педагогического профиля. Самооценивание влияет на мотивацию и развитие навыков рефлексии. В статье рассматриваются основные задания самооценивания, возможные результаты, предлагаются разные*

*формы работы для успешной организации процесса мониторинга. Особое внимание уделяется роли преподавателя-ментора на занятии. Во время организации самооценивания студенты должны осознавать значение мониторинга в процессе собственной познавательной деятельности.*

**Ключевые слова:** учебная автономия, контроль, самооценивание, мотивация, студентоцентрированное обучение.

*In learner autonomy, the issue of self-assessment of students' academic achievements is vital, especially in pedagogical educational institutions. Self-assessment influences learners' motivation and reflection. The article deals with the main tasks of self-assessment, possible results, various forms of lesson tasks for successful organization of monitoring. Particular attention is paid to the role of a teacher-mentor in a classroom. While organizing self-assessment, students must be aware of the importance of monitoring in the process of their educational activities.*

**Key words:** learner autonomy, control, self-assessment, motivation, student-centered approach.

УДК 372.881.111.1

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085.2019.12-2.44>

**Чехратова О.А.,**

аспірант кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця

**Постановка проблеми.** Однією з найважливіших умов отримання позитивних результатів освітнього процесу є адекватна оцінка навчальних досягнень. Учні та студенти вже давно звикли до того, що процес моніторингу і контролю – це завдання вчителя або викладача, який, користуючись певними критеріями, оцінює виконану роботу в балах, а також надає якісну характеристику досягнутим результатам і, в окремих випадках, консультує щодо можливих шляхів покращення результатів.

В умовах навчальної автономії як складової частини студентоцентрованого навчання і основи для подальшого саморозвитку важливим є те, що учень / студент повинен власне відповідати за своє навчання [12]. Однією із форм такої відповідальності стає контроль і моніторинг [6, с. 47]. Це допомагає реалізувати творчий потенціал як вихованців, так і педагогів: викладач тепер відіграє роль ментора і помічника, отже, функції контролю й оцінювання часткового переносяться на студента. До того ж, вважається, що однією з характеристик автономного студента є не тільки здатність визначати мету і стратегії, а й уміння контролювати процес навчання і оцінювати отримані результати [11, с. 6].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Проблеми контролю і оцінювання навчальних досягнень підопічних висвітлені в роботах В. Аванесова, В. Андрущенко, В. Болотова, І. Булах,

Б. Жигальова, М. Карнаухової, Є. Полат, О. Пометун, Ю. Романенка, О. Савченко.

На тлі сучасного розвитку освіти в Україні надзвичайно важливим стало вирішення проблеми участі учнів / студентів у процесі моніторингу, що розглядається в роботах М. Агапової, С. Архангельського, В. Бондаря, Т. Борової, С. Гончаренка, В. Козакова, В. Краєвського, Н. Притулик, О. Малихіна, В. Сластьона.

Питанню самооцінювання в оволодінні мовою присвячені роботи Л. Дибкова, І. Джуган, Д. Літл, М. Мюллер, І. Калмикова, О. Карп'юк, С. Пазухіна, О. Проселкова, Л. Ягевич.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Для розвитку навчальної автономії студентів у закладах освіти, в першу чергу педагогічного профілю, основним стає завдання щодо роз'яснення і ознайомлення майбутніх учителів із основними перевагами самооцінювання: можливість керувати пізнавальною діяльністю, а не просто слідувати існуючим критеріям; оцінювати, не вважаючи оцінку методом покарання. Важливо показати студентам, що брати активну участь у навчальному процесі цікаво і корисно.

Самооцінювання відіграє важливу рол у підвищенні вмотивованості до навчання і розвитку рефлексії. Розуміючи власні проблеми і недоліки в організації освітнього процесу, студенти допоможуть викладачеві створити більш комфортну

атмосферу навчання і матимуть змогу досягнути кращих результатів, аналізуючи власні перемоги і поразки.

**Формулювання цілей статті.** Оскільки самооцінювання – це складний процес, який потребує від студентів концентрації й уваги, зацікавленості в тому, що відбувається, і, найважливіше, мотивації, метою роботи є визначення основних завдань самооцінювання, можливих результатів, а також форм роботи, що використовуються у процесі моніторингу.

**Виклад основного матеріалу.** Керуючись дорожньою картою освітньої реформи, визначаємо основні характеристики конкурентоспроможного випускника закладу вищої освіти: впевненість, успішність, реалізація потенціалу, формування ключових компетентностей, що забезпечуватимуть громадянську активність, ініціативність, культурна обізнаність, творчість, логічне мислення, комунікабельність, уміння ставити цілі і приймати рішення, самомотивація, управління власним життям [2, с. 30]. Тобто, готуючи майбутніх викладачів, ми піклуємося не тільки про їхню професійну підготовку, а і здатність до саморозвитку і самоосвіти.

Оцінювання – необхідний елемент професійної підготовки майбутніх спеціалістів, який показує здобутки, результати і недоліки в навчанні [1]; самооцінювання, у свою чергу, допомагає пояснити, як студент розглядає навчальний план і може приймати рішення щодо змісту і форм навчання [8, с. 3].

Зазвичай у навчальних програмах закладів освіти надаються рекомендації щодо впровадження різних видів контролю, наприклад, поточного і фінального [13, с. 11]. Так, виконання контрольних завдань часто має лише формальний характер для студентів: головним мотивом стає виконання власне завдання, а результат цікавить лише як оцінка. У такому випадку аналіз роботи, помилок, завдань і відповідей у цілому не відіграє, на думку студентів, важливої ролі. Після виконання контрольної справи не можна засвоїти щось нове, зрозуміти тему або предмет краще.

Хоча оцінювання виконує різні функції [3, с. 156]: розвивальну, коригуючу, навчальну, оціночну, управлінську і діагностичну – нас цікавить саме остання, оскільки саме вона показує викладачеві, наскільки якісно був виконаний певний вид роботи: чи вдалося досягти поставленої мети, чи виявилися ефективними використані форми роботи, чи всі студенти були залучені, чи отримали вони потрібну інформацію для переходу до нової теми або нового рівня навчання, чи виникали труднощі і як їх можливо подолати тощо.

Виявляючи подібні проблеми, викладач може урізноманітнити форми роботи на занятті і види контролю, надавши студентам шанс обирати і вносити пропозиції. Автономія завжди пов'язана

з вибором студентів, їхньою зацікавленістю та мотивацією. Ініціативна поведінка сприяє тому, що студент має змогу поставити питання, розглянути шляхи вирішення, отримати певну відповідь і оцінити її [8, с. 7].

Але навчальна автономія не може бути нав'язана студентам, викладач не може змусити їх приймати рішення, брати відповідальність, залучатися до процесу планування і реалізації завдань [9, с. 3].

Більшість студентів навіть не звертає увагу на те, що розвивати навички навчальної автономії важливо, оскільки зазвичай оцінка впливає на те, які рішення приймають студенти щодо процесу навчання [8, с. 6]. Самооцінювання може стати стимулом для початку поетапної і послідовної роботи з формування потрібних навичок.

Помилково складається враження, що самооцінювання є досить легким і не потребує докладання зусиль, одночасно полегшуючи роботу вчителя / викладача. Але наших учнів / студентів ніколи раніше не вчили оцінювати свої знання, а тому ми не можемо очікувати, що їх власна оцінка буде адекватною із самого початку. Ментору (викладачеві) потрібно постійно перевіряти, чому навчилися студенти, чи розуміють вони важливість виконання певного завдання та його мету, і те, що вони отримають, оцінивши його.

Дати оцінку власного успіху дуже непросто, особливо коли розумієш, що академічна успішність може залежати від того, як буде проведено таке оцінювання. Моніторинг результатів, що проводиться з метою аналізу, виявлення проблеми, знаходження шляхів їх вирішення і обґрунтування власної позиції буде не тільки покращувати навчальні досягнення, а й підвищувати мотивацію.

Вважається, що, оволодівши навичками самооцінювання, студенти зможуть застосовувати набуті знання на практиці під час вивчення різних предметів [4, с. 81]. Хоча існує і протилежна думка, згідно з якою автономія – це не постійний стан, студент може бути автономним в одній сфері, але не бути в іншій [9, с. 3].

Таким чином, метою оцінювання в умовах навчальної автономії є не власне бал або процес його отримання, це – інтегрована оцінка з конструктивним зворотнім зв'язком, коли студент може поставити власне питання і отримати обґрунтовану відповідь на нього, отримати певні пропозиції і поради щодо покращення роботи. До того ж, студент отримує велику кількість можливостей не тільки вчитися на чужих і власних помилках, а й продемонструвати свої вміння критично мислити і оцінювати ситуацію, своїх колег, однолітків, викладача, навчальну літературу.

Студент і викладач знаходяться в постійному діалозі щодо оцінювання, його якості і методів. Викладач не віддає повністю відповідальність

й ініціативу студентам. Роль ментора все ще є ключовою в автономному класі, на шляху моделювання і вказання шляху, але компроміс досягається за допомогою дискусії [9, с. 3]. Це не означає, що вихованцеві дають змогу висловити свої думки один раз, наприклад, наприкінці курсу. Такого роду оцінювання проводиться постійно, є частиною навчального плану в цілому і кожного окремого заняття. Студенти повинні мати змогу оцінити, чи були досягнуті цілі, які вони самі визначили, чи в правильному напрямку вони рухаються для досягнення кінцевої мети навчання. Студенти також отримують можливість розглядати додаткові джерела інформації, виражати альтернативні ідеї і використовувати всі можливі шанси для вивчення нового і закріплення вже знайомого матеріалу.

Зазвичай на занятті використовується великий вибір і кількість завдань для контролю: наприкінці підтеми, теми, місяця, семестру тощо. Оцінки, що отримують студенти, часто не впливають на їх розуміння навчального процесу. На жаль, дуже рідко зустрічається оцінювання зі зворотнім зв'язком, причому як із боку вчителя, так і з боку студента. Дослідження, що проводилося на базі 3 закладів освіти м. Харкова, показало, що більше 60% студентів вважають, що оцінювання повинно проводитися викладачем; студенти не зацікавлені в методах і прийомах моніторингу, його результатах, окрім власне академічної успішності; 15% вважають самооцінювання необхідним елементом організації навчального процесу, приблизно 2% готові, щоб їх оцінювали колеги, і менше 25% опитаних погодилися, що моніторинг повинен проводитися всіма учасниками освітнього процесу.

Результати доводять, що одним із перших кроків досягнення адекватного самооцінювання є ознайомлення студентів із перевагами подібної системи моніторингу. Адже кожен може допомогти принести власні свіжі ідеї у процес навчання. Студенти повинні розуміти, що оцінка не має бути фінальною метою навчання, вони повинні прагнути оволодіти певними знаннями і навичками.

Розглянемо більш детально викладання і вивчення іноземної мови, оскільки у вивченні цього предмета важливо пам'ятати, що навчальна автономія – це не самоінструктування або повністю самонавчання, тому дуже важливо приділяти увагу розвитку навичок самооцінювання.

Людина, що вивчає мови, без компетентної допомоги фахівця не матиме очікуваного успіху, використовуючи книгу і аудіозапис, навіть найвищого ґатунку [9, с. 2], але вона сама повинна вміти оцінити і проаналізувати отримані результати навчання.

В автономній навчальній аудиторії рефлексія – це спільна робота викладача і студента, що націлена на взаєморозуміння і оцінювання навчального процесу. Осмислюючи навчальний процес,

студент розуміє, як і навіщо він обирає різні методи і стратегії, навчається оцінювати свої добутки та добутки однолітків, підвищує власну мотивацію. Такий процес може викликати як позитивні, так і негативні почуття у студентів [7, с. 4]. Але навіть останній варіант позитивно впливає на розвиток мовленнєвих навичок в цілому, оскільки під час вивчення предмету до роботи залучається емоційний апарат, що робить освітній процес більш ефективним.

О.Б. Тарнопольський [5] виділяє три стадії відповідальності: розвиток вміння вчитися самостійно, самонавчання іноземної мови і автономна творча діяльність (студент сам вирішує складні питання, пов'язані з вивченням мови). Перехід від одного етапу до іншого неможливий без оцінки власного прогресу і рефлексії.

Вважається, що рефлексія обов'язково повинна бути письмовою [10], оскільки, описуючи власний досвід, ми одразу отримуємо матеріали для осмислення і оцінки, студенту легше виражати власні думки, а не ідеї викладача, записуючи їх, а викладачеві набагато легше допомогти вихованцям із проблемами, якщо вони були викладені в письмовій формі.

Так, за допомогою, але не під жорстким керівництвом викладача, студент вчиться самостійно розвивати комунікативні навички задля успішної співпраці, контролювати власне навчання, вчити інших, робити презентації, формувати навички безперервного навчання, вдосконалювати вміння оцінювати себе, інших і навіть вчителя.

Продовжуючи вивчення предмета, студент повинен реагувати на зміни в навчальному плані, методах і засобах, що використовуються на заняттях і в позааудиторний час. І тільки постійне, мотивоване самооцінювання зможе допомогти розставляти пріоритети і слідкувати за власним прогресом [14, с. 2].

Викладач не може контролювати кожного студента, слідкувати за позитивними чи негативними варіаціями його навчального процесу, пам'ятати, наскільки добре або погано студент вивчив попередню тему, і де він має певні прогалини в знаннях. Студент, що вмотивований і залучений до активної співпраці, на занятті і вдома сам контролює навчання, проводить оцінку і розуміє, чи має він прогрес у вивченні певної теми. Викладач допомагає, особливо якщо студент сам прохає про допомогу, адже він краще знає і розуміє, в чому його потрібна підказка і настанова.

Проводячи ретельний і постійний аналіз власного успіху, студент має змогу краще і швидше засвоїти матеріал, навчитися використовувати його на практиці і вдосконалити навички навчання протягом життя.

Існує багато засобів для організації самооцінювання студентів. Так, наприклад, А. Венден



[14] пропонує студентам самозвіти: складаючи звіт щодо процесу виконання завдання, студенти знову переживають емоції, що вони відчували, виконуючи його, і це є відмінним способом збирання інформації про ступінь навченості й автономності студента. Звіт-самоаналіз – це вербалізація потоку свідомості [14, с. 81]. Такі звіти не мають чіткої структури, об'єму або теми. Це власні ідеї студента щодо процесу його навчання або його почуттів стосовно певної навички (читання, письмо), прийомів і стратегій, що він використовує, а також шляхів подолання труднощів.

Здобути подібну інформацію, але в інший спосіб, можна за допомогою анкетування [7, с. 7]. Студенти слідує чіткому плану і відповідають на поставлені запитання, обґрунтовуючи свою відповідь. Але в такому випадку викладачеві потрібно провести ґрунтовну підготовчу роботу і скласти запитання таким чином, щоб вони були чіткими, не викликали труднощів у розумінні, студенти не просто відповідали, але водночас і аналізували власні відповіді. Після заповнення анкети можна запропонувати студентам обговорити результати, пояснити, що, на їх думку, означає певна відповідь, і разом окреслити плани на подальшу взаємодію.

Добре, коли студенти ведуть щоденники та мають листи оцінювання, де вони можуть планувати, моніторити й оцінювати власне навчання, описувати проблеми і шляхи їх розв'язання.

Популярним також є розроблення мовного портфолію, що включає планування і отримання результатів, прийняття відповідальності за свою роль у навчальному процесі. Портфолію не тільки підходить для самооцінювання результатів навчання, а й є корисним помічником викладача для того, щоб дізнатися, що знають студенти і чого бажають навчатися. А якщо брати до уваги вивчення іноземної мови, то Європейський мовний портфель ставить завданням описувати свій прогрес в оволодінні мовою, що вивчається, а метою є мотивація студента до вдосконалення комунікативних умінь [7, с. 7].

Студент може заповнювати таблиці самоаналізу, описуючи власний прогрес на занятті, під час вивчення теми, або, наприклад, за семестр. І знову викладач повинен подбати про питання, які підкажуть студентам, на які аспекти навчання потрібно звернути увагу. Усі учасники освітнього процесу повинні брати участь у складанні таких таблиць, розробленні критеріїв їх оцінювання (2-, 5-, 10-бальна система тощо), адже прогрес у процесі навчання залежить від того, як той, хто навчається, може відокремитися від того, що він вже знає, задля осмислення своїх знань [9, с. 9].

Популярним є залучення студентів до роботи через мережу Інтернет, наприклад, блог. Студенти можуть поділитися своїми враженнями, відчуттями, переживаннями і здобутками, а через деякий час

перечитати і оцінити, як змінюється їх ставлення до предмета, мотивація, чи отримують вони позитивні результати навчання. Але в такому випадку і сам викладач повинен брати активну участь у веденні блогу, виражати свої думки, описувати позитивний і негативний досвід на занятті [9, с. 9].

**Висновки.** Під час організації самооцінювання студентів важливо пам'ятати, що майбутні професіонали часто навіть не усвідомлюють значущість моніторингу у процесі власної пізнавальної діяльності. Опитування показало, що студенти вважають недоцільним власне залучення до процесу оцінювання, оскільки це робота викладача, а їхніми функціями є лише виконання завдань. Усвідомлення і бажання – перші кроки до самооцінювання і навчальної автономії.

Існує чимало можливостей і ресурсів для організації самооцінювання студентів. Викладач може обирати спосіб, який найбільше підходить для вивчення окремого предмета або найбільше подобається студентам. Для організації ефективного самооцінювання студент повинен вміти відповісти на 5 базових питань: що ми робимо, навіщо, як, які результати отримуємо та що ми будемо робити далі [9, с. 9].

Перспективи подальших досліджень. Порушена нами проблема потребує дослідження й експериментальної перевірки гіпотези, що успішне самооцінювання призведе до покращення академічної успішності студентів.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Агапова М.О. Самоконтроль і самооцінка як складники навчальної діяльності майбутніх інженерів-педагогів у процесі вивчення педагогічних дисциплін. Теорія і практика управління соціальними системами: щоквартальний науково-практичний журнал. Харків : НТУ «ХПІ», 2013. № 4. С. 72–82.
2. Дорожня карта освітньої реформи (2015–2025). БФ «Інститут розвитку освіти». Стратегічна дорадча група при Міністерстві освіти і науки України. Київ. 2015. 78 с.
3. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія практика: підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О.Б. Бігич, Н.Ф. Бориско, Г.Е. Борецька та ін. / за загальн. ред. С.Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
4. Притулик Н.В. Поточне самооцінювання навчальної діяльності студентів у процесі вивчення дисциплін педагогічного профілю. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. 2017. С. 78–81.
5. Тарнопольський О.Б., Кожушко С.П. Методика обучения английскому языку для делового общения. Київ : Ленвіт, 2004. 192 с.
6. Benson P. *Teaching and researching autonomy in language learning*. 2001. Harlow : Pearson Education.
7. Çakıcı D. *Autonomy in language teaching and learning process*. *Journal of the Faculty of Education*, no. 16(1), pp. 31–42, 2015.
8. Can learner autonomy be assessed? Christine O'Leary Sheffield Hallam University UK.

9. Carson L. Language learner autonomy: Myth, magic or miracle? Proceedings of the international conference, "From Teaching to Learning: Current Trends in English Language Teaching". South East European University, Macedonia, April 2010, pp. 77–100.
10. Clark A. Being there. Putting brain, body, and world together again. Cambridge, MA: MIT Pres. 1997.
11. Dickinson L. Learner autonomy: what, how and why? In *Autonomy in Language Learning*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 1994, p. 2–12.
12. Holec H. *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford : Pergamon, 1981. 65 p.
13. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. 2015. Brussels, Belgium, 29 c.
14. Wenden A. *Learner strategies for learner autonomy*. Great Britain : Prentice Hall. 1998.

## ВИХОВАННЯ МИСТЕЦТВОМ ЯК КЛЮЧОВА ТЕЗА СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ КУЛЬТУРИ РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА

### THE EDUCATION BY THE ART AS A KEY THESIS OF THE MODERN PEDAGOGY OF CULTURE OF REPUBLIC OF POLAND

*У статті представлено позиціонування процесу виховання в педагогіці культури Республіки Польща. Зокрема, зазначено, що в польській педагогіці культури теорія виховання включає дві взаємодоповнювальні освітні пропозиції: виховання мистецтвом та виховання до мистецтва. Проведено аналіз позицій науковців щодо сучасних проблем виховання мистецтвом. Проаналізовано польські освітні пропозиції виховання мистецтвом та виховання до мистецтва. З'ясовано шляхи використання мистецтва з метою виховного впливу на сучасну молодь.*  
**Ключові слова:** педагогіка культури, мистецька культура, виховання мистецтвом, виховання до мистецтва, естетичне переживання.

*В статье представлено позиционирование процесса воспитания в педагогике культуры Республики Польша. В частности, указано, что в польской педагогике культуры теория воспитания включает две взаимодополняющие образовательные сферы: воспитание искусством и воспитание к искусству. Проведен анализ позиций ученых по современным проблемам воспитания*

*искусством. Проанализированы польские образовательные предложения воспитания искусством и воспитания к искусству. Выявлены пути использования искусства в целях воспитательного воздействия на современную молодежь.*

**Ключевые слова:** педагогика культуры, художественная культура, воспитание искусством, воспитание для искусства, эстетическое переживание.

*The article presents the positioning of educational process in the polish pedagogy of culture. In particular, it is noted that in the Polish pedagogy of culture the theory of education include two contradictory educational offers, there are the education by the arts and the education to the art. It was conducted the analysis of positions of scientists, concerning the modern problems of education by the art. It was analyzed the polish educational offers of art education and education to the art. It was clarified the ways of using of the art for the purpose of educational influence on the modern youth.*

**Key words:** pedagogy of culture, artistic culture, art education, education to the art, aesthetic experience.

УДК 378:373.31+372.874

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085.2019.12-2.45>

**Шмельова Т.В.,**

канд. пед. наук, доцент кафедри мистецьких дисциплін і методик навчання Житомирського державного університету імені Івана Франка

**Постановка проблеми.** Розвиток національної освіти є одним із вирішальних факторів міжнародного позиціонування нової української держави. Як показує світовий досвід, розвиток освіти формує інвестиційну привабливість країни й забезпечує технологічний та культурний прорив.

У процесі вирішення поставлених завдань постає необхідність вивчення закордонного досвіду в галузі педагогіки культури та, зокрема, досвіду сусідніх із нами країн, які мають багато спільного в історичному й культурному розвитку. Особливий інтерес для вітчизняної педагогіки представляє досвід Республіки Польщі, тому що в ХХІ ст. польська педагогіка культури акцентувала увагу на дослідженні нових аспектів впливу мистецтва на виховання.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Аналіз наукових джерел з означеної проблеми показав, що суттєвий внесок у розвиток педагогіки культури Республіки Польща зробили науковці: С. Волошин (S. Wołoszyn), Ф. Знанецький (F. Znaniecki), Б. Суходольський (B. Suchodolski), Б. Наврочинський (B. Nawroczyński), Г. Квятковський (H. Kwiatkowski), Я. Гайда (J. Gajda) та ін.

Важливі дослідження проблеми сучасної мистецької культури та виховання мистецтвом у Республіці Польща представлені в працях: М. Боруха (M. Borucha), І. Войнар (I. Wojnar), Г. Кереш (H. Kiereś), М. М. Титко (M. M. Tytko), Б. Шліверського (B. Śliwerski), С. Штобринна (S. Sztobryn), С. Шумана (S. Szuman) та ін.

#### **Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.**

Вітчизняна педагогіка розглядає виховний вплив мистецтва на особистість як складову частину естетичного виховання. Натомість у польській педагогіці культури теорія естетичного виховання включає дві взаємодоповнювальні освітні пропозиції: так, окрім *виховання мистецтвом* (wychowanie przez sztukę), існує також *виховання до мистецтва* (wychowanie do sztuki). Виховання мистецтвом (тобто естетичне виховання в «ширшому» сенсі) – це вплив мистецтва на людину в цілому: виховання повноцінної особистості людини в інтелектуальній, моральній і соціальній сфері та формування її уяви й творчого ставлення. Виховання до мистецтва – це формування чутливості й естетичної культури людини, необхідні для пізнання, переживання та оцінювання мистецтва. Таке «вузьке» розуміння естетичного виховання полягає в організації зустрічі особистості з мистецтвом, заохочуванні до естетичних переживань, вивченні мови мистецтва тощо [10, с. 12].

**Мета статті** полягає у визначенні наукових позицій окремих польських представників педагогіки культури щодо питань виховного впливу мистецтва.

**Виклад основного матеріалу.** У площині становлення концепції педагогіки культури в Республіці Польщі цікавим, на нашу думку, є дослідження Б. Суходольського, який вбачав мету цієї

науки в доведенні тези, що розвиток людини культури відбувається протягом усього життя. Вважаємо важливою позицію науковця щодо відсутності принципової різниці між відбиранням цінностей культури і їх творенням.

У польській педагогіці культури процес виховання розглядається як зустріч особистості з об'єктивними цінностями (здобутками) культури, результатом якої є збагачення духовних сил людини й творення нових цінностей. Проте цей процес можливий лише за умови наявності тріо: *особистість, навколишнє середовище й культурні цінності*: людина бере активну участь у сприйманні культурних цінностей, збагачує свою духовність і народжує нові цінності [3, с. 321].

Педагогіка культури визначає основну аксіому виховання: вихованець під час зустрічі з творами культури – носіями духовних цінностей світу – переживає і розуміє сенс, закладений у них. Унаслідок чого з'являються зумовлені запасом природних вроджених і розвинених задатків особистості духовні акти, які відповідають культурним цінностям та формують характер й автономну індивідуальність людини. Отже, індивідуальність не є «даною» від народження, вона «задана» в результаті виховання та сама є цінністю, здатною творити нові цінності [4].

Шанованою представницею польської педагогіки культури є І. Войнар – учениця Б. Суходольського.

Нам імпонує думка І. Войнар, що «людиною, перш за все, можна назвати того, хто творить» [8, с. 156]. Мова йде не про художню діяльність, а творче ставлення до себе, інших людей і світу. Дослідниця пише: «У самих людях, в їх діяльності й в їхньому світі існують необмежені можливості для творчості, перетворення і подолання... Не існує більше споглядання світу, а натомість є переживання і формування світу людьми» [8, с. 157]. І. Войнар висловлює суперечну думку, що людина за своєю природою не здатна бути креативною через відсутність інтеграції та активізації психічних позицій, тому їй потрібен зовнішній фактор антропотворчого характеру. На думку вченої, в ролі цього фактору може виступати мистецтво з огляду на естетичні схильності людини, а також із огляду на суспільний статус мистецтва – його повсюдність. Дослідниця переконана, що людина має природну чутливість до мистецтва, яка є відповідником властивої людській психіці «естетичної теми» – звідси постулат про виховні можливості мистецтва.

Мистецтво є основною складовою частиною культури. Поняття «мистецтво» в сучасних дефініціях науковці розкривають, насамперед, через його своєрідні ознаки в різних внутрішніх властивостях творів, інтерпретаціях митця, впливі мистецтва на одержувача.

Більш цікавим, на нашу думку, є визначення, сформульоване В. Татаркевичем (W. Tatarkiewicz), згідно з яким «мистецтво є відтворенням речей, конструюванням форм або вираженням переживань, за умови, що ефект цього відтворення, конструювання, вираження здатний захоплювати, зворушувати або приголомшувати» [5, с. 170].

Визначення твору мистецтва пропонує польська словникова література: «Один із принципових способів прояву творчих здібностей людини, комплекс свідомих людських дій, у результаті яких виникає естетичний предмет (наприклад, картина, скульптура, будівля, кінофільм, сценічний або музичний твір), називається твором або твором мистецтва» [11].

Не можемо оминати увагою дефініцію, запропоновану І. Войнар: мистецтво – це культурний витвір (кінцевий ефект творчої діяльності), а також діяльність (творчий процес).

Серед культурних витворів вона вирізняє давнє й нове мистецтво; мистецтво європейського й позаєвропейського кола; окремі художні галузі й сукупність художніх явищ. Натомість мистецтво як діяльність включає творчий процес художника, власну експресію пересічної людини, а також спосіб життя сучасної людини (творче ставлення) [9, с. 87].

Поділ мистецтва на давнє та нове здійснюється І. Войнар з огляду на той тип реальності, який воно відображає. Давнє (традиційне) мистецтво наслідує природу статистично, тоді як у новому мистецтві природа ототожнюється зі зміною. І. Войнар мало пише про давнє мистецтво. Проте вказує на його раціональне джерело – розум, який проявляється в характері давнього мистецтва, та класичний канон краси, який є його критерієм. Нове мистецтво, на відміну від старого, має своє джерело в уяві (динамічній), що дозволяє художникові вільно створювати своє власне мистецтво, без урахування будь-яких художніх канонів. Як наслідок, нове мистецтво часто є складним і незрозумілим. Однак, на думку І. Войнар (яка суперечить нашій позиції), воно є найважливішим у процесі виховання, оскільки найбільше активізує уяву.

Весь процес виховання, згідно з концепцією І. Войнар, спрямований на виховання творчого ставлення – ставлення «відкритого розуму» – дитини. Завдяки цьому стає можливим подолання пасивності особистості стосовно зовнішньої реальності, іншої людини й самої себе, а також пошук власного «Я» (відповідно його створення) в мінливому, динамічному світі. Таким чином, мета виховання не обмежується повсякденним життям, а сам процес виховання не має перспективи кінцевої мети [1, с. 230].

Творче ставлення є наслідком активізації психологічних диспозицій (особливо уяви), які відбуваються у процесі естетичного переживання. У цей час мистецтво – його естетичні цінності – безпосе-



редньо впливають на людину. Дослідниця підкреслює, що такі переживання слід інтерпретувати в новий динамічний, цілісний спосіб (вони формують особистість людини в цілому, а не тільки її естетичну чутливість), а також функціональний (виконують різні функції у вихованні). Переживання, яке розуміють у такий спосіб, є чимось протилежним від статичного (традиційного) естетичного споглядання, що полягає в пасивному баченні. Логічним є заклик І. Войнар до активного споглядання мистецтва. Саме поняття «естетичне переживання» свідчить про активне ставлення реципієнта до мистецтва [1, с. 232].

Відповідно, це означає, що художник не є єдиним творцем конкретного твору мистецтва. Інша людина у процесі активного сприймання доповнює твір згідно з власною уявою, яка активізується в момент сприйняття і становить перший етап естетичного переживання. Авторка пише: «Естетичне переживання, що є індивідуалізованим синтезом сприйняття мистецтва й власної активності людини, з'єднує в собі функціонально взаємозалежні елементи: сприйняття і розуміння, положення емоційного залучення, дію уяви й творчу активність» [8, с. 227].

Положення «відкритого розуму» вчена інтерпретує як синтез чотирьох тісно пов'язаних і взаємозалежних елементів: здатність сприймати, переживати, набувати знання і творче ставлення. Ці елементи є результатом безпосереднього контакту з мистецтвом (естетичного переживання).

І. Войнар наголошує, що важливо навчити сучасну людину «дивитися, щоб бачити». Існує взаємозв'язок між спілкуванням з мистецтвом і фокусом сприйняття. Чим частіше людина контактує з мистецтвом, тим глибше її естетична чутливість і відповідно її «бачення» [8, с. 229].

Окрім того, на думку науковця, «процес набуття знань базується на ретельному й свідомому сприйнятті творів мистецтва та може вважатися істотним результатом процесу вдосконалення способу сприйняття». Ці знання мають конкретний характер і фундаментальне значення для індивідуального життя людини. Це «особисті знання» також є і розумінням. Зазвичай їх називають «естетичним мисленням» людини, яке відповідає її уяві. «Це щось відмінне від «загальних знань» – «сірих», непривабливих, які є наслідком інтелектуального пізнання», як пише І. Войнар. Наступним елементом «відкритого розуму» є творче ставлення, ототожене з вираженням власного «Я», яке є наслідком сприйняття, переживання і набуття знань: «Завдяки мистецтву піддається інтенсифікації, збагаченню і поглибленню загальне психічне життя людини, а тим самим збільшується її готовність до особистого вираження, яке знаходить найповніший вираз в індивідуальній творчій діяльності» [8, с. 228].

Проаналізувавши концепцію І. Войнар, можна констатувати, що процес виховання мистецтвом спрямований на оновлення необмежених творчих можливостей сучасної людини, активізації її психологічних диспозицій, особливо уяви, креативності, яка є джерелом творчості та завжди спонукає до поліпшення людської природи незалежно від її інтерпретації [1, с. 235].

Питанням впливу мистецтва на особистість займається сучасний польський науковець М.М. Титко [7, с. 24].

Виховання у сфері мистецької культури, яке є предметом розділу педагогіки культури, охоплює досить широке поле виховного впливу, чіткі межі, на думку М.М. Титко, відкриті, але сутність питання завжди міститься в об'єднанні цих меж: 1) сфери освіти; 2) сфери культури й 3) сфери образотворчого мистецтва.

Педагогіка мистецької культури (мистецька художня освіта, культурна образотворча освіта) визначається М.М. Титко як галузь, що займається аксіологічною проблематикою, є дотичною теорії цінностей в образотворчому мистецтві та теорії виховання засобами образотворчого мистецтва. Педагогіка мистецької культури, художня освіта у сфері образотворчого мистецтва, культурна образотворча освіта – повинні брати до уваги красу, істину, добро в контексті виховання засобами мистецтва [7, с. 36].

Мистецтво складає інтегральний елемент суспільного блага як цілісності. Воно передає цінності необхідні для підтримки духовної рівноваги та належного функціонування суспільства. Такий підхід до мистецтва витікає однаковою мірою як із суспільних потреб, так і з мети виховання.

Мистецтво стимулює суспільство до створення цінностей. Відповідно, суспільство повинно створювати необхідні умови для мистецької праці й гарантувати стимули для підтримки його високого рівня, як вважає М.М. Титко. Використання цінностей мистецтва повинно постійно розширюватися. Аксиоматичним є твердження, що мистецтво виховує особистість, насамперед естетично, і, таким чином, збагачується життя і розвиток людини. У процесі виховання важливими є також інші цінності та функції мистецтва, наприклад моральні чи світоглядні. Вони є не тільки ресурсами, які наближають нас до розуміння та переживання мистецтва, але й неодмінними цінностями у формуванні особистості. Мистецтво гуманізує взаємовідносини між людьми, інтегрує їх погляди, формує смаки та спонукає до творчої праці [7, с. 29].

Мистецтво впливає на розвиток людини у двох аспектах: 1) готує особистість до творчого сприйняття мистецтва, що викликає в людині глибокі естетичні переживання та підштовхує її до творення нових витворів мистецтва; 2) розкриває

естетику повсякденного життя, розвиває чутливість до краси природи, природи, навколишнього середовища та людських творінь [2, с. 67].

**Висновки.** Педагогіка культури ставить за мету засобами мистецтва формувати особистість людини у трьох площинах, таких як: розуміння культурної спадщини, можливість використовувати її у повсякденному житті і творити культуру для майбутніх поколінь.

Основним завданням педагогіки культури є вивчення культурно-мистецьких явищ і тенденцій: їх визначення, аналіз, який надає можливість остаточно зробити висновки щодо доцільності використання відповідних культурних досягнень у навчанні й вихованні. Важливим завданням є підготовка педагогів, які будуть мати можливість навчати молодь розумному використанню надбань культури, вмінню розрізняти конструктивні й деструктивні елементи культури, бути у змозі творити культуру та твори мистецтва, засновані на вищих цінностях.

Роль педагога у вихованні полягає у створенні умов для отримання молоддю естетичних переживань. Важливо, щоб завдяки цьому вихованці мали як можна ширший контакт із мистецтвом. Педагог нічого не рекомендує, нічого не «нав'язує», оскільки активне сприймання має відкритий характер. Таким чином, виховання мистецтвом можна остаточно ототожнити з певною формою недирективного виховання (самовиховання).

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Boruch M. Wychowanie przez sztukę w ujęciu Ireny Wojnar / Człowiek w Kulturze. Tom 14 (2002). S. 229–237.
2. Kunowski S. Podstawy współczesnej pedagogiki, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa, 2011. 132 s.
3. Kwieciński Z. Sliwerski B. Pedagogika. Podręcznik akademicki. Tom I. 461 s.
4. Pedagogika kultury / Nowa encyklopedia powszechna PWN © Wydawnictwo Naukowe PWN S.A. URL : <http://encyklopedia.pwn.pl/haslo/pedagogika-kultury;3955420.html> (дата звернення : 13.05.2019).
5. Tatariewicz W. Wspomnienia, Warszawa : PIW, 1979. S. 170–171.
6. Tytko M.M. Mistrz i uczeń – filozofia kształcenia akademickiego pedagogow. S. 263. URL : <https://www.wuj.pl/UserFiles/File/artykuly-otwarte/mistrz-i-uczen.pdf> (дата звернення : 13.05.2019).
7. Tytko M.M. Problemy kultury plastycznej w edukacji. S. 24–45. URL : <https://www.wuj.pl/UserFiles/File/artykuly-otwarte/problemy-kultury.pdf> (дата звернення : 13.05.2019).
8. Wojnar I. Perspektywy wychowawcze sztuki. Warszawa, 1966. 257 s.
9. Wojnar I. Sztuka jako «podręcznik życia». Warszawa, 1984. Nasza Księgarnia. 236 s.
10. Wojnar I. Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1980. S. 12.
11. Wychowanie\_przez\_sztuke / Multimedialna Encyklopedia Powszechna- edycja. 2002. URL : [http://sciaga.pl/tekst/46769-47-wychowanie\\_przez\\_sztuke](http://sciaga.pl/tekst/46769-47-wychowanie_przez_sztuke) (дата звернення : 13.05.2019).

## 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 безкоштовні програми 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 *убезпечить 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.

Наукове видання

# ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

*Науковий журнал*

**Випуск 12**

**Том 2**

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *Н. Кузнєцова*

Формат 60x84/8. Гарнітура Arimo.

Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 23,17. Ум.-друк. арк. 23,72.

Підписано до друку 06.05.2019. 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.